

AcliOggi Formazione&Lavoro n. 5 del 20/09/2013  
EDITORE: Aesse Comunicazione srl  
Via G. Marcora, 18 - 00153 Roma  
Dir. Amm. e Red.: Via G. Marcora, 18  
00153 Roma, Tel. 06/58401  
Dir. Resp.: Lanfranco Norcini Pala  
Reg. Trib. n. 9408/63  
Poste italiane spa  
Sped. in abb. post. D.L. 353/2003  
(conv. in L. 27/02/2004 n° 46)  
art. 1, comma 1, DCB Roma.

Bullismo e abbandono  
scolastico: misure di  
prevenzione e di recupero

Nuove prospettive e impieghi  
per la valutazione  
degli apprendimenti

PON sicurezza:  
la buona pratica  
del progetto Di.sco.bull



**E N A I P**



**Maurizio Drezzadore**  
Presidente FORMA



**Bullismo e dispersione scolastica. Sono i temi che abbiamo scelto per questo nuovo numero monografico di F&L. Il nostro focus è il progetto nazionale promosso dal Ministero di Grazia e Giustizia, e svolto nelle regioni del Sud, Di.sco.bull che sintetizza bene la lunga esperienza di ENAIP nello studio di modelli per il contrasto all'evasione scolastica e per un impiego efficace della valutazione.**

**C'**è una dispersione scolastica che è conseguenza del disagio sociale. Si trova principalmente al Sud, nelle fasce di popolazione a più basso reddito, nei contesti di degrado delle periferie delle grandi città, a volte in contiguità con la criminalità, e con contesti familiari spesso fragili e compromessi.

È a questo tema, bullismo e dispersione scolastica, che abbiamo deciso di dedicare un numero monografico di Formazione & Lavoro.

C'è anche una dispersione che ha alle spalle le disfunzioni del sistema scolastico, le incoerenze con i contesti economici locali, la scarsa attenzione verso le diverse modalità di apprendimento.

Quando si scopre che il 14 per cento degli studenti è bocciato nel quinquennio della secondaria superiore, che questa percentuale raddoppia nel primo biennio, dove ben il 40 per cento deve recuperare debiti formativi, non si può concludere che le giovani generazioni, tra i 14 e i 17 anni, siano composte da incapaci ma, più

verosimilmente, che oggi siano inadatti i modelli con cui la scuola pretende di istruire.

Dentro a queste consolidate e ormai storiche contraddizioni, la crisi attuale si incunea, ampliando le proporzioni del fenomeno. Ancor più di una volta, oggi l'interrogativo per molti giovani è: a cosa serve studiare? Perché andare all'università? Perché fare sacrifici che non daranno benefici economici e di ragionevole sicurezza lavorativa?

Tutto ciò mette a dura prova i vecchi modelli con cui si è cercato di arginare il fenomeno della dispersione in Italia. Certamente qualche timido risultato si è ottenuto in quest'ultimo decennio: qualche punto di riduzione percentuale c'è stato. Ma con una dispersione al 19 per cento, e gli obiettivi richiesti dall'UE di ridurla al 10 per cento entro il 2020, ci rendiamo conto che – di fronte a una scuola che perde per strada i suoi studenti – è necessario percorrere strade nuove, per evitare di ricadere sulle classiche buone intenzioni che alla prova dei fatti ben poco hanno prodotto. L'istruzione pubblica, ma anche la

mancanza di programmazione in molte Regioni in materia di formazione professionale, pagano il prezzo del disimpegno e del progressivo distacco dalle esigenze del mercato del lavoro, parcheggiando i giovani in aule lontane dalla vita e dalle competenze richieste dalle imprese. Con il risultato che questa incomprimibile zona grigia – chiamata dispersione – ha finito col danneggiare l'intero paese: giovani, imprese e la scuola stessa.

Se vogliamo restare un paese avanzato, non possiamo più permetterci il lusso di avere un tasso di dispersione così elevato. Dobbiamo innalzare il livello complessivo di istruzione e formazione per tutti, nessuno escluso. Per raggiungere questo obiettivo è necessario – a dieci anni dalla riforma della scuola secondaria superiore del 2003 – realizzare veramente le pari dignità educative e culturali tra le scuole quinquennali governate dallo Stato e i percorsi d'istruzione e formazione professionale governati, come dice la Costituzione del 2001, dalle Regioni.

Dove la formazione professionale ha raggiunto standard di efficienza e rappresenta veramente una filiera

stabile dell'offerta formativa, il contrasto alla dispersione scolastica ha dato interessanti risultati. Si pensi al Veneto, Piemonte, Lombardia, Friuli Venezia Giulia.

Qui, la formazione professionale incontra la valenza educativa e culturale del lavoro, assume un senso e rappresenta un vero incentivo all'apprendimento, superando gli antichi pregiudizi, soprattutto verso il lavoro manuale, che allontanano i giovani da prospettive professionali che potrebbero invece essere luogo di straordinaria realizzazione di sé.

Tutto questo dimostra che l'allargamento dell'offerta formativa è una questione centrale per contrastare la dispersione. Si tratta non solo di offrire più indirizzi di scelta, ma diverse metodologie di apprendimento che siano al passo con il veloce mutare dell'imparare.

Gli stili di apprendimento si stanno sempre più differenziando proprio perché sempre meno la vita delle persone è suddivisibile tra ben catalogati tempi di studio e di lavoro. È definitivamente in crisi la sequenza temporale che ha cadenzato la vita nei decenni passati, fatta di un primo e iniziale immergersi negli studi

in età giovanile e poi un successivo impegno nel lavoro nell'età adulta.

Aver assunto a categoria economico-sociale l'apprendimento lungo tutto il corso della vita non corrisponde solo a ben individuabili esigenze del sistema economico di disporre di competenze sempre più aggiornate e non concorre solo a mandare in frantumi la distinzione classica tra tempi di studio e di lavoro.

Questo dover apprendere lungo tutto il corso della vita mette fortemente in discussione la motivazione stessa dell'apprendimento. Di che cosa ci riempiamo la testa? Le cose più o meno interessanti che impariamo a che cosa ci servono?

Difficile eludere queste domande avendo il 38 per cento di giovani disoccupati, vivendo in un paese dove il 35 per cento dei laureati fa un lavoro per cui non serve la laurea, dove c'è un bacino di 130 mila ragazzi in età tra i 15 e i 17 anni che sono fuori da ogni percorso formativo e non lavorano, dove molti adulti fanno fatica a rientrare nel mercato del lavoro, dopo aver perso il posto, perché le loro competenze sono inadeguate, o non sembrano essere facilmente riqualificabili

perché mancano delle conoscenze fondamentali sulle quali ogni competenza può essere edificata.

Si impara in contesti e con metodi che sono enormemente più articolati rispetto a quello classico fatto di aule e libri di testo, tanto da poter parlare di apprendimento formale, informale e non formale.

Ciò impone una giusta rivisitazione del ruolo educativo e sociale del lavoro, dove siamo tutti chiamati a coniugare apprendimento e lavoro con nuove sintesi. E scopriamo che, molto di più di quanto immaginavamo, apprendiamo dall'esperienza e dal fare.

Trasformare tutto questo in innovazione formativa è la principale ricetta per contrastare quella fascia strutturale di dispersione scolastica che sembra irriducibile.

Certo bisogna essere realisti: il percorso affinché nelle aule e nei laboratori si lavori per compiti e per conseguire competenze non potrà essere breve. Devono cambiare molte cose: metodi didattici, organizzazione, comunicazione, stile nell'apprendere. Tutti elementi di medio e lungo periodo cui, però, si può subito dare avvio con percorsi di contaminazione.

Sono i poli tecnico-professionali, la strada da percorrere per fare concreti passi in avanti in questa direzione: contesti in cui la centralità dei laboratori, la contaminazione tra percorsi d'istruzione e formazione professionale gli stimoli esercitati dalle reti d'impresa e la concreta realizzazione di contesti di apprendimento in azienda possono costruire le basi per un mutare dell'offerta formativa.

Se oggi è ancora presto per fare un bilancio definitivo sugli effetti dell'innalzamento dell'obbligo d'istruzione sulla qualità e sull'andamento delle performance del sistema è, di tutta evidenza, purtroppo, che la questione della dispersione e quella altrettanto delicata della transizione scuola-lavoro restano ancora aperte.

È doveroso, quindi, interrogarci sulla possibilità di arricchire e integrare l'attuale configurazione dei percorsi del sistema educativo per offrire ulteriori opportunità di formazione, anche per intercettare quel bacino di drop-out e d'insuccesso che, solo nel Sud, riguarda 50 mila ragazzi che arrivano alle soglie dei 18 anni senza alcun titolo di studio e senza qualifiche professionali. ■

**L'istruzione pubblica, ma anche la mancanza di programmazione di molte Regioni in materia di istruzione e formazione professionale, pagano il prezzo del disimpegno e del progressivo distacco dalle esigenze del mercato del lavoro, parcheggiando i giovani in aule lontane dalla vita e dalle competenze richieste dalle imprese.**

**Con il risultato che questa incomprimibile zona grigia – chiamata dispersione – ha finito col danneggiare l'intero paese: i giovani, le aziende e la scuola stessa.**



**3** **Sestante**  
Maurizio Drezzadore**8** **Primo piano**

Abbandono scolastico e bullismo: quali rischi tra i giovani?  
*Claudia Orlando*

**12** **Caleidoscopio. Storie, esperienze, talenti.**  
A cura di Irene Bertucci**14** Dispersione scolastica, bullismo, disagio giovanile  
*Irene Gatti***27** Così si combatte la dispersione  
*Anna Italia***29** Ruolo e funzioni dello psicologo a scuola  
*Catia Isabel Santonico Ferrer***32** Valutare per progettare la didattica  
*Patrizia Sposetti***49** Il dispositivo diagnostico  
*Cristiano Corsini***62** Reportistica on line della piattaforma Di.sco.bull per ENAIP  
*Massimo Angeloni e Filippo Epifani***66** Formazione-azione: costruire un dispositivo diagnostico  
*Giuseppe Comis e Elda Fontanazza***72** Hypoteses non fingo  
*Andrea Giacomantonio***84** L'esperienza Di.sco.bull in Sicilia  
*Marco Bonaccorso***90** L'esperienza Di.sco.bull in Puglia  
*Roberta Cavaliere***95** L'esperienza Di.sco.bull in Calabria  
*Katiúscia Lupia***La copertina racconta**

...La percezione della realtà è solo una questione di prospettive e angolazioni...

Tallin, Estonia. Sulla piazza principale, l'antica farmacia del 1422 prepara ora, come allora, pozioni e alchimie.

Fotografie di: Giancarlo Di Pietro





ENAIPI

Ente Nazionale ACLI  
 Istruzione Professionale  
[www.enaiip.it](http://www.enaiip.it)  
 Via Giuseppe Marcora 18  
 00153 Roma  
 Telefono: 06 5840472  
**Presidente:** Paola Vacchini  
**Vice Presidente:** Antonino Zilio

F&amp;L periodico di ENAIPI

**Comitato di redazione**

Irene Bertucci (responsabile), Fabio Cucculelli,  
 Mariachiara Fecarotta, Sonia Cerocchi (tirocinante).

**Comitato tecnico-scientifico**

Maurizio Drezzatore (Direttore), Adriano Bolamperti,  
 Battista Castagna, Gilberto Collinassi, Irene Gatti,  
 Maria Domenica Giaccari, Giuseppe Longhi,  
 Ubaldo Rinaldi, Giancarlo Vincenzi, Antonino Zilio.

**Progetto grafico e impaginazione**

Stefano Orfei,  
 Aesse Comunicazione - [aesse.comunicazione@acli.it](mailto:aesse.comunicazione@acli.it)

**Stampa**

Stab. Tipolit. Ugo Quintily SpA – Roma

**Per segnalazioni e richieste contattare:**

Irene Bertucci ([bertucci@enaiip.it](mailto:bertucci@enaiip.it))  
 telefono: 06 5840457 - 349 2453267

**Segreteria di direzione ENAIPI**

Giorgia Speziale - telefono: 06 5840472.

AcliOggi Formazione&Lavoro n. 5 del 20/09/2013

EDITORE: Aesse Comunicazione srl

Via G. Marcora, 18 - 00153 Roma

Dir. Amm. e Red.: Via G. Marcora, 18

00153 Roma, Tel. 06 58401

Dir. Resp.: Lanfranco Norcini Pala

Reg. Trib. n. 9408/63

Poste italiane spa

Sped. in abb. post. D.L. 353/2003

(conv. in L. 27/02/2004 n° 46)

art. 1, comma 1, DCB Roma.

I dati utilizzati per inviare questo stampato sono stati raccolti nel rispetto della legge sulla tutela dei dati personali. Si potrà in ogni momento chiederne la variazione o la cancellazione scrivendo a:  
 Responsabile del trattamento dei dati di Aesse, Via G. Marcora 18/20  
 - 00153 Roma. La testata Formazione&Lavoro fruisce dei contributi statali diretti di cui alla legge 7 agosto 1990, n. 250.



Ministero del Lavoro  
 e delle Politiche Sociali

Direzione Generale per le Politiche Attive e Passive del Lavoro

**Agorà****102****Intervista a:**

Floriana Severo e Maria Mariano - [Il punto di vista dei docenti](#)  
 Amico Salvino e Rosanna Barbieri - [Il punto di vista dei dirigenti scolastici](#)  
 Antonella Di Gioiosa - [Il punto di vista degli studenti](#)

**Approfondimenti****106**

I talenti di Gianni  
 Andrea Giacomantonio

**106**

La valutazione diagnostica: architrave delle politiche formative  
 Rocco Postiglione

**118****Uno sguardo sul mondo****126**

Il contrasto alla dispersione scolastica e il Programma Europeo  
 di apprendimento permanente  
 Guido Benvenuto e Mirko Vecchiarelli

**Aracne****134**

Speranza e formazione: un binomio ancora possibile?  
 Leonardo Verdi Vighetti

**135**

Il tramonto del padre. L'eclissi del desiderio  
 Monica Vacca

**141**

Quando lo studio può diventare un nemico  
 Carlo De Bac

**146****Hanno scritto e collaborato****148**

# Abbandono scolastico e bullismo: quali rischi tra i giovani?

**C**on la nuova programmazione 2007-2013 il Programma Operativo Nazionale Sicurezza continua a operare per la diffusione della legalità nelle regioni del Sud Italia. Diversi sono gli obiettivi strategici, tra cui il 2.6. "Contenere gli effetti delle manifestazioni di devianza", nell'ambito del quale si è inserito il progetto *Abbandono scolastico e bullismo: quali rischi tra i giovani?* (noto con l'acronimo Di.sco.bull), promosso dal Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione del Ministero dell'Interno.

Con il progetto è stato realizzato un intervento di prevenzione e di recupero dei ragazzi coinvolti nei fenomeni della dispersione scolastica e del bullismo, individuando metodologie di azione per attuare strumenti idonei a favorire il diffondersi di buone prassi nelle aree più a rischio, attraverso un lavoro di rete con gli attori pubblici e privati che operano nei territori interessati dall'intervento.

In tale ambito operativo emerge un nuovo concetto di legalità, non più legato esclusivamente alla formazione, prevenzione e repressione, come rispetto delle regole sociali e di legalità in senso stretto, spesso imposte dall'alto, ma in armonia con il diffondersi di una nuova cultura della legalità,

attraverso la consapevolezza dei cittadini della necessità di un comportamento responsabile e rispettoso delle regole, per garantire la pacifica e civile convivenza sociale.

Tale nuova "cultura" non può che passare attraverso i due capisaldi della società: la famiglia e la scuola.

È questa l'ottica in cui si è inserito il progetto Di.Sco.Bull.

L'iniziativa ha visto il coinvolgimento di nove istituti scolastici, individuati a seguito della stipulazione di un protocollo d'intesa con il MIUR nelle quattro Regioni Convergenza, in particolare nelle province di Reggio Calabria, Crotone, Caserta, Napoli, Bari, Catania e Palermo, e si è rivolto agli studenti di età compresa tra i dodici e i diciotto anni.

Con questa nuova filosofia, il progetto ha mirato a prevenire e contrastare i fenomeni della dispersione scolastica e del bullismo, attraverso un lavoro di rete inter-istituzionale, con il coinvolgimento di prefetture, forze dell'ordine, scuole, enti locali, media, operatori del terzo settore, del volontariato e dell'associazionismo, per creare all'interno dei territori una rete stabile con la quale – grazie ad una maggiore conoscenza della propria realtà – dialogare e collaborare al fine di individuare idonee soluzioni di prevenzione del disagio

**Il Programma Operativo Nazionale Sicurezza opera per la diffusione della legalità nelle regioni del Sud Italia.**

**Diversi gli obiettivi strategici, tra cui contenere gli effetti delle manifestazioni di devianza.**

**È nell'ambito di questa programmazione che è stato finanziato il progetto Di.sco.bull.**

**Una iniziativa di sistema che ha mobilitato famiglie, scuole e territori, e rappresenta una buona prassi replicabile anche in altri contesti.**

### Claudia Orlando

Viceprefetto. Ministero dell'Interno, Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione, Direzione Centrale per i diritti civili, la cittadinanza e le minoranze, Area II "Tutela delle Fragilità sociali"

giovanile in tutte le sue forme. L'intento è contrastare il rischio che i giovani più vulnerabili possano essere coinvolti in attività criminali: lo strumento della rete, infatti, contribuisce a dare vita alla cosiddetta "cittadinanza attiva" sul territorio.

Il progetto Di.sco.bull è stato, altresì, ideato e promosso allo scopo di creare un modus operativo concreto e duraturo, in modo da fornire ai ragazzi strumenti moderni ed efficaci, per creare e diffondere una nuova cultura, che li possa aiutare a superare le loro difficoltà didattiche e sociali, e avere una prospettiva per il futuro.

L'iniziativa ha previsto, dopo una prima fase di studio e mappatura del territorio, l'istituzione presso le scuole di due Centri operativi: uno di ascolto e di sostegno, l'altro di aiuto allo studio, di recupero e di reinserimento scolastico.

I Centri sono stati aperti anche alle famiglie dei ragazzi, nonché ad altre scuole, proprio per un più ampio coinvolgimento dei soggetti presenti sul territorio, per prevenire il diffuso malessere tra i giovani che esprimono la loro rabbia e il disagio attraverso forme di violenza, sia verbale che fisica.

I Centri hanno rappresentato non solo un luogo d'incontro e di confronto sulle tematiche della scuola e del disagio

giovanile, ma anche e soprattutto un punto fermo di riferimento in cui gli studenti e le famiglie hanno trovato sempre qualcuno pronto ad aiutarli e ad ascoltarli.

L'idea di creare i Centri è risultata vincente e ha suscitato grande interesse e partecipazione dei ragazzi, che si sono lasciati coinvolgere nelle diverse attività progettuali. Al tempo stesso, hanno garantito una vera e propria azione d'intermediazione tra la scuola e gli studenti, specialmente in momenti di scioperi e di contestazione studentesca.

Inoltre, tenendo conto del nuovo linguaggio informatico utilizzato dagli adolescenti per comunicare tra loro, il progetto ha previsto anche attività sui social network, e l'attivazione di un portale web e di un blog interattivo.

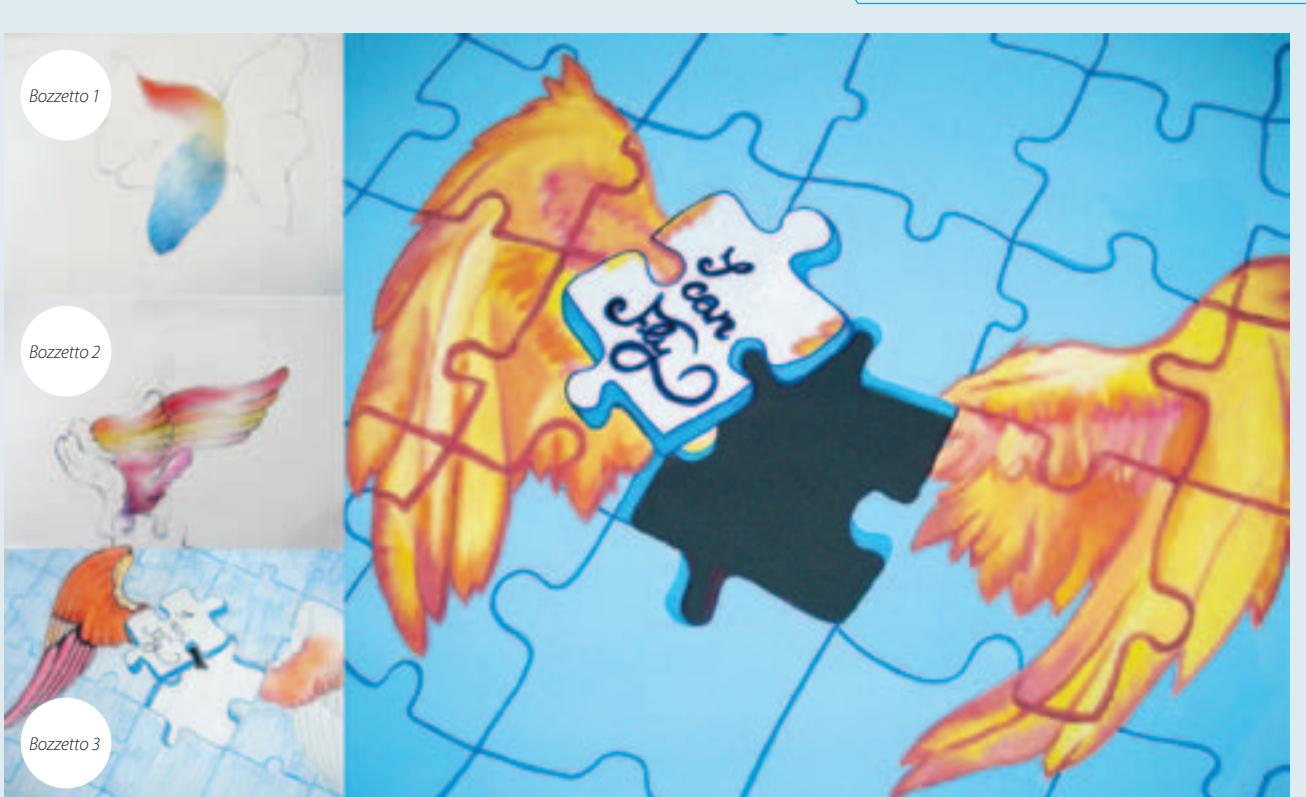
Il progetto ha avuto da subito un buon impatto territoriale, grazie ad un linguaggio diretto e comprensibile.

Tutti questi elementi hanno contribuito alla buona riuscita dell'iniziativa, che ha riscosso notorietà e successo a livello locale, come dimostrato dai dati: oltre cinque mila studenti raggiunti dall'iniziativa, oltre 340 insegnanti coinvolti nelle attività di animazione territoriale, oltre 900 gli operatori sociali, oltre 180 giovani reinseriti nel tessuto scolastico e sociale.

Attraverso i social network si è registrato un numero molto alto di contatti e scambio di informazioni, grazie anche alla presenza del blog, dove gli studenti – anche esterni alle scuole coinvolte nel progetto – si sono scambiati idee, notizie vignette, e fumetti.

I contatti al sito web, sono stati oltre duemila. Nel 74,36% dei casi si è trattato di nuovi visitatori, mentre gli utenti di ritorno sono stati il 25,64%. I dati registrati, dunque, sono stati in continua crescita.

Al fine di presentare i risultati intermedi ottenuti nel corso delle azioni, si sono stati organizzati quattro eventi regionali (il 13 aprile 2012 a Bari, il 19 aprile 2012 a Reggio Calabria, il 10 maggio 2012 a Napoli, e il 28 maggio 2012 a Palermo). I seminari sono stati anche l'occasione per far emergere e confrontarsi su elementi di criticità, che si sono manifestati soprattutto in Campania e in Sicilia, dove il fenomeno della dispersione scolastica rappresenta una vera e propria emergenza educativa sociale. Nella veste di responsabile del progetto ho partecipato a tutti i seminari, cogliendo l'occasione per visitare tutte le scuole, e ho potuto constatare il successo dell'attività dei Centri tra i docenti, i ragazzi e le loro famiglie, che hanno fornito tutta la loro collaborazione,



## Di.sco.bull viaggia in rete

Il portale del progetto ([www.discobull.it](http://www.discobull.it)) è stato progettato e strutturato seguendo i dettami dell'accessibilità e usabilità, utilizzando un linguaggio semplice, essenziale, ideato e studiato per offrire, ai giovanissimi utenti, informazioni e riferimenti visivamente immediati.

Di.sco.bull è stato presente in rete, con pagine dedicate, su Facebook (<http://it-it.facebook.com/people/Progetto-Di.Sco.Bull./100002932688160>), Twitter (alla pagina @infoprogetto), e con un blog gestito e organizzato dai ragazzi ([discobull.wordpress.com](http://discobull.wordpress.com)).

Tutti i contenuti sono stati costantemente aggiornati, proprio per offrire agli utenti un servizio informativo puntuale. Molto apprezzate sono state le aree del sito dedicate a:

- le news dal progetto, con le informazioni sulle attività in corso di



- svolgimento presso le scuole, date, orari e riferimenti;
- i materiali prodotti nelle attività di ricerca e di formazione;
- la rassegna stampa, con articoli e news tratte da internet e pertinenti alle tematiche del portale;
- le notizie inserite nel portale, catalogate sotto le diverse categorie tematiche.

apprezzando la loro istituzione come elemento fortemente innovativo e di grande utilità pratica.

È stato possibile il recupero scolastico di molti studenti, nonché il ritorno alla frequenza di alcuni di loro che si temeva fossero ormai definitivamente dispersi.

Anche l'allestimento dei Centri ha rispecchiato elementi d'innovazione, perché nell'arredamento del setting e nella scelta dei colori sono stati seguiti criteri ergonomici appropriati all'attività da svolgere e tali da influire positivamente sulla salute psichica dei ragazzi. Nel Centro di ascolto, l'associazione fra psicologia cognitiva e arredamento si è basata sull'uso funzionale dei colori, mentre per il Centro di recupero si sono realizzate nuove soluzioni creando un "Centro del benessere" nel quale ogni ragazzo si sente realizzato, tranquillo, protagonista e propositivo.

Il progetto – che si è formalmente concluso il 31 marzo 2013 – ha visto

la realizzazione di un convegno finale organizzato dalla Fondazione Censis, presso l'aula magna dell'istituto scolastico "Sannino-Petriccione" di Napoli il 25 marzo 2013. Nel corso del convegno sono state presentate le attività svolte, gli esiti ottenuti e i prodotti realizzati dagli studenti che hanno partecipato all'iniziativa.

Dai risultati emersi, si può affermare che il progetto ha rappresentato un modello operativo innovativo ed efficace, che sicuramente potrà essere replicato in altre realtà territoriali e costituisce uno strumento utile per la diffusione di buone prassi anche a livello nazionale. Certamente tali risultati positivi sono stati raggiunti grazie all'apporto del lavoro qualificato prestato da tutti i partner del RTI che hanno realizzato il progetto.

Il Censis, in qualità di ente capofila, ha curato il management gestionale del progetto, garantendo il rispetto degli obiettivi, dei contenuti, dei tempi, coordinando tutte le attività espletate nelle varie fasi progettuali.

L'Istituto Psicoanalitico per le Ricerche Sociali (IPRS),

l'Ente Nazionale ACLI di Istruzione Professionale (ENAIP) e l'Associazione Consorzio Scuola Lavoro (CSL) hanno svolto l'attività di animazione territoriale e mappatura del territorio, sensibilizzazione e comunicazione, e le attività

di supporto psicologico nei Centri di ascolto e di recupero. Gli stessi enti hanno avuto un ruolo centrale, nei diversi contesti territoriali, per lo svolgimento delle attività di formazione rivolte ai docenti e agli operatori e dei percorsi di orientamento destinati agli studenti. STAMPA (Studi Tecnici Amministrativi

psicologici ed educativi, utilizzando la gadgetistica e la comunicazione non convenzionale: magliette griffate con frase che ironizza, colpisca o semplicemente stigmatizza la materia del contendere, in modo tale che chi la indossa sia già positivamente schierato; adesivi che diffondono messaggi virtuosi; cover telefonino, portachiavi, berretto personalizzati; identificazione dei Centri attivati attraverso micro insegne, manifesti di promozione, quaderni, segnalibri, opuscoli e penne personalizzati.

Emblematiche sono le frasi "*Io non mollo. Vado a scuola*" e "*Io non mollo. Ho la testa sopra il collo*" che sono rimaste impresse nella memoria dei ragazzi, e grazie alle quali sono stati stimolati confronti e dibattiti.

Importante è stata anche l'attività di supporto giuridico, amministrativo e contabile svolta dal rettore Centrale, dal responsabile dell'Obiettivo Operativo 2.6 e dalla struttura del PON Sicurezza, in particolare l'Autorità di Gestione e la Segreteria Tecnica.

Si coglie l'occasione per ringraziare tutti coloro che, a vario titolo, hanno contribuito alla buona riuscita del progetto, con particolare riguardo ai miei collaboratori, che hanno saputo monitorare con attenzione e puntualità lo svolgersi delle attività; le scuole, i Dirigenti scolastici, i professori, i ragazzi e le loro famiglie, le Prefetture, gli operatori sociali, le Istituzioni locali e tutti coloro che, anche dall'esterno, hanno collaborato e partecipato alla sua realizzazione.

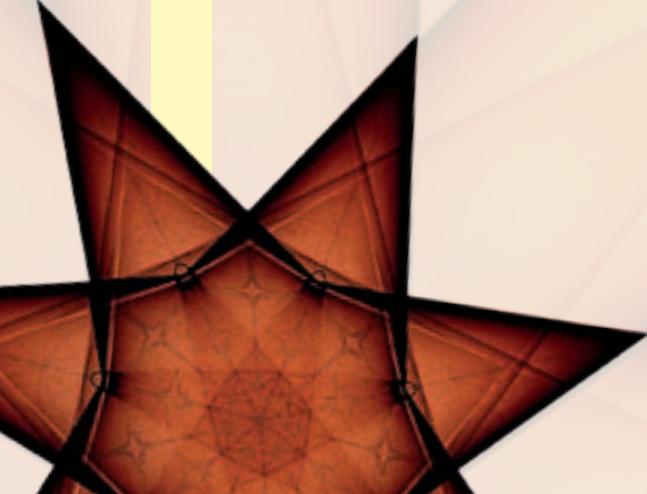
Tutti sono stati veri protagonisti, che hanno partecipato attivamente alla realizzazione del progetto, intervenendo con entusiasmo e convinzione, nella consapevolezza della bontà del suo obiettivo.

“

***Io non mollo: vado a scuola.  
Io non mollo: ho la testa  
sopra il collo. Sono frasi  
emblematiche che gli  
studenti hanno fatto  
proprie. Il progetto ha avuto  
da subito un buon impatto  
territoriale anche grazie  
alla scelta di un linguaggio  
diretto e comprensibile,  
con il quale comunicare  
un obiettivo fondamentale:  
lavoriamo insieme  
per diffondere la cultura  
della legalità.***

”

Mutue Prestazioni Aziendali) ha curato le attività di comunicazione e di sensibilizzazione e, in particolare, l'attivazione e la grafica dei social network. L'attività di comunicazione è stata studiata per diffondere i principi sociali,



**P**reparazioni galeniche. Robuste cure antibiotiche. Nei casi più gravi: terapie d'urto.

Per i ripetenti incalliti o gli studenti dalla salute scolastica gracile, il meglio che si può fare è rinforzare la ricetta già somministrata nel corso dell'anno e raddoppiare le dosi. Se poi la terapia di ripetizioni e compiti a casa fallisce, chi ha curato se ne farà una ragione.

D'altra parte, studiare alternative dagli esiti incerti è costoso; le élite si formano sui banchi di scuola; e non sempre i bocciati vogliono essere salvati.

Poi c'è l'altro virus. Quello che corrode le amicizie e nutre la devianza: la metà oscura degli adolescenti che sprofonda nel bullismo, contro cui non c'è ancora un vaccino efficace, perché lì pare piuttosto invischiata la tela di cause ed effetti, che va da educazioni troppo rigide o troppo permissive, a vite virtuali consumate giorno e notte, a padri partiti e mai tornati.

Certo che tra stereotipi, zone morte e salti nel buio, gli insegnanti hanno il loro bel da fare. Ma per fortuna c'è (c'è sempre stata) una parte di loro che si batte per sperimentare soluzioni nuove e alimentare forme stabili di qualità e benessere scolastico: investimenti costosi, ma che ripagano nel tempo, perché riguardano il presente di coloro che

saranno in futuro cittadini, genitori, lavoratori. Quindi, vale la pena di rischiare. È probabile che sia stata questa la folla di pensieri, oltre a quelli dettati da anni di esperienza a occuparsi di motivazione, valutazione, recupero scolastico, a muovere la sfida dei professionisti e dei docenti che hanno lavorato nel progetto Di.Sco.bull a cui dedichiamo il numero monografico di F&L.

Il *Caleidoscopio* è diviso idealmente in due parti. Nella prima: ricostruiamo il modello e la regia della sperimentazione, i risultati ottenuti, le attività curate da formatori e docenti.

Nella seconda: raccontiamo le attività svolte con gli allievi, presso i centri di recupero scolastico.

Cominciamo con **Irene Gatti**, che per ENAIP ha coordinato il progetto a livello nazionale. È subito chiaro che si è trattato di un'esperienza complessa e articolata, che ha conosciuto iniziali scetticismi e necessari adattamenti, fino alla parabola conclusiva, dove è diventata una richiesta – da parte di una scuola – di mantenere il centro Di.sco.bull aperto oltre la naturale scadenza, sugellandone il successo.

A seguire, **Anna Italia** del Censis, lancia uno sguardo sul progetto dalla prospettiva del capofila nel coordinare un raggruppamento composito, con un mandato istituzionale di peso.

**Quali rimedi per recuperare studenti schiacciati dalla noia, e liberare i bulli dall'angoscia che li opprime? Tra sfide e salti nel buio, i docenti hanno il loro bel da fare. E c'è (da sempre) una parte di loro che si batte per far crescere, nelle proposte formative, qualità e benessere. Partendo anche dal "ripensare" la pratica più antica della scuola: la valutazione. Ecco l'esperienza del progetto Di.sco.bull.**



A cura di:  
**Irene Bertucci**  
 Responsabile Funzione ricerca e sviluppo ENAIP

Su quanto sia influente il benessere psicologico (di docenti e allievi) nell'arginare il bullismo e migliorare il rendimento scolastico, si sofferma **Catia Santonico Ferrer** dell'IPRS, partner che ha curato la consulenza psicosociale presso i centri di ascolto.

Con **Patrizia Sposetti** entriamo nel dettaglio sui due "motori" di Di.sco.bull: la progettazione educativa per il recupero e l'inserimento scolastico-sociale, e il modello della valutazione partecipata. Quindi, **Cristiano Corsini** ripercorre le caratteristiche del dispositivo diagnostico e delle prove di valutazione. Uno dei valori aggiunti del progetto, è stata la piattaforma intranet Moodle con cui i docenti hanno potuto elaborare, automaticamente e in tempo reale, i profili degli studenti e i risultati dei test, come descrivono **Massimo Angeloni** e **Filippo Epifani**.

Non poteva mancare la voce degli insegnanti che, grazie a un ciclo di seminari curati da ENAIP, hanno costruito gli strumenti valutativi. Sul test di matematica, **Giuseppe Comis** e **Elda Fontanazza** raccontano la loro esperienza.

L'approfondita disamina di **Andrea Giacomantonio** sulle potenzialità e sulle insidie che si nascondono nella lettura dei profili educativi reali degli allievi, chiude la prima parte del *Caleidoscopio*.

Il cuore della seconda parte è la descrizione delle attività svolte nei centri, dalla mano dei tutor focal point: **Marco Bonaccorso** (Catania, Palermo), **Roberta Cavaliere** (Bari, Mola di Bari), **Katiuscia Lupia** (Crotone). Sono pagine che raccontano di rimedi olistici che rinsaldano l'antica alleanza tra corpo, cuore e cervello, e di quanto il mix movimento-emozione-razionalità sia efficace nel lavoro con gli adolescenti per ritrovare autostima e fiducia verso la scuola.

**Dino Galizia** propone di esportare la progettazione educativa, sperimentata con i giovani, nei centri di educazione degli adulti, confermandoci che una buona pratica è tale se suggerisce applicazioni in ambiti diversi da dove è nata.

Qui il *Caleidoscopio* si chiude per lasciare spazio agli *Approfondimenti*.

Muovendo dal ragionamento sui profili, **Andrea Giacomantonio** si sofferma sulla funzione diagnostica del dispositivo di valutazione adottato in Di.sco.bull, e propone utili analisi nella prospettiva di un'auspicata replicabilità del modello. Con **Rocco Postiglione** ampliamo lo spettro delle riflessioni e dimostriamo come l'incremento della qualità dell'istruzione dipenda anche dalla capacità delle politiche educative

e formative di curare lo sviluppo dei dispositivi valutativi.

Lo *Sguardo sul mondo* è affidato a **Guido Benvenuto** e **Mirko Vecchiarelli** che illustrano alcune esperienze di contrasto alla dispersione in Europa. Ma la ragnatela delle suggestioni non si esaurisce qui. E inauguriamo la nuova rubrica *Aracne*, affidando i pensieri "di confine" a due psicoanalisti e uno scienziato.

**Leonardo Verdi Vighetti** tesse una tela di delusioni che solo una pedagogia della speranza può riscattare.

**Monica Vacca** ricostruisce i nessi tra la prepotente ascesa della cultura della violenza, e le assenze dei genitori, della scuola, della società civile. **Carlo De Bac** si chiede se rifiutare il sudore speso sui libri sia un diritto lecito, e quando è opportuno cercare altre soluzioni.

In chiusura una riflessione. Non è stato facile ricucire la complessità di Di.sco.bull, coglierne il potenziale replicabile, non cadere nello stereotipo della terapia più efficace. La passione dei protagonisti – docenti, formatori, tutor, studenti – ci ha guidato nel trovare le forme possibili. Molto altro si sarebbe potuto scrivere. Ma ora è tempo di evolversi. Prendere un paio d'ali, e sollevarsi in un nuovo cielo: you can fly! ■

## Dispersione scolastica, bullismo, disagio giovanile

ENAIPI e il progetto Di.sco.bull:  
un bilancio di prospettiva

I progetto "Abbandono scolastico e bullismo: quali rischi tra i giovani?" (noto con l'acronomo Di.Sco.Bull), finanziato dal Ministero dell'Interno – Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione – nell'ambito del PON Sicurezza per lo sviluppo – Obiettivo convergenza 2007-2013 – Asse II "Diffusione della legalità". Obiettivo Operativo 2.6. "Contenere gli effetti delle manifestazioni di devianza", è stato affidato al Raggruppamento Temporaneo di Impresa (RTI) composto da:

- la Fondazione Centro Studi Investimenti Sociali – CENSIS (capofila),
- l'Istituto Psicoanalitico per le Ricerche Sociali – IPRS,
- l'Ente Nazionale ACLI di Istruzione Professionale – ENAIP,
- l'Associazione Consorzio Scuola Lavoro – CSL
- e gli Studi Tecnici Amministrativi Mutue Prestazioni Aziendali – STAMPA.

Il progetto ha avuto la durata complessiva di ventiquattro mesi (dal 1° aprile 2011 al 31 marzo 2013).

Tre le tematiche chiave: il bullismo, la dispersione scolastica e, più in generale, il disagio giovanile.

Obiettivo finale del progetto è stato quello di realizzare un intervento di prevenzione primaria e di recupero sui ragazzi coinvolti nei fenomeni della

dispersione scolastica e del bullismo, per la diffusione della sicurezza e della legalità.

La sostenibilità è stata assicurata dalla partecipazione e adesione al progetto delle reti di soggetti, pubblici e privati, attivi sui singoli territori tra cui principalmente i dirigenti scolastici, i docenti, i giovani a rischio e le famiglie.

Più in particolare attraverso l'intervento si sono perseguiti questi obiettivi:

- potenziare le attività dei Centri per la dispersione istituiti presso gli istituti scolastici coinvolti nel progetto rendendoli il punto di riferimento della rete dei soggetti attivati nel corso del progetto;
- individuare e diffondere modelli d'intervento sia di prevenzione primaria, rivolti cioè ai giovani adolescenti a rischio, sia di recupero, rivolti individualmente a giovani con difficoltà cognitive e comportamentali;
- sostenere i docenti, le famiglie e gli operatori del territorio nei processi di educazione e formazione dei giovani;
- far acquisire ai giovani comportamenti e stili di vita improntati alla sicurezza e alla legalità attraverso interventi che hanno sviluppato l'apprendimento di competenze socio-relazionali;
- promuovere il benessere e lo sviluppo dell'adolescente implementando

**Irene Gatti**

Coordinatrice nazionale  
ENAIPI progetto Di.sco.bull

**Per insegnare in modo efficace è necessario da una parte conoscere l'allievo, dall'altra avere un feedback costante sull'efficacia delle scelte adottate. Un'idea, se vogliamo, di buon senso ma a guardare i trend della dispersione scolastica, forse non così diffusa. Per ENAIPI è da sempre l'unica scelta possibile e con Di.sco.bull la proposta si è rinnovata. A fulcro degli interventi c'è la valutazione. E l'atavico rapporto di amore-odio degli insegnanti nei suoi confronti.**

## Le scuole coinvolte e i beneficiari finali

A seguito di un protocollo di intesa siglato tra il Ministero dell'Interno e il Ministero della Pubblica Istruzione sono stati identificati come sedi dell'intervento nove istituti scolastici che erano già stati individuati, nell'ambito del PON 2000-2006, come "Centri di Risorse contro la dispersione scolastica e il disagio giovanile":

- per la Regione Calabria: l'Istituto Professionale per i Servizi Commerciali e Turistici "S. Pertini" di Crotone e l'Istituto Tecnico Industriale "A. Panella" di Reggio Calabria;
- per la Regione Campania: l'Istituto Tecnico Commerciale "Gallo" di Aversa (Ce); l'Istituto Professiona-

le per i Servizi Commerciali e Turistici "Miano" di Napoli; e l'Istituto Professionale per l'Industria e l'Artigianato "Sannino - Petriccione" di Napoli;

- per la Regione Puglia: l'Istituto Tecnico Industriale "Leonardo da Vinci"; il Liceo "E. Majorana" di Mola di Bari; e l'Istituto Professionale per i Servizi Commerciali "Gorjux" di Bari;
- per la Regione Sicilia: l'Istituto Tecnico Commerciale Geometra e turismo "Duca Abruzzi" di Palermo e l'Istituto Comprensivo "E. Fermi" di S. Giovanni La Punta (CT).

I beneficiari del progetto sono stati i giovani studenti delle suddette scuole, di età compresa tra i dodici e i diciotto anni.

le interazioni e le sinergie tra i diversi soggetti presenti nel sistema locale di riferimento.

Nel corso dei due anni di progetto, si sono succedute numerose azioni e attività, per le quali si rimanda alla Scheda di approfondimento.

## Tempi di bilanci

Con la conclusione del progetto, il 31 marzo 2013, i Centri Di.Sco.Bull hanno quindi concluso la loro attività con i ragazzi tre mesi prima della conclusione dell'anno scolastico.

Quali indicazioni possiamo trarre da questo percorso? Quale idea guida ne emerge e conferisce un senso compiuto ad un viaggio – in un certo senso – interrotto? Qual è insomma il nostro bilancio?

Prima di provare a tirare le somme, è necessario partire da una presentazione, sia pure sintetica, dell'ipotesi di lavoro iniziale, così com'era stata ideata e definita nella prima fase dell'attività

progettuale, per coglierne poi le peculiarità e le criticità nella prima realizzazione e nelle successive evoluzioni fino al termine del progetto.

Il modello di intervento proposto che riguarda le attività da svolgere nelle scuole a favore di studenti e insegnanti, fa riferimento a pregresse esperienze realizzate da ENAIP: la "sperimentazione triennale diritto dovere formativo" (ex legge 53/2003) condotta in Puglia e il "progetto 2YOU".<sup>1</sup>

Dal primo intervento – "la sperimentazione triennale del diritto-dovere in Puglia che si è svolta dal 2004 al 2007 – Di.Sco.Bull mutua l'ipotesi di utilizzo della valutazione assunta come una risorsa dell'intervento formativo per il miglioramento della didattica. Ossia l'idea di una valutazione intesa come processo attraverso il quale si forniscono e si raccolgono informazioni utili per prendere decisioni sul valore e sul senso da attribuire all'azione formativa, al fine di diffonderla, riprodurla, cambiarla in alcune sue parti<sup>2</sup>. A questa esperienza si collega il cosiddetto "Dispositivo di

valutazione diagnostica", che viene proposto da ENAIP come strumento per rispondere – principalmente, ma non esclusivamente – ad una prima esigenza: quella di individuare i beneficiari potenziali del progetto, cioè gli studenti a rischio di dispersione scolastica e di marginalità.

Dal secondo intervento – cioè il progetto 2YOU – Di.Sco.Bull riprende il modello del Centro di recupero della dispersione, quale luogo contemporaneamente dentro la scuola (sul piano fisico) e fuori di essa (sul piano metaforico si tratta, infatti, di un luogo in cui si attuano pratiche alternative alla didattica curricolare). Uno spazio in cui creare e rendere disponibili nuovi contesti educativi e formativi, per far rinascere nei giovani in difficoltà la passione per l'apprendimento e alimentare forme positive di socialità.

Quale legame tra i due elementi evidenziati?

**Il dispositivo di valutazione diagnostica** che serve come strumento di screening della potenziale utenza, è anche **oggetto della proposta formativa rivolta ai docenti**.

La formazione progettata ha un versante squisitamente docimologico, teso a fornire ai docenti una solida conoscenza delle prove disciplinari e dei due questionari, nonché del modo di elaborazione e utilizzo dei dati rilevati. Ma non si tratta solo di individuare chi ha bisogno di supporto: si tratta anche di progettare interventi capaci di soddisfare i bisogni d'istruzione e d'educazione di ogni singolo ragazzo, mobilitando le sue stesse risorse. Quindi si ipotizza anche di elaborare un profilo per ogni singolo allievo, sulla base di un set di indicatori desunti dalle prove e dai questionari. Da questi profili poi è possibile far nasce una progettazione didattica, basata su elementi conoscitivi rigorosi, che individui possibili strategie di intervento su specifici fattori di difficoltà. Si delinea così un approccio sperimentale alla

didattica, che mette gli insegnanti in grado di verificare il valore e l'efficacia delle loro ipotesi di lavoro, sulla base dei risultati ottenuti successivamente. Che nesso c'è tra il dispositivo diagnostico e il Centro di recupero della dispersione (confronta la **figura 1**)?

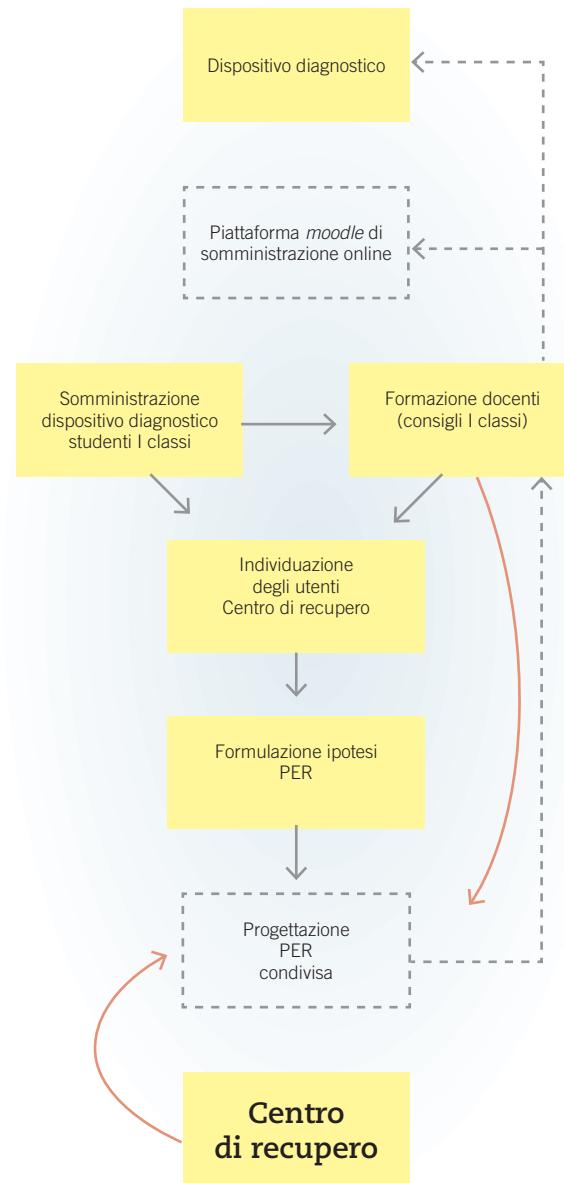
Attraverso i profili prodotti dal dispositivo di valutazione diagnostica, somministrato a tutti gli studenti iscritti alla prima classe<sup>3</sup>, si individuano insieme ai docenti i ragazzi potenziali utenti del Centro di recupero; tra questi, in base a specifici criteri concordati preventivamente con gli stessi insegnanti, si selezionano quelli per cui elaborare i PER. La loro progettazione avviene su obiettivi individuati dai docenti, tradotti in progetti educativi specifici da parte dell'équipe territoriale. Si arriva così a definire un modello – dispositivo – di accoglienza, che di fatto integra tutti i principali elementi progettuali e si pone come prassi replicabile dalle scuole di buona volontà e intenzionate a praticare concretamente l'autonomia didattica e di ricerca.

La proposta formativa sottesa al dispositivo, si fonda sui principi di una didattica inclusiva, capace di rispondere a bisogni diversi, differenziati e quindi differenziabili, nel solco aperto dal mastery learning, in cui si introduce il concetto di valutazione formativa che è il nucleo teorico del nostro dispositivo. Si tratta di un'idea semplice, intuitiva, quasi di mero buon senso: per insegnare in modo appropriato ed efficace è necessario, da una parte, conoscere l'allievo, disporre cioè di un set di informazioni, sociali, psicologiche e cognitive che ci rendano capaci di pensare le strade giuste per portarlo ad apprendere e, dall'altra, avere un feedback costante circa l'efficacia delle soluzioni adottate.

Questa idea è parte del bagaglio teorico e operativo di ENAIP fin dagli anni settanta. La scelta fatta dall'Ente è in un certo senso l'unica possibile perché la platea degli utenti è sempre

**FIGURA 1**

Schematizzazione delle attività del progetto Di.Sco.Bull.



stata, in un modo o in un altro, portatrice di bisogni peculiari: dai ragazzi che negli anni settanta, insieme alla qualifica professionale venivano aiutati a sostenere gli esami di licenza media, fino ai recenti progetti prima citati, Di.Sco.Bull compreso.

### La risposte delle scuole alla proposta progettuale

Una prima criticità caratterizza le scelte di fondo sottese al dispositivo di accoglienza: il fulcro della proposta poggi su un rapporto precario, quello tra

gli insegnanti italiani e la valutazione, un rapporto di odio (molto) e amore (pochissimo). Un argomento annoso, malvissuto, segnato da una certa inconcludenza che accompagna, fin dalla nascita, ormai quarant'anni fa, il CEDE (Centro Europeo Dell'Educazione), l'embrione dell'attuale INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione)<sup>4</sup>.

È emblematico a questo proposito, e sintetizza bene il sentire sulla materia e sull'uso e la credibilità di cui godono prove oggettive di profitto presso la categoria dei docenti, quello che accade quando si pensò di valutare i docenti stessi, utilizzando dei test, per attribuire scatti di stipendio collegati alla competenza professionale. La valutazione dei docenti fu la causa della prematura caduta del padre dell'autonomia scolastica, l'autorevole e carismatico ministro Luigi Berlinguer, quattordici anni fa, e di una sconfitta bruciante – la più grande manifestazione del dopoguerra contro un ministro dell'istruzione – nonché della sua mancata riconferma nel governo Amato, l'ultimo della legislatura 1996-2001, incarico attribuito poi a Tullio de Mauro.

Altra criticità è rappresentata dalle ottanta ore complessive di formazione che il progetto offre alle scuole, di cui ben cinquantadue dedicate al dispositivo di accoglienza. Gli insegnanti, diversamente dai medici o dai formatori della formazione professionale, non sono tenuti contrattualmente ad aggiornarsi. L'aggiornamento è condizionato dall'adesione volontaria. E chi conosce le dinamiche della scuola può valutare la difficoltà di deliberare una così alta quantità di aggiornamento, inizialmente tutta concentrata nell'anno scolastico 2011-12, senza riconoscimenti economici.

Le scuole – di contro – erano in realtà molto interessate a disporre di un servizio specialistico, quale quello disegnato

nei Centri di ascolto e di recupero Di.Sco.Bull cui affidare i casi difficili, affiancando così il gravoso compito dei docenti. Ormai la maggior parte delle scuole ha grandi difficoltà a gestire positivamente le prime classi; la dispersione scolastica nelle scuole del sud, ma non solo, è un indice eclatante della inadeguatezza del "dispositivo scolastico" così come è attualmente configurato, a realizzare azioni inclusive per tutta la platea degli iscritti. Insieme all'epifenomeno della dispersione c'è anche la sofferenza professionale di molti docenti che si sentono chiamati a imprese che percepiscono come del tutto fuori dal loro perimetro professionale. Facile emettere giudizi negativi, meno semplice attrezzare la scuola, con le sue persistenti rigidità strutturali ad assumere nuovi stili di lavoro e veri e propri segmenti di professionalità, estranei al profilo tradizionale dell'insegnante di scuola superiore. E la nostra scommessa era proprio questa, mettere a punto nuove pratiche professionali in modo condiviso e partecipato, tra l'équipe e i docenti delle prime classi, per fronteggiare la dispersione scolastica.

Scetticismo circa l'uso di strumenti valutativi, aspettative positive e "alte" circa un servizio di supporto offerto ai ragazzi in difficoltà, una risposta "tiepida" in termini di coinvolgimento di una "massa critica" di docenti delle prime classi nel percorso formativo, questi in sintesi gli elementi dello scenario iniziale in cui il progetto ha mosso i primi passi.

Variegate le risposte delle scuole, legate in modo importante dalle diverse tipologie di istituti: due istituti professionali, un istituto superiore derivante dall'accorpamento di uno scientifico con un tecnico, un istituto tecnico per geometri e turismo, una scuola media inferiore, con corso EDA, determinante anche il ruolo dei dirigenti scolastici e fondamentale l'apprezzamento del servizio reso da parte dei ragazzi e dei docenti. Come si è realizzata la sinergia tra le

**La proposta si fonda sui principi di una didattica inclusiva, capace di rispondere a bisogni diversi, differenziati e differenziabili, nel solco del *mastery learning*, in cui si introduce il concetto di valutazione formativa, nucleo teorico del dispositivo Di.sco.bull, e l'approccio sperimentale alla didattica, che mette gli insegnanti in grado di verificare il valore e l'efficacia delle loro ipotesi di lavoro, sulla base dei risultati ottenuti.**

”

proposte iniziali e le aspettative delle scuole circa il progetto? Quali contaminazioni ed evoluzioni si sono prodotte? I fattori che hanno innescato i cambiamenti, variamente presenti e combinati in ciascun tipo di scuola, sono stati:

- a) i problemi legati alla somministrazione del dispositivo, alla sua adeguatezza al target (individuato, s'è detto, negli iscritti alla prima classe della scuola secondaria), alla elaborazione dei dati e ai conseguenti tempi di restituzione delle informazioni utili ai consigli di classe, nonché a un più forte coinvolgimento di questi ultimi organismi;
- b) il processo di dimensionamento della rete scolastica, che ha interessato in modo diretto o indiretto quattro scuole su cinque, con due istituti in cui la dirigenza scolastica è cambiata e due che hanno dovuto condividere la presidenza con altre scuole;
- c) l'atteggiamento dei docenti degli istituti rispetto a proposte di didattica attiva, non immediatamente riconducibili a quella disciplinare tradizionale.

## Adattamenti del dispositivo diagnostico e il ruolo dei consigli di classe

Specifici adeguamenti hanno riguardato l'Istituto Comprensivo "E. Fermi" di Catania, che essendo una scuola media di primo grado non poteva utilizzare il dispositivo iniziale, pensato per gli studenti della prima classe della secondaria. Il lavoro formativo è stato quindi centrato sulla creazione di due nuovi dispositivi, una per la classe prima (anche in questo caso di valutazione diagnostica), l'altro per gli EDA (finalizzato alla costruzione di un progetto di vita), che rappresentano l'esito dell'itinerario formativo.

Un'altra variante in corso d'opera si è avuta nell'Istituto Tecnico Commerciale per Geometri "Duca degli Abruzzi" di

Palermo. Qui a partire dall'esperienza derivante dalla prima somministrazione del dispositivo, gli insegnanti hanno prima richiesto e poi costruito uno strumento (costituito da una prova di italiano e dal Questionario sulle Abilità di Studio - QAS) per la formazione delle classi. In sostanza si trattava di distribuire gli iscritti al primo anno nelle classi, rendendole il più possibile simili tra loro, evitando i fenomeni di concentrazione degli studenti con particolari difficoltà. La richiesta nasceva dal ritenere la composizione disarmonica della classe come un importante fattore di induzione di dispersione. Questo nuovo dispositivo è stato successivamente utilizzato con risultati giudicati positivi dalla scuola nella composizione delle classi prime nell'a.s. 2012-13.

In quest'ultimo anno la formazione è stata riprogrammata, con l'obiettivo di sviluppare negli adulti che gestiscono anche ragazzi/e "emarginati" dal gruppo o in difficoltà, la capacità di prendere decisioni e risolvere problematiche psicologiche rendendoli attenti alle dinamiche interpersonali e interessati a valorizzare il patrimonio dei ragazzi/e a disposizione. È stata prescelta la metodologia dell'*outdoor training*, basata sulla metafora sportiva. Rivolta inizialmente ai docenti, la proposta si è allargata anche ai genitori e ai ragazzi, che insieme sono stati coinvolti in un torneo a squadre. Le tre giornate di formazione intensiva sono state ideate e condotte dall'arbitro Stefano Farina, che ha puntato a far riconoscere "i fattori motivanti" della propria "squadra" per farla crescere e raggiungere i propri obiettivi (creare gruppo e facilitare l'integrazione) facendo leva sui punti di forza. La finalità di un modello formativo basato sullo sport è stata quella di costruire un percorso in cui la cultura e la pratica sportiva hanno rappresentato, oltre che un mezzo di attrazione e di confronto sportivo per i giovani, uno strumento di diffusione dei valori positivi dello sport tesi all'inclusione e alla coesione sociale, attraverso il superamento della diversità comunque espressa.

L'istituto che ha fatto propria fin dall'inizio la proposta progettuale nel suo complesso è stato l'Istituto Professionale per i Servizi Commerciali e Turistici "Sandro Pertini". Nei primi incontri il dirigente scolastico, Rosa Romano, ha manifestato l'interesse della scuola ad adottare il dispositivo diagnostico coinvolgendo un ampio numero di docenti e a promuovere azioni di contrasto alla dispersione, secondo una "cultura" del fare scuola già presente in istituto. Infatti era già in uso un set di prove di ingresso per le prime classi, su cui si era deciso di apportare un miglioramento e la scuola era sede di numerose iniziative integrative dell'offerta formativa oltre che di un centro territoriale contro la dispersione scolastica (come del resto anche gli altri istituti). La nostra offerta è stata colta per dar seguito a quanto già deciso dalla scuola stessa. L'adesione alla formazione da parte dei docenti è stata numericamente e qualitativamente molto significativa, in tutto l'arco del progetto.

Nell'anno scolastico 2011-12 i docenti hanno lavorato all'elaborazione dei profili degli studenti, cui è seguita la proposta di revisione del dispositivo diagnostico, che è stato alleggerito e meglio mirato alle competenze da rilevare e agli elementi conoscitivi degli allievi più essenziali<sup>5</sup>. Questa scuola, insieme all'Istituto "Gorjux" di Bari e all'Istituto Tecnico Industriale "Leonardo da Vinci" - Liceo "E. Majorana" di Mola di Bari, ha sollecitato un impianto della formazione più fortemente radicato nei consigli di classe, riorganizzando su questa base la formazione dei docenti nell'a.s. 2012-13<sup>6</sup>.

## Il dimensionamento della rete scolastica

Le operazioni di dimensionamento hanno toccato quattro scuole su cinque, con impatti di diversa natura. Nell'a.s. 2012-13 l'IPSCT "Pertini" è stato oggetto di un provvedimento di razionalizzazione della rete scolastica, è stato infatti

accorpato con l'Istituto "Santoni" e contemporaneamente ha cambiato dirigenza; anche la nuova preside ha riconosciuto il valore del dispositivo di valutazione diagnostica facendo conseguentemente partecipare tutte le sue tredici prime classi alla somministrazione. Questa nuova realtà ha quindi richiesto uno sforzo organizzativo pressoché raddoppiato.

Anche per l'IS "Gorjux" si è verificato un accorpamento con l'IS "Tridente" di Bari, dotato di altra sede a Mola di Bari, aumentando molto il carico di lavoro del dirigente scolastico e di conseguenza l'impegno gestionale del progetto. Nelle scuole siciliane, invece, i dirigenti scolastici sono stati destinati ad altri istituti, mantenendo però la "reggenza" delle rispettive scuole. Ciò ha comportato una fase iniziale più complessa, in ragione di una presenza dimezzata delle rispettive dirigenze e una fatica relazionale, superata grazie all'impegno reciproco.

### Il trasferimento del dispositivo di accoglienza alle scuole.

Gli insegnanti e le buone pratiche: una sorta di ossimoro. I docenti non si contamano reciprocamente, non lasciano eredi (se si prescinde dai loro allievi stessi), non vengono apprezzati quando le loro pratiche si rivelano efficaci, «buone e giuste». Se conquistano la fama non è per il loro lavoro didattico d'istruzione e d'educazione, ma per fattori collaterali: la televisione per il maestro Manzi, o l'impegno politico e sociale per Don Milani. Capita spesso che chi innova la didattica non sia un insegnante, basti pensare

a Maria Montessori, medico e antropologa, o a Reuven Feuerstein psicologo israeliano, che ha elaborato un metodo per sviluppare l'intelligenza e favorire l'apprendimento<sup>7</sup>.

Sembra anche che in Italia l'unico contesto in cui i docenti possono valorizzare il proprio "sapere professionale sia

bagaglio professionale, incrementandolo col confronto e col dibattito, ha lo scopo di modificare la prassi per cui un insegnante, sul piano professionale, è un *single*.

Ma il reale punto di forza, che in una strada irta di difficoltà è emerso e si è affermato, crescendo nel corso del progetto, è stato proprio la possibilità di rompere la solitudine autoreferenziale di una pratica professionale sempre più carica di responsabilità, difficoltà e – riconosciamolo – di un'angoscia non sempre comprimibile, di fronte alla complessità del compito di educare generazioni tormentate e proiettate in futuri nebulosi.

E proprio la possibilità di trattare questo "lutto" professionale ed esistenziale, ci ha consentito di superare la barriera iniziale, sia pure sempre stretti in un confronto serrato. Nulla infatti ha nuociuto alla credibilità di chi oggi vuole dire qualcosa agli insegnati quanto la babaie pedagogica, che ha attraversato la scuola negli ultimi vent'anni: si è sparso il sale sul terreno della credibilità da parte di chi ha parlato di scuola da versanti più ideologici che operativi e ha dettato ricette senza essere mai entrato in classe. Danni irreparabili, che fanno oggi arroccare ogni insegnante nei suoi malcelati retro pensieri di fronte a chi pretende di aggiornarlo: "Ma cosa di utile ha da dirmi o da insegnarmi questo qui?"

**Il reale punto di forza  
del progetto è stato proprio  
la possibilità di rompere  
la solitudine autoreferenziale  
di una pratica professionale  
sempre più carica  
di responsabilità, di difficoltà  
e di un'angoscia non sempre  
comprimibile, di fronte  
alla complessità del compito  
di educare generazioni  
tormentate e proiettate  
in futuri nebulosi.**

”

rappresentato dalle associazioni disciplinari e professionali, veri e propri luoghi di dibattito ed elaborazione di cultura didattica, afflitti però da una visibilità modesta e tutta interna al mondo della scuola. In passato, ma dobbiamo risalire alla seconda metà del secolo scorso, esisteva un circolo virtuoso tra università e scuola, che permetteva ai docenti di intraprendere la carriera accademica restituendo dignità scientifica all'esperienza d'insegnamento nel segmento primario o secondario del sistema dell'istruzione. La proposta, o forse la "pretesa" di convincere gli insegnati a condividere il loro

### Coordinamento e organigramma del progetto

Il coordinamento delle attività si è svolto a tre livelli di governo del progetto:

1. **A livello RTI**, con tre ulteriori declinazioni: verso il Committente, il Ministero dell'Interno, con la rendicontazione trimestrale e con i momenti di valutazione intermedia; tra i membri del RTI, per la messa a punto delle diverse fasi del progetto e per la messa in opera delle varianti che via via si sono rese necessarie a

livello regionale, attraverso i coordinatori regionali espressi dal CENSIS, che hanno intrattenuto i rapporti con i dirigenti scolastici e i referenti istituzionali e non sul territorio.

- A livello ENAIP**, con cinque compiti: gestione e coordinamento degli aspetti generali e amministrativi del progetto, nel rapporto con il CENSIS e con il RTI; definizione, gestione ed erogazione della proposta formativa rivolta ai docenti degli istituti scolastici, attraverso lo staff di coordinamento scientifico del progetto; messa in opera e gestione della piattaforma per l'erogazione del

dispositivo di accoglienza; assistenza e affiancamento metodologico alla rete territoriale.

- A livello territoriale, presso le sedi dei Centri Di.Sco.Bull** il coordinamento del funzionamento complessivo del Centro, che ha previsto, da un parte, l'organizzazione del servizio rivolto agli studenti e, dall'altra, la gestione delle relazioni con la scuola e i suoi rappresentati (Dirigenti scolastici, docenti referenti, docenti coinvolti della formazione, consigli di classe); l'erogazione degli stessi servizi; il monitoraggio trimestrale delle attività.

Nella **Tabella 1** si descrive l'organigramma del progetto.

### La gestione delle attività locali

Nelle tre Regioni coinvolte ENAIP ha operato direttamente in Puglia e Sicilia, mentre in Calabria il progetto è stato affidato alle ACLI di Crotone. La collaborazione è stata costante, fluida, efficace e caratterizzata da una continuità in crescita dell'investimento sul progetto, impegnando un numero elevato di risorse umane (mediamente oltre

**TABELLA 1**

L'organigramma del progetto Di.Sco.Bull.

Livello Regionale					
	PUGLIA		CALABRIA		SICILIA
	Bari	Mola Di Bari	Crotone	Catania	Palermo
<b>Coord. regionale</b>	L. Bellesi	L. Bellesi	A. Italia	C. Donati	C. Donati
<b>Tutor ENAIP</b>	R. Cavaliere	R. Cavaliere	K. Lupia	M. Bonaccorso	M. Bonaccorso
	L. Imperato	L. Imperato	F. Mazza	A. Di Perna	M. Foti
<b>Formatori</b>	M. C. Iacovelli	M. C. Iacovelli	M. Valerio	A. Favara	F. Tusa
		V. Palmitessa	E. Stellatelli		
<b>Psicologo di IPRS o CSL</b>	G. Abbruzzese	L. Elia	A. Siniscalchi	D. R. Giuffrida	L. Siniscalchi
<b>Formatori docenti ENAIP</b>	C. Corsini	P. Sposetti	P. Sposetti	A. Giacomantonio	A. Giacomantonio
	P. Sposetti				S. Farina

Livello Nazionale ENAIP	
<b>Coordinamento generale</b>	I. Gatti (R. Postiglione)
<b>Supporto gestionale e amministrativo</b>	R. Di Renzo, R. Iannetta
<b>Piattaforma dispositivo diagnostico e reportistica</b>	M. Angeloni, M. Epifani
<b>Staff di coordinamento scientifico del progetto</b>	I. Gatti, C. Corsini, P. Sposetti, A. Giacomantonio, M. Angeloni
<b>Supporto metodologico agli staff territoriali</b>	P. Sposetti, A. Giacomantonio

al tutor, almeno tre, quattro formatori). Le ACLI hanno stretto rapporti continuativi con l'IPSCT "Pertini", dialogando con le due dirigenti scolastiche che si sono alternate alla sua guida. Sulla base di queste relazioni, sono già state realizzate sue partnership tra l'istituto e le ACLI: una per la promozione della cultura delle legalità presso gli studenti, con il Caf di Crotone; l'altra per un bando del PON Scuola.

Attualmente il Centro di recupero è attivo, grazie all'impegno della nostra équipe, anche se il Progetto Di.Sco.Bull è terminato. Con il sostegno dell'attuale dirigente, la prof.ssa Barbieri, che ha formalizzato con una delibera del collegio dei docenti l'interesse della scuola di continuare ad avvalersi del servizio messo a punto. Si ipotizza un intervento finanziario del Comune per continuare le attività di contrasto alla dispersione nel prossimo anno.

Nei centri, oltre a garantire attraverso la figura del tutor l'interfacciamento con l'Istituto scolastico ai vari livelli, si sono presidiate tutte le fasi riguardanti la sensibilizzazione, l'accoglienza, l'orientamento. Si è organizzata la somministrazione del dispositivo di valutazione diagnostica e la realizzazione dei PER nell'a.s. 2011-12 e nell'a.s. 2012-2013. Inoltre si è contribuito in modo sostanziale a tutti gli eventi locali.

## I profili dei componenti degli staff territoriali

Nella costituzione degli staff territoriali si sono delineate due funzioni distinte: il tutor/*focal point* e i formatori/animatori, contrassegnati in genere da una specifica preparazione disciplinare. Tali figure hanno sintetizzato e ampliato i profili previsti nell'Offerta tecnica.

### **Il Tutor/*focal point***

Ha ricoperto il ruolo di presidio effettivo del Centro di recupero e risultato da una sintesi di figure professionali

inizialmente distinte nel progetto esecutivo, appunto il tutor e il *focal point*. Ha gestito relazioni complesse con tutti i soggetti operanti nel Progetto e con i beneficiari diretti e indiretti del servizio allestito. Ha messo in campo una professionalità complessa e articolata con funzioni e competenze di *leadership* (gestione dei conflitti, superamento dei momenti di crisi, rilancio e rinforzo della motivazione) e coordinamento (distribuzione di incarichi, monitoraggio del lavoro altrui, gestione delle scadenze, presidio del raggiungimento degli obiettivi progettuali) assieme a un ruolo di snodo operativo, sviluppando un ruolo proattivo per la crescita e per il posizionamento del progetto nel contesto scolastico e territoriale. Inoltre ha svolto azioni di orientamento e di rimotivazione all'apprendimento, inizialmente attribuite in modo peculiare alla figura del *focal point*. Per mezzo delle sue competenze didattiche e docimologiche ha gestito il consistente flusso di informazioni che ha contraddistinto il progetto. Inoltre ha svolto un lavoro costante di progettazione e attuazione degli interventi di recupero. La funzione strettamente tutoriale è stata inoltre associata a funzioni gestionali e amministrative e di monitoraggio qualitativo e quantitativo, che si sono rese necessarie per dar conto periodicamente dello stato di avanzamento del progetto.

### **I formatori/animatori**

La complessa articolazione del progetto e degli interventi rivolti agli allievi ha richiesto la selezione di formatori con consistenti esperienze pregresse di docenza e con competenze complementari, ossia appartenenti a diverse discipline scolastiche: dall'italiano alle lingue straniere, dalla matematica alle specifiche materie d'indirizzo dei diversi istituti. Ciò si è reso necessario per fornire il supporto all'apprendimento delle abilità simboliche fondamentali,

normalmente richiesto dalla scuola secondaria superiore. È stata centrale per la scelta dei formatori la loro capacità di motivazione e coinvolgimento nei confronti di giovani con una carriera scolastica difficile o deludente, e spesso con tanti altri problemi sociali, psicologici ed economici.

## **L'investimento ENAIP sul progetto**

L'esperienza Di.Sco.Bull ha mostrato nel suo svolgersi una particolare parabola evolutiva. Man mano che si è radicata nelle scuole e ha acquistato in approfondimento, articolazione e complessità, ha evocato un "diritto alla durata", un bisogno di un tempo di vita maggiore e contemporaneamente ha mostrato che l'obiettivo originale – la richiesta di nuove metodologie per il contrasto del bullismo, della dispersione manifesta (la ripetenza e l'abbandono) e latente (il mancato conseguimento degli standard minimi d'apprendimento) – si è trasformato nella richiesta della disponibilità continuativa di nuovi servizi per la prevenzione del disagio giovanile e scolastico. Una riprova è la prosecuzione volontaria, della quale s'è appena detto, da parte delle ACLI di Crotone del progetto, nata da una richiesta da parte dell'Istituto "Pertini".

Alla *mission* iniziale di dotare la scuola di nuove pratiche per il contrasto delle difficoltà scolastiche e comportamentali si sono aggiunte metà di crescita, maturazione, integrazione, sintonia emotiva da stimolare affiancando al contesto scolastico nuovi "ambienti" educativi, nuove occasioni in cui la singolarità problematica dei giovani possa trovare ascolto e spazio per la costruzione di un proprio orizzonte di soggettività e significato. Pertanto, all'iniziale dispositivo di accoglienza – un dispositivo inedito, predisposto con cura e precisione e portato a notevole efficienza prestazionale – si

è affiancata e saldata la realtà operativa del Centro di recupero e di ascolto. Senza indulgere ad una vena di critica anti-istituzionale nei confronti della scuola, che porta a sottolineare le insufficienze di ogni istituzione fondata su una ripetizione di procedure, regole, metodi o risultati che sia soltanto una ripetizione-replica dell'identico, certamente l'esperienza del Centro è stata contrassegnata da fattori di originalità e flessibilità, in una ripetizione-ripresa aperta al nuovo, volta in avanti all'ampliamento delle possibili varietà dell'esperienza formativa.

I nostri staff hanno operato in contesti territoriali impegnativi e hanno

maturato un ricco patrimonio professionale, che può essere considerato uno dei più rilevanti risultati per la rete ENAIP. Il lavoro fatto in questi due anni può essere valutato come un primo passo, da sostenere e consolidare, per una positiva presenza di ENAIP nell'ambito formativo pugliese, e di ENAIP e delle ACLI di Crotone in Calabria, occasione forse per rilanciare in questa regione una proposta di formazione con il marchio dell'ENAIP. Non meno importanti l'impegno e i risultati in Sicilia, in cui si sono stretti rapporti di fiducia e collaborazione con entrambi gli istituti, che hanno stimolato le più significative varianti di progetto.

L'investimento realizzato con Di.Sco. Bull, si è concretizzato nel lavoro di affiancamento tecnico e metodologico di queste realtà territoriali. La motivazione e l'impegno di tutto lo staff, la presenza di un primo nucleo di tutor e formatori su cui si è concretamente investito in questi due anni costituiscono una risorsa non banale, da cui far partire nuove e più ambiziose iniziative. Ciò richiede un piano organico a breve e medio termine, per rafforzare la presenza di ENAIP in particolare in Puglia e in Calabria, attraverso un'offerta qualitativamente valida e quantitativamente significativa. ■

## Bibliografia

- Agamben G., *Che cos'è un dispositivo*, Nottetempo, 2006.
- Foucault M., *La volontà di sapere*, tr. it. Feltrinelli, 1996.
- Massa R., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, 1987.
- Massa R., *Cambiare la scuola*, Laterza, 1998.

## Note

- 1 Il progetto nazionale di sostegno ai giovani 2YOU, è stato finanziato dal Ministero della Pubblica Istruzione. ENAIP vi ha partecipato, attivando centri di aggregazione giovanile per favorire la partecipazione, il recupero scolastico e contrastare fenomeni di disagio (inclusi le dipendenze) e di esclusione sociale. Educatori, psicologi e formatori hanno offerto supporto scolastico e non solo a ragazzi tra gli undici e i diciotto anni, in sinergia con gli istituti scolastici: ripetizioni gratuite per cancellare i debiti formativi; lezioni di gruppo; orientamento scolastico, colloqui individuali di sostegno... ma anche cineforum, animazione culturale, laboratori di giornalismo partecipato, fotografia e videoclip. Fondamentale nel progetto l'animazione ludico-sportiva quotidiana, mirata alla comprensione reciproca, al rispetto delle regole e alla cura delle relazioni, in chiave di lotta al bullismo. Grande successo hanno avuto lo sportello di ascolto per i genitori e gli incontri per le famiglie, dedicati ai problemi di comunicazione con i figli.
- 2 La sperimentazione triennale in Puglia è stata realizzata da ENAIP in collaborazione con EnAIP Puglia dal 2004 al 2007 in nove centri. ENAIP curò oltre al coordinamento nazionale anche diverse azioni trasversali, come la formazione dei formatori, l'accompagnamento consulenziale, la produzione di materiali didattici e appunto la valutazione della qualità formativa e la valutazione degli apprendimenti. Per una descrizione dell'impianto progettuale si consulti I.Bertucci e L.Verdi Vighetti, "L'esperienza dei percorsi triennali in Puglia" in *Formazione&Lavoro*, n.1/2008, pagg.63-74. Sul modello di valutazione adottato nella sperimentazione si consulti A. Giacomantonio, F.A. Rizzuni, L.Verdi Vighetti, "La valutazione della qualità erogata e percepita nelle sperimentazioni triennali: il modello di ENAIP in Puglia" in *Formazione&Lavoro*, n.1/2011, pagg.48-52.
- 3 Si è scelto di lavorare sul recupero scolastico in modo mirato sulle prime classi. È in quest'anno scolastico – quello di passaggio –, infatti, che si registrano i valori più elevati di dispersione (manifesta o latente).

Questa scelta ha consentito anche di lavorare su una platea ben definita e coerente con le dimensioni stabilite dal progetto. Si prevedeva infatti di coinvolgere un minino di venti studenti nelle attività erogate dal Centro di recupero e un massimo di venticinque insegnanti nella formazione.

- 4 Le tappe istituzionali che hanno portato all'attuale configurazione dell'INVALSI sono le seguenti:
  - **CEDE (Centro Europeo dell'Educazione)** istituito con DPR n. 419 del 31 maggio 1974 ed effettivamente operante dal 1982;
  - **SNQI (Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione)** istituito con Direttiva 307 del 21 maggio 1997, operante all'interno del CEDE e adottato come soluzione ponte in attesa della riforma;
  - **INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione)** nato dalla trasformazione del CEDE avvenuta attraverso il D.L. n. 258 del 20 luglio 1999;
  - **INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione)** deriva dal riordino del precedente istituto, in forza del decreto legislativo n. 286 del 19 novembre 2004.
- 5 Si vedano in questo volume l'articolo di C. Corsini e quello di M. Angeloni e F. Epifani.
- 6 In merito si veda l'articolo di P. Sposetti.
- 7 Il metodo prevede la misurazione del potenziale di intelligenza, per poi svilupparla nel soggetto con un apposito insegnamento centrato sulla mediazione didattica. Il metodo si applica a studenti e adulti che hanno bisogno di aggiornamento professionale e di ricollocazione lavorativa o sociale.

## Metodologie e strumenti

A cura di Irene Gatti

### Le fasi e le attività del progetto

Il progetto si è articolato in due fasi:

- una prima fase (fase A) di analisi della dispersione scolastica e del bullismo e di ricerca di buone pratiche (dal primo al sesto mese del progetto);
- una seconda fase (fase B) di realizzazione degli interventi di prevenzione primaria e di recupero nelle scuole e nel territorio (dal settimo al ventiquattresimo mese).

Nella prima fase, l'attività di ricerca – tanto per la parte relativa all'analisi del contesto socio-economico, quanto per la parte relativa all'analisi delle buone pratiche – si è estesa anche al di là dei territori in cui si trovano gli istituti scolastici, con l'obiettivo di offrire una rappresentazione completa del disagio giovanile nelle quattro regioni dell'Obiettivo Convergenza e di raccogliere materiali sulle buone pratiche attivate anche in altri contesti, nazionali ed esteri.

Nella seconda fase le attività si sono concentrate invece sui territori in cui si trovano gli istituti scolastici, allestendo, presso ciascun istituto scolastico coinvolto, un Centro con funzione di consultorio-laboratorio. All'interno del Centro e nel territorio circostante, si sono svolte attività di animazione, formazione, consulenza psicologica, recupero, individualizzate e di gruppo, rivolte ai giovani, alle famiglie, ai docenti, agli operatori.

Tutte le fasi del progetto sono state accompagnate da attività di sensibilizzazione e comunicazione volte a creare una rete permanente sul territorio e a sensibilizzare l'opinione pubblica.

ENAIP ha svolto un ruolo centrale nei Centri di ascolto e di recupero situati presso gli istituti scolastici di Bari, Mola di Bari, Crotone, Catania e Palermo.

In ognuna delle sedi hanno operato le équipe territoriali; sotto la diretta gestione di ENAIP le sedi della Sicilia e della Puglia, coordinate dai tutor Marco Bonaccorso (Catania e Palermo), Roberta Cavaliere (Bari e Mola di Bari); mentre la sede della Calabria è stata affidata alle ACLI di Crotone, con il tutoraggio di Katia Lupia (Crotone). I tutor hanno operato in sinergia con i formatori, con i coordinatori regionali del Censis, con i colleghi psicologi di IPRS e di CSL, con i responsabili della formazione docenti.

Sono state realizzate le attività di formazione rivolte a gruppi di docenti (da dieci a trenta partecipanti) di ciascun istituto per cinquantadue ore complessive (per un totale di duecentosessanta ore erogate) da parte dello staff di formatori, che hanno anche partecipato a livello nazionale alla elaborazione in progress della proposta formativa. A livello locale i tutor hanno coordinato e realizzato con l'équipe dei

formatori ogni tipologia di azione prevista presso i centri di recupero, supervisionandone costantemente l'andamento in sinergia con lo staff locale e col livello nazionale.

Le attività di sensibilizzazione, accoglienza, orientamento e supporto didattico e motivazionale, rivolte prevalentemente agli studenti delle prime classi, hanno avuto il loro fulcro nei cosiddetti Progetti Educativi di Recupero e reinserimento scolastico e sociale (in seguito PER). Al loro interno sono stati coinvolti una media di oltre quaranta ragazzi per istituto, per un totale di circa duecento interventi a fronte dei novanta previsti dall'offerta tecnica.

A livello nazionale si sono concentrate le attività di coordinamento e gestione complessiva, anche amministrativa, delle azioni di progetto assegnate.

Si è svolto un costante monitoraggio scientifico del progetto che si è tradotto in azioni di supporto, adeguamento e riprogettazione, che hanno riguardato l'affiancamento metodologico degli staff territoriali, l'elaborazione e la somministrazione del cosiddetto "dispositivo di valutazione diagnostica", l'azione formativa rivolta ai docenti. Si sono ricalibrate le indicazioni per gli staff territoriali sulla base della rinegoziazione delle linee progettuali con gli istituti scolastici, in particolare in occasione del passaggio dall'anno scolastico 2011-12 a quello 2012-13.

Lo stesso dispositivo di valutazione diagnostica è stato oggetto di una sostanziale revisione durante la formazione. Si è, quindi, arrivati all'assemblaggio di un nuovo dispositivo con la diretta collaborazione degli insegnanti. Si è riprogettata la formazione dei docenti per l'anno scolastico 2012-13, centrando la progettazione didattica individualizzata da condurre nei consigli di classe delle prime.

A livello centrale è stata gestita la piattaforma moodle per la somministrazione del dispositivo diagnostico sia nel primo che nel secondo anno di attività. Si è inoltre riallestita per l'anno scolastico 2012-13 la piattaforma nella versione moodle 2.3.1, implementando la nuova revisione del dispositivo di valutazione diagnostica, e la si è dotata di una reportistica online scaricabile dalla piattaforma stessa per consentire di disporre dei dati elaborati, aggregati in indicatori, subito dopo il completamento della somministrazione prevista per ogni singolo istituto.

In questo modo, si sono superate così le criticità emerse nella prima fase di erogazione, e si è facilitata anche la concreta realizzazione della linea adottata per la formazione dei docenti.

## Il concetto di dispositivo e il suo uso in ambito pedagogico

Il concetto di *dispositivo*, elaborato da Michel Foucault<sup>1</sup> soprattutto ne *La volontà di sapere*<sup>2</sup>, è oggetto recentemente di una rinnovata attenzione e di una serie di rielaborazioni teoriche costruttive.

Ripreso e teorizzato in pedagogia, per primo in Italia, da Riccardo Massa<sup>3</sup> oggi viene usato genericamente per indicare qualsiasi elemento normativo e istituzionale.

In Massa è riferito al **sistema incorporeo delle procedure in atto** nell'istituzione scolastica e **in qualunque situazione educativa**: è il dispositivo che "determina la forma-scuola e il suo funzionamento".

Il dispositivo pedagogico è stato anche definito come un insieme strutturato e solo parzialmente visibile di norme, oggetti, rituali, fantasmi, proiezioni, tecniche, metodologie, prescrizioni, soggetti; il dispositivo si sostanzia dunque sia nella rete che si stabilisce tra elementi eterogenei, sia nella natura del legame tra gli elementi, sia nella funzione strategica cui tale insieme risponde, sia infine nella reciproca interazione funzionale tra gli elementi stessi.

Per chiarire concretamente il significato e l'impatto del concetto di dispositivo si presta bene una riflessione su quanto ha prodotto l'irruzione nella nostra vita quotidiana del web e del cellulare: l'avere irretito in breve tempo la popolazione del pianeta con i telefoni cellulari prima, e con le reti e i *social network* poi, è una manifestazione visibile di ciò che si debba intendere con il termine dispositivo e sulle relative potenzialità di modelloamento del soggetto in nuovi meccanismi di "potere".

Naturalmente gli oggetti (telefoni, computer, server, ipad, ecc.) sono solo strumenti, parti tangibili di un sistema – ma è a livello mentale, o meglio *antropologico*, che il dispositivo agisce e dispiega tutta la sua potenza. In larghezza e profondità, fino a coprire tutti i corpi e le menti, e a produrne e riprodurne le rappresentazioni, i desideri, l'immaginario.

Non si tratta nemmeno di controllo sociale o di potere diffuso (certo, ci sono anche questi aspetti), ma di *automatica* adesione al dato. Il dispositivo agisce cioè come il linguaggio: definisce il modo di essere profondo, ontologico e sociale di ciascun individuo.

Secondo Agamben<sup>4</sup>, che riprende Foucault, il dispositivo è la rete che si costruisce fra gli elementi, ha una funzione strategica, è l'incrocio fra relazioni di potere e di sapere dei vari soggetti che lo popolano. L'autore approfondisce la sua disamina presentando anche la funzione più direttiva che può assumere il dispositivo.

"Comune a tutti questi termini è il rimando a una oikonomia, cioè a un insieme di prassi, di saperi, di misure, di istituzioni il

cui scopo è di gestire, governare, controllare e orientare, in un senso che si pretende utile, i comportamenti, i gesti e i pensieri degli uomini"<sup>5</sup>.

Ampliando ulteriormente la già ampia classe dei dispositivi foucaultiani, Agamben definisce dispositivo «qualunque cosa abbia in qualche modo la capacità di catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare i gesti, le condotte, le opinioni e i discorsi degli esseri viventi»<sup>6</sup>, rimarcandone la funzione orientativa verso le attività e i processi. Considerando l'educazione in quanto dispositivo complesso in cui elementi cognitivi, affettivi e procedurali interagiscono a livello esistenziale, pragmatico e progettuale è possibile procedere a una riprogettazione efficace della materialità del servizio, condizione essenziale perché la riflessione riesca davvero a incidere sulla qualità dell'esperienza formativa garantendone al contempo autonomia e legami con la vita di tutti i giorni.

«L'educazione è un dispositivo. Essa consiste cioè in un insieme strutturato di componenti dimensionali che svolge una propria azione rispetto a molteplici livelli di riferimento. L'educazione richiede pertanto di essere considerata come un dispositivo complesso la cui efficacia risulta presente nell'ambito di ciascuno di tali livelli e delle loro dimensioni fondamentali, nell'ambito d'interdipendenza di essi, e nell'ambito della propria struttura specifica e peculiare»<sup>7</sup>.

Per sintetizzare, si sottolineano alcuni passaggi che aiutano a ricostruire la trama che costituisce il dispositivo: è uno spazio-tempo intenzionalmente predisposto per supportare un cambiamento soggettivo e dipende dalle prospettive con cui, chi progetta, guarda a un problema. Al suo interno vi sono strumenti e attività che danno vita a una partecipazione determinata da come il soggetto in formazione interpreta il dispositivo. Le azioni che attiva provocano la creazione di nuove routine e di pratiche non tutte previste dal progettista, sempre e comunque frutto di un'interazione attiva del soggetto con la tecnologia utilizzata. Il focus del dispositivo è nella gestione della mediazione fra uno progettato dal progettista e uno realizzato dal soggetto che lo interpreta.

1 Paul Michel Foucault (Poitiers, 15 ottobre 1926 – Parigi, 26 giugno 1984) è stato un sociologo, filosofo, psicologo e storico francese.

2 Foucault M., *La volontà di sapere*, tr. it. Feltrinelli, 1996.

3 Massa R., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, 1987; Idem, *Cambiare la scuola*, Laterza, 1998.

4 Agamben G., *Che cos'è un dispositivo*, Nottetempo, 2006.

5 *Ibidem*, p. 20.

6 *Ibidem*, p. 21.

7 Massa R., *Educare o istruire?*, cit., p. 17.

## Il dimensionamento scolastico

### Il DPR 18 giugno 1998, n. 233 e l'attribuzione della personalità giuridica

Con l'avvio dell'autonomia scolastica<sup>1</sup>, prevista nell'articolo 21 della legge n. 59 del 1997 e attuata nelle scuole di ogni ordine e grado a partire dal 1° settembre 2000, il tema del dimensionamento scolastico entra nelle dinamiche ricorrenti dell'organizzazione annuale del sistema dell'offerta d'istruzione a livello regionale.

Secondo la previsione normativa dell'articolo 21 della legge n. 59/1997 l'Autonomia scolastica trovava attuazione innanzitutto attraverso il riconoscimento della personalità giuridica a tutte le scuole che avessero raggiunto entro e non oltre il 31 dicembre 2000 i parametri fissati dal D.P.R. 18 giugno 1998, n. 233: «Le dimensioni sono stabilite in una popolazione scolastica, consolidata e prevedibilmente stabile almeno per un quinquennio, compresa tra 500 e 900 alunni riducibili, nelle piccole isole e nei comuni montani o in altre situazioni particolari<sup>2</sup>, a 300 alunni».

Quindi «L'autonomia [...] è riconosciuta alle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, ivi comprese quelle già dotate di personalità giuridica, che raggiungono dimensioni idonee a garantire l'equilibrio ottimale tra domanda di istruzione e organizzazione dell'offerta formativa».

Parte così quel processo di razionalizzazione della rete scolastica, che prosegue ancora oggi e che ha inizialmente la sua ragione d'essere in motivi funzionali, didattici, di ottimizzazione dei costi e delle risorse umane; ma che intende soprattutto assicurare a tutti gli alunni quella molteplicità di servizi che solo le unità di una certa dimensione – attivando economie di scala – consentono di offrire. Inoltre non bisogna dimenticare che interviene nel 2000, per la prima volta, su una rete scolastica afflitta da scelte che oggi appaiono ai limiti della razionalità (scuole medie inferiori formate da tre classi, licei classici da cinque con tanto di preside e relativo apparato amministrativo).

Il raggiungimento delle dimensioni ottimali garantisce l'efficace esercizio dell'autonomia, dà alle stesse scuole

stabilità nel tempo, il peso istituzionale necessario per interloquire con le comunità locali e proporre un'offerta diversificata e articolata sul territorio, che agevoli l'esercizio del diritto all'istruzione.

Il processo di dimensionamento, che si produce con ricorrenza annuale, prima della determinazione delle necessità di personale (organico scolastico) dell'anno scolastico successivo, si articola fin dall'inizio nei seguenti passaggi: se le singole scuole non raggiungono gli indici di riferimento fissati, si procede alla loro unificazione orizzontale, con le scuole dello stesso grado comprese nel medesimo ambito territoriale, o verticalmente in istituti comprensivi. Al fine del raggiungimento delle dimensioni su riferite, le regioni e le provincie predispongono e approvano il piano di dimensionamento delle istituzioni scolastiche (art. 3 del Regolamento n. 233/1998).

I dirigenti dell'amministrazione scolastica periferica adottano i provvedimenti conseguenti, ivi compresi quelli di riconoscimento dell'Autonomia alle singole istituzioni scolastiche e di attribuzione della personalità giuridica alle istituzioni scolastiche che ne erano prive.

Sul tema in questione si sono avvicendati vari provvedimenti per la riorganizzazione della rete scolastica, che hanno sostanzialmente spinto a limiti estremi il processo di razionalizzazione sia in termini qualitativi che quantitativi; quelli che attualmente sono più rilevanti sono il D.P.R. n. 81/2009 e la legge n. 111/2011, la cui applicazione è oggetto di continui e accesi confronti a livello territoriale.

Il D.P.R. n. 81/2009 recante «Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane nella scuola» interviene di nuovo sulla razionalizzazione della rete scolastica, ai sensi dell'art. 64 della legge n. 133/2008 e identifica due forme di accorpamento di scuole:

- Razionalizzazione orizzontale: Istituzione di complessori scolastici di più scuole dello stesso livello, ognuno sotto un unico dirigente, aventi alla base una po-

polazione scolastica, accertata come stabile nell'ultimo quinquennio, composta da un numero di alunni compreso tra le 500 e le 900 unità.

- Razionalizzazione verticale: Istituzione di comprensori scolastici di livello integrato. Per esempio:
  1. Istituti Comprensivi (elementari, medie e eventualmente scuole dell'infanzia).
  2. Istituti Omnicomprensivi (elementari, medie e superiori).

Di recente poi è intervenuto l'art. 19 della L. 111/2011 che modifica i parametri quantitativi. Per il riconoscimento dell'autonomia, quindi, il numero minimo di studenti è stato elevato a 1000 per gli Istituti Comprensivi e a 500 per le Istituzioni Scolastiche Autonome (ISA) su piccole isole o comuni montani. Per quelle istituzioni che non raggiungono tali requisiti non è prevista la figura dirigenziale e le stesse verranno affidate ad un reggente.

## Alcune considerazioni

Quale bilancio emerge dal decennio di applicazione del dimensionamento, su cui si è scaricata la tensione alla diminuzione della spesa pubblica?

Certamente si è passati da un estremo all'altro; all'inizio degli anni novanta esistevano scuole di dimensioni minime, come già detto. Oggi la scuola italiana è quella che in Europa, ha in proporzione il minor numero di istituti scolastici autonomi, con un elevatissimo numero di alunni (minimo 900) e di sedi; inoltre molto spesso gli stessi istituti scolastici vanno in "reggenza", cioè non dispongono di un dirigente scolastico proprio, ma lo condividono con altre scuole in situazioni francamente insostenibili. Ad oggi, rispetto all'operazione complessiva di dimensionamento, c'è stato un taglio di 1.434 posti da dirigente, considerato che le scuole titolari di dirigenza prima dell'applicazione della legge n. 111/11 erano 10.221, mentre oggi sono scese a 8.787.

Da un monitoraggio condotto recentemente (FLC CGIL, 15/02/2013) emerge un quadro molto frammentato e disomogeneo relativamente alle procedure di dimensionamento messe in atto per l'a.s 2013-2014. La gran parte

delle Regioni si è mossa autonomamente e ha già approvato (o si appresta a farlo) il piano di dimensionamento. Sono solo cinque sul totale delle Regioni monitorate le Amministrazioni che hanno utilizzato il parametro medio dei 900<sup>3</sup> alunni per la costituzione delle scuole così come previsto nella bozza di intesa Stato-Regioni; le altre hanno utilizzato parametri diversi anche superiori ai 900 alunni, fino a scuole con più di 1.600 alunni.

In molte Regioni è prevista un'ulteriore riduzione del numero delle scuole autonome, proposta in alcuni casi anche lì dove si rispettano i parametri quantitativi. Infine, pressoché in tutto il territorio nazionale, continuano ad essere presenti scuole sottodimensionate, poiché il parametro medio degli alunni viene rispettato su base regionale, tanto che è ovunque accettato che vengano superati i limiti previsti dalla legge di stabilità 2012.

1 L'attribuzione dell'autonomia scolastica coincide con l'attribuzione della "personalità giuridica" cioè della "titolarità di posizioni giuridiche attive e passive", precedentemente posseduta solo da istituti superiori tecnici e professionali.

2 La legge prevede eccezioni per le aree contraddistinte da specificità etniche o linguistiche.

3 Tale parametro tuttavia, alla luce della sentenza della Corte Costituzionale n.147/2012 e in assenza di intesa formale con la Conferenza, ha valore indicativo per cui ogni regione potrà valutare come meglio tenerne conto.

**Anna Italia**  
Responsabile settore  
Legalità e Cittadinanza  
CENSIS

**Di quanto il progetto fosse complesso e gli obiettivi ambiziosi, i partner sono stati subito consapevoli: si sarebbe dovuto lavorare in contesti difficili e in aree tra le più disagiate del Paese.**  
**Alla fine una cosa l'abbiamo capita: per gli adolescenti la scuola è il luogo della selezione, del confronto o dello scontro generazionale. E diventa lo Stato, quando lo Stato è latitante.**

**L**o sapevamo sin dal momento in cui abbiamo deciso di partecipare al bando di gara: si trattava di un progetto complesso, non solo perché aveva come destinatari giovani "a rischio" residenti nelle aree più disagiate del Paese, ma anche perché richiedeva professionalità specifiche e strutture dedicate che dovevano operare all'interno di nove istituti scolastici situati nelle Regioni Obiettivo Convergenza, integrandosi con le loro attività e professionalità.

Tali istituti erano stati individuati dal Ministero della Pubblica Istruzione e dal Ministero dell'Interno quali "Centri di risorse contro la dispersione scolastica e il disagio giovanile", perché sono scuole che da anni intervengono in questi ambiti con azioni e progetti che hanno coinvolto, in un'ottica di rete, altre scuole e il territorio. Si tratta quindi di scuole che sono costantemente attive sui temi della prevenzione e del contrasto al bullismo e alla dispersione scolastica e che, lavorando in contesti particolarmente difficili e con quote molto elevate di utenza a rischio, hanno maturato negli anni sensibilità e competenze specifiche.

La fase iniziale dell'intervento non è stata semplice. Si è trattato di fare riunioni su riunioni

## Così si combatte la dispersione

Tempo di risultati  
per il progetto Di.sco.bull

con la committenza e con il gruppo nazionale di coordinamento; incontri con le équipe territoriali e con i dirigenti degli istituti scolastici; presentazioni del progetto al collegio docenti; di scegliere i docenti referenti; di arredare ed equipaggiare i locali in cui collocare i nostri centri; di progettare le attività da realizzare sui territori, nelle scuole, con i ragazzi, con le famiglie, con i docenti. Come spesso accade, in progetti di questo tipo, risolto un problema ne sorge uno nuovo, e c'è voluta veramente tutta la buona volontà di un gruppo di lavoro composto da oltre cinquanta persone per superare gli ostacoli che via via si paravano davanti al nostro obiettivo, che era quello di realizzare un intervento di prevenzione e di recupero sui ragazzi coinvolti nei fenomeni della dispersione scolastica e del bullismo.

Un intervento che volevamo fortemente che si configurasse come una buona pratica per contenuti, metodologie, strumenti attivati e che garantisse la sostenibilità anche al di là della durata del progetto.

All'inizio ci siamo dovuti conquistare la fiducia delle scuole, che vedevano il nostro progetto come un qualcosa di "calato dall'alto" e non come un'opportunità offerta loro in un momento di forte

“

**Abbiamo voluto  
fortemente che questo  
progetto fosse  
una buona pratica  
per contenuti,  
metodologie, strumenti,  
e fosse sostenibile  
anche oltre la sua  
conclusione.**

**Abbiamo coinvolto  
più di cinquemila giovani  
in nove territori,  
e possiamo dire  
di aver raggiunto  
grandi risultati.**

”

razionalizzazione delle risorse umane ed economiche.

Quando abbiamo aperto i Centri Di.Sco.Bull, insegnanti e studenti entravano più che altro per la curiosità di vedere l'arredo e per fare qualche domanda sulla destinazione d'uso; certamente non si aspettavano di trovare delle risposte su come trattare i ragazzi difficili, né un contributo al loro sostegno e al recupero. Ma i nostri operatori sono riusciti piano piano a conquistarsi la fiducia degli studenti e dei docenti e le attività, partite in sordina, sono state realizzate ovunque con successo.

Particolarmente complicato è stato l'avvio dei Centri di ascolto, nei quali gli psicologi hanno dovuto vincere le resistenze dei ragazzi e delle loro famiglie ad accettare la figura dello "strizzza cervelli" e a capire che spesso è solo la mancanza di qualcuno con cui confrontarsi che trasforma problemi risolvibili in casi psichiatrici.

È difficile riassumere in poche battute la complessità di un progetto che ha visto coinvolti oltre cinquemila giovani in nove territori del Meridione.

Psicologi, pedagogisti, animatori, sociologi sono stati impegnati in percorsi di recupero individualizzati (i cosiddetti PER) rivolti agli alunni delle prime classi a rischio di abbandono precoce. Sono stati realizzati laboratori che hanno sperimentato metodologie didattiche alternative per il recupero delle conoscenze logico-matematiche e linguistiche di base. In ogni scuola i ragazzi del terzo e del quarto anno sono stati avviati ai percorsi di peer education; psicologi ed educatori hanno incontrato le classi più problematiche; ovunque si sono realizzati incontri individualizzati per il counseling psicologico, l'orientamento, il bilancio delle competenze. Ai docenti sono stati offerti strumenti di supporto per la individuazione precoce degli studenti a rischio di abbandono scolastico e per fronteggiare le manifestazioni di bullismo.

Ben presto abbiamo capito che la scuola – soprattutto in territori come questi – è, nella percezione dei ragazzi, molte cose insieme: è il luogo dell'apprendimento, ossia delle opportunità, ma è anche il luogo ostico della selezione; è il luogo del confronto tra il proprio habitus comportamentale e l'habitus istituzionalmente accettato; è il luogo in cui ci si incontra e ci si scontra con adulti che non sono i propri genitori.

Ma la scuola è anche molte altre cose: rappresenta lo Stato dove lo Stato è latitante, è un luogo in cui si possono fare incontri e cogliere occasioni in territori poveri di opportunità. Insomma, la scuola è insieme un luogo salvifico e un luogo di grande frustrazione, ed è nella tensione tra questi due poli che gioca gran parte del proprio ruolo.

La scuola deve poter far crescere i ragazzi sull'asse pedagogico-educativo, senza abbatterli, ossia senza sottoporli a frustrazioni ripetute, deve poterli "contenere" senza perdere di vista la sua

funzione di opportunità sociale.

È quindi importante che, in questo processo, gli studenti abbiano a disposizione dei luoghi, anche fisici, come nel caso dei Centri Di.Sco.Bull, che sono scuola ma che sono anche altro.

I Centri Di.Sco.Bull sono stati un luogo nella scuola che si è aperto agli studenti che hanno maggiori difficoltà, uno spazio rivolto loro, un luogo in cui si sono definiti insieme a degli educatori adulti che non erano i docenti delle regole e un linguaggio che poi doveva essere utilizzato in classe e in famiglia.

Difficile riassumere i risultati di un progetto che si è concluso troppo presto ma che rimarrà nei nostri ricordi e in quelli dei ragazzi e, ci auguriamo, nella pratica dei docenti.

Sicuramente è un risultato che molti dei nostri ragazzi siano stati promossi, e che, anche quelli respinti, si siano riscritti a scuola; sicuramente è un risultato che i ragazzi del primo anno abbiano continuato a frequentare i Centri anche il secondo anno, spesso con funzioni di mentoring e tutoraggio dei più piccoli. Sicuramente è un risultato che molti di loro abbiano trovato un gruppo di coetanei con cui confrontarsi, un gruppo di adulti con cui parlare, dei docenti che ora li conoscono di più.

Concludo ringraziando tutti quelli che hanno fatto parte del gruppo di lavoro del progetto, a livello nazionale e territoriale, e che hanno sempre mostrato estrema disponibilità ad accogliere le richieste che provenivano dalle scuole.

Ringrazio anche i dirigenti scolastici e i docenti referenti che si sono entusiasti del progetto e lo hanno fortemente sostenuto; gli altri docenti che vi si sono avvicinati, dapprima con diffidenza e poi con convinzione.

E soprattutto colgo l'occasione per ringraziare la dottessa Claudia Orlando, del Ministero dell'Interno, che ha creduto nel progetto, lo ha seguito con entusiasmo e ha capito l'importanza di quello che stavamo facendo.

**Catia Isabel Santonico Ferrer**  
Senior researcher – IPRS, Roma

## Ruolo e funzioni dello psicologo a scuola

Alcune riflessioni

**Se la scuola dovrebbe essere (anche) un luogo di benessere e salute sia per studenti che per docenti, è evidente che la consulenza psicologica andrebbe incardinata nel programma scolastico. Ma questa è una pratica ancora assente in molti istituti. Il confronto con lo psicologo può essere utile, tra l'altro, anche per superare un certo stereotipo che vuole l'insuccesso scolastico e il bullismo come gli esiti di problemi emotivi o di negative influenze da parte della famiglia o dell'ambiente.**

**L**e considerazioni di ordine teorico sul ruolo e le funzioni dello psicologo a scuola che seguono, nascono dall'esperienza condotta nell'ambito del progetto Di.Sco. Bull che ha coinvolto nove scuole al Sud in alcuni territori estremamente problematici, segnati dal degrado e dalla disoccupazione, con risorse sociali scarse e condizioni familiari che cumulano forme e tipologie di disagio (povertà, criminalità, ritardo culturale).

Contesti in cui esiste una estrema sproporzione tra le risorse pubbliche disponibili sul versante dei servizi psicosocio-sanitari e l'entità e la gravità del fenomeno del disagio e della dispersione scolastica.

Dai pionieristici interventi di Alfred Adler nelle scuole viennesi intorno agli anni venti si è reso evidente che l'apprendimento può essere fortemente influenzato dalle condizioni psicologiche del minore e dal suo sviluppo evolutivo.

L'essere passati da un paradigma educativo di tipo disciplinare teso a portare tutti i discenti agli stessi risultati di apprendimento, a una modalità pedagogica tesa a promuovere le potenzialità creative del singolo, vuol dire porre un'attenzione completamente

differente al benessere psicologico del discente, condizione indispensabile per un proficuo apprendimento.

Tuttavia, accanto a questa necessità si pone anche con forza l'esigenza di sostegno per i docenti in quei casi in cui la difficoltà di presa in carico pone un problema interpretativo specifico: ci si trova, cioè, di fronte a un caso che sollecita diverse strategie educative, o, invece, si è di fronte a un problema psicologico che necessita un intervento clinico specialistico? Questo dubbio è sempre più diffuso in quanti a vario titolo lavorano con i minori. Proprio la considerazione che la scuola è un'agenzia di promozione del benessere dei minori rende evidente quanto la funzione psicologica debba essere ormai incorporata nei saperi presenti nella scuola, come previsto dalle normative, e tuttavia non realizzato.

Le ragioni effettive dell'insuccesso scolastico rimangono difficili da circoscrivere, così come il peso sull'apprendimento della qualità della relazione discente-docente. A prevalere è ancora la tendenza a leggere il successo scolastico come risultato di buone scelte pedagogiche e di aspetti motivazionali che predispongono lo studente ad un buon rapporto con lo studio e

la scuola, mentre l'insuccesso scolastico viene letto come l'effetto di influenze prevalentemente sociali e culturali e circoscritto nella relazione tra lo studente e la famiglia o l'ambiente di provenienza.

Una volta istigato il dubbio che l'insuccesso pedagogico sia legato a problemi di ordine emotivo, relazionale, esistenziale è chiaro che i docenti devono essere aiutati nell'acquisizione degli strumenti di valutazione del peso di tali fattori nella relazione educativa.

L'azione consulenziale dello psicologo nei confronti del docente è quindi soprattutto volta a sostenere quest'ultimo nell'acquisizione di quegli strumenti di osservazione degli studenti in classe che appartengono al bagaglio delle conoscenze e delle competenze psicologiche.

In particolare si tratta di addestrare l'abitudine a rivolgere l'attenzione oltre che agli eventi esterni e all'oggettività dei dati concreti, anche al proprio mondo interno e alle risonanze emotive che questo confronto (mondo esterno/mondo interno) genera, per operare una riflessione su di sé e sul proprio modo di gestire gli aspetti "emotivi" che informano la relazione istaurata con la classe e con singoli studenti problematici.

Accanto alla consulenza indiretta prestata a sostegno del docente, lo psicologo può offrire ascolto diretto al ragazzo in difficoltà attraverso il counseling. In questa funzione

lo psicologo è una figura calmierante, che interviene per stemperare il malessere che lo studente manifesta a scuola e mettere ordine nella confusione.

Il repertorio di problemi portati allo sportello è evidentemente quello dell'adolescenza nella sua espressione più ampia, molto spesso accompagnata da disorientamento socia-

mento di maggior confusione, trascina con sé evidenti rischi evolutivi. L'avvio di un dialogo dello psicologo con lo studente in difficoltà consente inoltre di spostare il piano della conflittualità dalla relazione docente-discente a quella con lo psicologo che offre uno spazio in cui la sofferenza può venir elaborata prima di cristallizzarsi in ruoli disfunzionali.

Va sottolineato che lo psicologo a scuola gode di una prospettiva di osservazione privilegiata del minore in quanto che è il principale contesto di socializzazione e apprendimento a cui partecipa, e interviene nel setting scolastico con specifiche competenze di gestione dei soggetti in età evolutiva, e di lettura dei comportamenti e delle relazioni in atto. Lo psicologo a scuola ha un'attenzione egualmente centrata sull'individuo e sul contesto: interviene a potenziare il sistema individuo-contesto agendo sulle competenze di osservazione, comunicazione e collaborazione di tutte le componenti della scuola. I servizi specialistici che prendono in carico il minore fuori da tale contesto non possono che basarsi su una visione unilaterale e decontextualizzata dell'esperienza del minore e del modo in cui si relaziona con i pari e con gli adulti entro la comunità di appartenenza.

Lo psicologo ha poi un delicato compito di mediazione nel complesso rapporto tra scuola e famiglia. Come mostra la grande attenzione che la letteratura dedica a questo tema, la relazione con le famiglie e i genitori è forse oggi uno dei fattori di maggiore fatica nel lavoro educativo sugli alunni. La complessità della relazione scuola-famiglia è andata intensificandosi di pari passo con la trasformazione del medesimo ruolo educativo della famiglia e con l'acuirsi di approcci eccessivamente deleganti verso la scuola ovvero eccessivamente conflittuali, in virtù di un

**Prevale la tendenza a considerare il successo a scuola come l'esito di buone scelte didattiche o di forti motivazioni, e l'insuccesso come il risultato di cattive influenze sociali. Ma le ragioni del fallimento di uno studente sono difficili da circoscrivere, e possono dipendere da problemi emotivi, relazionali, esistenziali.**

**Il docente va quindi aiutato a misurare il peso che hanno tali problemi nel condizionare sia il rendimento, sia la relazione educativa.**

”

le, assenza di contenimento da parte delle famiglie e mancato confronto con adulti di riferimento.

Il mal di scuola in questa fase è un sintomo ricorrente, che si associa spesso a comportamenti di tipo espressivo e provocatorio e che, se non gestito nel

maggior coinvolgimento delle famiglie nelle decisioni di competenza dell'istituzione.

Tra delega aperta e conflitto aperto o inconsapevole, la scuola si trova a dover individuare nuove modalità di comunicazione con la famiglia, per consentire l'esercizio di un possibile sostegno, ove necessario. Spesso, scuola e famiglia si accusano reciprocamente di non riuscire a gestire il minore in difficoltà, e di adottare approcci pedagogici ed educativi inefficaci. In questo ambito lo psicologo interviene con una funzione strategica insita nella sua terzietà: offre alla famiglia garanzie che la componente psicologica ed emotiva delle difficoltà palesate a scuola dal minore vengano adeguatamente prese in considerazione; può esplorare ambiti della sfera familiare preclusi all'indagine del docente; può introdurre nuovi linguaggi nella relazione scuola-famiglia e allargare i margini per la negoziazione di forme efficaci di collaborazione pedagogica; può aiutare la famiglia a uscire da una visione astratta e idealizzata del figlio o della figlia, restituendo loro informazioni sul modo in cui nel contesto scolastico il ragazzo entra in relazione con i pari e con gli adulti.

Può accadere che a scuola venga richiesto allo psicologo di intervenire in funzione terapeutica nei confronti di studenti che palesano disturbi psicopatologici, per mancanza di altre opportunità accessibili, per la relazione di fiducia che si è creata con

un particolare studente. La possibilità di un intervento di questo tipo ovviamente esiste ma va percorsa con estrema cautela dato che un intervento psicoterapeutico deve necessariamente fondarsi su una riformulazione della domanda e del mandato, prevedere un diverso setting e avvenire all'interno di un servizio pubblico di psicologia per l'età evolutiva e di un appropriato inquadramento diagnostico. Oltre ad essere problematica, tale prassi tradirebbe le funzioni che abbiamo descritto tipiche dello psicologo a scuola (consulenza ai docenti, counseling con i ragazzi, mediazione con la famiglia) e che sostanzialmente riguardano la fase che precede la clinizzazione dei problemi.

La presenza dello psicologo a scuola rimane comunque cruciale nel caso di esordio di disturbi psicopatologici in ragazzi che non hanno mai presentato in passato comportamenti problematici, sia perché la tempestività della segnalazione del problema alle famiglie e agli specialisti è essenziale per una rapida presa in carico del paziente, nell'auspicio di una prognosi felice, sia perché eventi di questo tipo provocano forte disorientamento nel gruppo dei compagni di classe e dei pari in primo luogo ma anche dei docenti, disorientamento che deve poter trovare ascolto per essere elaborato. Infine, un ruolo particolarmente incisivo lo psicologo può giocarlo in relazione al gruppo classe e al potenziamento delle risorse per il "contenimento" del disagio che i singoli esprimono. Lo

psicologo interviene quando la classe è teatro di episodi di prevaricazione a danno di soggetti particolarmente fragili, quando si organizzano sottogruppi particolarmente coesi e molto conflittuali oppure ostili e ingestibili. Il buon funzionamento del gruppo classe a sua volta influenza tutte le dimensioni della vita scolastica: dagli aspetti disciplinari e di gestione della convivenza in uno spazio necessariamente ristretto come quello dell'aula, ai processi di apprendimento. Oltre che le caratteristiche degli alunni, il clima della classe quindi riflette processi radicati nella cultura locale della scuola (le politiche della dirigenza, le caratteristiche dei docenti e le relazioni che intercorrono tra loro) e determina le risposte che il gruppo è in grado di fornire di fronte al disagio dei singoli. L'intervento sui gruppi classe è sempre complesso perché deve raccogliere le disponibilità da parte di tutti gli insegnanti che operano in una classe e, talvolta, anche della dirigenza scolastica, quando, ad esempio sia necessario assumere interventi che implicano sanzioni disciplinari di particolare importanza.

In ogni caso l'elaborazione di accadimenti particolarmente gravi, accompagnata dallo psicologo, può divenire un'occasione corale per rivedere scelte di intervento, comportamenti, significati ad essi associati, messaggi veicolati, e per costruire relazioni più funzionali e capaci di prevenire il disagio a scuola dei ragazzi come degli adulti. ■

## Ringraziamenti

*Il nostro ringraziamento per la qualità del lavoro svolto va al gruppo degli psicologi che, coordinati dall'Istituto Psicoanalitico per le Ricerche Sociali, hanno curato i servizi di ascolto nei nove istituti scolastici: Ettore Tavoletta a Ponticelli, a Scampia (Napoli) e Aversa (Caserta); Lucianga Piras a Reggio Calabria, Alessandra Siniscalchi a Crotone; Giulia Abruzzese a Bari, Lucia Elia a Mola di Bari; Domenica Rita Giuffrida e Salvatore Spampinato a Catania e Laura Siniscalchi a Palermo.*

## Valutare per progettare la didattica

### Valutare per progettare azioni a contrasto della dispersione scolastica

#### La dispersione scolastica, un sistema complesso

Progettare un modello a contrasto della dispersione scolastica è una operazione che può prendere varie strade, come dimostra la pluralità di esperienze realizzate in Italia, in particolare a partire dagli anni novanta del Novecento a oggi<sup>1</sup>. D'altro lato il fenomeno stesso si colloca al centro di un complesso crocevia di cause e fenomeni:

«[si tratta di un] "sistema di dispersioni", vale a dire non solo dispersione dell'utenza (produttività del sistema), ma delle risorse didattiche (metodologie, collegialità ecc.), dei risultati di apprendimento (raggiungimento degli standard formativi) dell'organizzazione scolastica (raccordi interistituzionali, di rete, di territorio).

Se diversi sono i sintomi, ancor più variegato è il discorso delle cause. I motivi che portano a un abbandono, alle difficoltà negli apprendimenti, all'insuccesso scolastico, al disagio sociale possono essere molti e finalmente intrecciati tra loro. Al mutare dei sintomi si registra quindi la necessità di quadri di riferimento diversi per elencare le cause o fattori che concorrono alla fenomenologia della dispersione. Ed è per questo motivo che preferiamo parlare di concause della dispersione»

(Benvenuto e Sposetti (a cura di), 2005, p. 18).

Agire sul sistema di dispersioni richiede dunque non solo una attenta valutazione del quadro di riferimento, ma anche l'elaborazione di modelli di intervento, che possano essere concretizzati e realisticamente utilizzati dalle scuole con una ricaduta avvertita come utile e, soprattutto, facilitante. Perché questo avvenga, è indispensabile un coinvolgimento attivo dei docenti ossia un processo di valutazione e progettazione il più possibile condito e partecipato.

Certamente non tutti i docenti si riconoscono nelle parole della nota professorella e scrittrice Paola Mastrolcola, quando racconta la sua esperienza alla fine degli anni Novanta, tornata a scuola dopo una interruzione di due anni, tuttavia qualcosa di rispondente a un diffuso sentire c'è:

«Insomma, nel giro di quindici giorni, feci la conoscenza di cinque parole nuove: Commissione, Progetto, Autonomia, Pof, Accoglienza. Erano entrate nella scuola a mia insaputa, ovvero durante il periodo di distacco in cui io mi ero di nuovo assentata dal lavoro. Mai assentarsi dal lavoro... Non so dire quale di quelle parole mi fece

**Patrizia Sposetti**

Docente di Didattica delle Abilità linguistiche presso il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione della Università La Sapienza di Roma

**I Progetti Educativi di Recupero e di reinserimento scolastico e sociale sono il cuore di Di.sco.bull e l'anima delle sperimentazioni realizzate da ENAIP.**  
**Alla base del modello, c'è l'idea che, per contrastare la dispersione, è necessario adottare nuovi modi per valutare gli studenti. Il paradigma della valutazione partecipativa contiene molti vantaggi: unisce la progettazione con la didattica, promuove la riflessione, sollecita la vita scolastica. E soprattutto dà buoni risultati.**

*più paura. Ricordo solo che mi sentii accerchiata dal nemico. Come quando ero piccola e giocavo agli indiani con i vicini del condominio e, siccome ero l'unica femmina, ero sempre quella che veniva legata al palo e gli altri bambini mi correvano in tondo ululando con l'ascia per aria e le penne da indiano in testa»*  
 (Mastrocola, 2004, p. 21)

Del resto, come evidenzia Piero Lucisano da un punto di vista più generale «È troppo facile nei panni di chi la mattina entra a scuola e affronta in aule sgurrurate e insane, senza laboratori e senza palestre [...] cogliere la contraddizione di chi in nome dell'efficienza ti chiede conto dei risultati e pensa che con qualche spicchio di incentivi e con qualche punizione agli inefficienti si possano risolvere i problemi e spende risorse notevoli in queste attività di valutazione che non reggerebbero a un esame di docimologia» (Lucisano, 2012 pp. 13-14).

In altre parole, per la scuola e per gli insegnanti che ne sono protagonisti importanti, la possibilità di attivare progetti grazie a risorse esterne può rappresentare una possibilità positiva solo a patto di non dimenticare tale protagonismo. I progetti possono contribuire alla realizzazione di azioni utili, a patto che tali azioni non risultino esterne e arbitrariamente sovrapposte alla reale vita scolastica e alla progettazione didattica. I progetti sono utili se sono percepiti non come un elemento di peso e di difficoltà, ma come un supporto professionale richiesto e condiviso. I progetti sono utili se rispondono a bisogni concreti e questo vale ancor di più nel caso di tematiche delicate e complesse come il contrasto alla dispersione scolastica.

Nel percorso seguito per la costruzione dei cosiddetti PER (Progetti Educativi di Recupero e reinserimento scolastico e sociale) nell'ambito del progetto Di.Sco.Bull, si è dunque

proceduto utilizzando un paradigma di valutazione partecipata e negoziate, che nel corso degli incontri di formazione ha richiesto il coinvolgimento attivo di docenti e tutor delle diverse unità locali. Tale modalità ha dato luogo a un duplice risultato: il primo e del resto più prevedibile è rappresentato dalla progettazione condivisa di tutte le attività realizzate attraverso i PER nelle scuole coinvolte. Il secondo risultato riguarda le modifiche che hanno investito il modello dei PER in particolare e l'impianto complessivo dell'intervento più in generale. Questo punto rappresenta anche un interessante elemento di riflessione poiché permette di richiamare gli stimoli provenienti dagli approcci partecipativi, che enfatizzano la necessità di un effetto concreto, delle azioni di valutazione, per rispondere alla quale è essenziale coinvolgere i protagonisti del processo. Essi, infatti, posseggono una conoscenza profonda derivante dall'esperienza e sono in grado di fornire contributi preziosi. È pertanto fondamentale la loro partecipazione nella costruzione e nella scelta di percorsi e modelli (Midy, 12 sgg.). Tra l'altro questo ha un effetto indiretto anche sulla formazione degli operatori favorendone la riflessione sul contesto, sull'esperienza, col risultato di una crescita dei saperi.

### All'incrocio tra didattica e valutazione

Accanto al monitoraggio e alla valutazione dei fenomeni è indispensabile, essenziale e non eludibile una concreta azione che metta al centro la didattica. Questa considerazione, a nostro parere dirimente in qualsiasi progetto orientato al recupero della dispersione scolastica, ha condizionato in modo forte le scelte operate nel percorso di formazione dei docenti e di progettazione degli interventi.

Proporre ai docenti di attivare progetti mirati agli allievi a rischio dispersione, dunque, ha significato in prima battuta chiedere loro una disponibilità a leggere in modo sapiente i risultati emersi dalla somministrazione del dispositivo diagnostico, integrandoli con le osservazioni individuali e utilizzandoli per individuare degli obiettivi specifici per ciascun ragazzo. Solo in tal modo è stato poi possibile definire e monitorare strategie e interventi. Parallelamente tale impostazione ha portato alla scelta, nel passaggio dal primo al secondo anno di progetto, di lavorare nella dimensione del consiglio di classe, dopo una prima fase di attività svolta con l'intero collegio dei docenti. Naturalmente la lettura dei risultati non sempre è stata agevole, soprattutto in una prima fase, poiché si è trattato di familiarizzare da un lato con lo strumento e con il tipo di prove e questionari scelti e dall'altro con una modalità di presentazione dei dati in parte di non immediata comprensibilità. Per questo motivo è stato importante ragionare su due fronti.

Il primo è quello relativo alla effettiva utilità delle prove e dei questionari in vista della raccolta di elementi utili a una progettazione didattica che permetesse di prendere in carico tempestivamente situazioni potenzialmente problematiche. Nella prima fase del progetto tale riflessione, realizzata con docenti provenienti da classi diverse, ha dato vita a una complessiva revisione del dispositivo diagnostico che, accettato nel complesso e nella logica, per così dire, è stato semplificato in alcune sue parti.

Certamente è stato ritenuto molto importante poter raccogliere nei primissimi giorni di scuola informazioni sulle competenze di base degli alunni in ingresso, sulla loro auto percezione circa le strategie di studio e di apprendimento utilizzate e sui suoi interessi, sul pregresso scolastico e sull'ambiente socioculturale di provenienza. Ossia

informazioni fondamentali sotto diversi aspetti: perché aiutano a conoscere i ragazzi, aspetto paradossalmente niente affatto scontato; perché possono avere una ricaduta non solo sulla organizzazione delle attività didattiche, ma anche su aspetti più strutturali, come la composizione delle classi (nei contesti in cui fosse operativamente possibile somministrare i diversi strumenti prima che le classi fossero formate); perché possono permettere quella che possiamo definire "presa in carico preventiva" in caso di un vissuto scolastico pregresso negativo, includendo gli aspetti emotivi, spesso di difficile accesso, se non occasionalmente e, soprattutto, in tempi lunghi; perché sono utilizzabili anche ai fini di riorientamento (interno o esterno), a condizione di agire con grande attenzione e in collegamento con specifiche figure professionali. Nonostante la grande utilità, tuttavia, queste informazioni in genere vengono raccolte in un arco di tempo relativamente ampio, in modo tale che il primo periodo in una nuova classe rappresenta per il docente anche un periodo di fatidiche azioni di accoglienza e conoscenza reciproca, peraltro non sempre destinate al successo. A ciò

si aggiunge il fatto che anche i ragazzi si trovano in una situazione completamente nuova – nuova la scuola, nuovi i docenti, nuove le metodologie, nuovi i compagni di classe, nuovo il ruolo da "studente delle superiori" – e in un momento di passaggio all'interno del

percorso formativo e personale delicatissimo, nel quale non a caso si annidano le maggiori percentuali di dispersione scolastica<sup>2</sup>. Altrettanto importante, però, è stato ritenuto semplificare le prove e gli strumenti da utilizzare per raccogliere tali informazioni, fatta eccezione per il Questionario sulle strategie di Apprendimento – QSA (confronta il box) in modo da rendere i dati più fun-

piattaforma in tempi rapidi, sulla base dei quali tracciare piani di intervento efficaci.

In tal modo, nel percorso svolto, i docenti non solo hanno messo a punto una versione del Dispositivo diagnostico più vicina ai reali bisogni di progettazione didattica, ma hanno anche avuto la possibilità di costruire un rapporto di collaborazione e comunicazione efficace tra loro e con i tutor e i formatori del Centro risorse. Inoltre, nella possibilità di avere una restituzione tempestiva dei dati nella forma di Report di sintesi immediatamente leggibili, hanno visto una concreta risposta alle richieste formulate durante gli incontri di formazione. Infine, nel concreto, la scelta di discutere i risultati dei singoli allievi anche a distanza di tempo con i colleghi e con il formatore e il tutor in più incontri articolati come veri e propri consigli di classe, si è rivelata fonte di un concreto e attivo lavoro di progettazione didattica condivisa e terreno di condivisione di situazioni anche molto problematiche. Come evidenzia Antonella Nuzzaci:

*«La valutazione preventiva e diagnostica può anche essere definita come un metodo che lavora durante la fase di concezione del progetto didattico, nel corso della quale le informazioni sulle conoscenze pregresse dell'allievo, sulle sue idee circa l'apprendimento e sui suoi interessi sono riassunte per rendere conto delle sue peculiari caratteristiche. Questi primi risultati conducono il gruppo insegnante a riconsiderare contenuti e obiettivi di apprendimento nell'ottica del successo formativo»* (Nuzzaci (a cura di), 2003, p. 223).

A queste parole possiamo aggiungere una breve riflessione su quanto ancora troppo spesso, invece, alcune azioni di valutazione – e pensiamo in particolare a quelle esterne, veicolate dai molti progetti attivati nelle scuole – non abbiano un seguito in termini né di restituzione analitica dei dati né di

“

**I progetti di recupero sono utili se proposti come un supporto professionale richiesto e condiviso. L'attivazione dei PER ha significato per i docenti rendersi disponibili a leggere in modo sapiente i risultati emersi dalle prove, e integrarli con confronti e osservazioni.**

**Ne è derivato un nuovo modo di impiegare la valutazione che ha finito con suggerire una revisione degli strumenti stessi.**

”

zionali a una più efficace programmazione delle attività di recupero e a una facilitazione delle attività da svolgere in classe. Parimenti è parso importante lavorare sulla modalità di restituzione dei dati, per avere a disposizione report di sintesi leggibili e generati dalla

concrete attività basate su di essi, accerchiando così i docenti, come gli indiani ricordati da Paola Mastrocola. Nell'idea di scuola veicolata dalla scrittrice, tuttavia, ci sono alcuni elementi che, da un altro lato, suscitano alcuni dubbi, utili per continuare a riflettere sul nostro modello.

### Per una metodologia didattica attiva

*«Paola Mastrocola è una brava scrittrice che (nessuno è perfetto) si diletta scrivendo di scuola. Di questa ha un'idea precisa. L'unico alunno, su venticinque, che merita il suo insegnamento è tal Demonte. Demonte la entusiasma: interrogato "ripete esattamente quel che io ho detto". In proposito, nell'ultima uscita di Education 2.0, Carlo Ridolfi rammenta un'incisione seicentesca di Norimberga: c'è un ragazzo con un buco in testa in cui è infilato un imbuto; in piedi, accanto a lui, un insegnante versa nell'imbuto la conoscenza della quale il ragazzo e la sua testa devono essere riempiti. Il tempo è passato, ma Mastrocola pensa ancora che nella scuola l'insegnante, depositario del sapere, debba travasarlo nella testa, accogliente e vuota, dell'allievo. Ma quella testa non è mai stata vuota e oggi lo è ancor meno.»*

*Lo dice bene in una rencontre con Le Monde Éducation Alain Finkielkraut, saggista massmediatico che esprime umori cari alle destre francesi e italiane ma, tuttavia, riflette e ragiona. Se non d'altro le teste dei giovani sono piene dei flussi di informazione che vengono dai media e in particolare dal web. Il rischio è che la scuola non se ne renda conto, che i ragazzi subiscano passivamente e si riducano al plagio, alla ripetizione, non più dei saperi dell'insegnante, ma di quel che tra mille cose raccattano nella rete. Ricreare le condizioni in cui si apprezzi un testo nel suo valore concentrandosi nel capirlo: questo, per Finkielkraut, un buon compito per la scuola» (Tullio De Mauro, 2011)*

I ragazzi per i quali sono stati pensati i PER nelle diverse scuole sono ragazzi diversi dal Delmonte ricordato nell'articolo di Tullio De Mauro. Al di là delle situazioni individuali, sono ragazzi che in genere mostrano un vissuto scolastico problematico che spesso genera vissuti di ansia e insicurezza, sono allievi dalle scarse abilità di studio, dalle deboli competenze di base e il cui percorso è segnato da esiti formativi negativi. Si tratta di ragazzi che hanno un complesso e difficile rapporto con la scuola e, spesso, con gli insegnanti, che si traduce in frequenti situazioni di insuccesso, frustrazione e rinuncia. Questo non significa, però, sempre rimanendo nella citazione, che abbiano una testa vuota, anche se poco disponibile ad accogliere i contenuti scolastici. Come ci ha mostrato anche l'esperienza, sono ragazzi che non hanno una cattiva esperienza dell'apprendere in generale e che in contesti altri dalla scuola mostrano conoscenze e competenze spesso insospettabili, che nella scuola stessa, in alcune aree e a certe condizioni, mostrano capacità anche al di sopra della media.

Per realizzare i percorsi individuali siamo dunque partiti dall'idea che con questi ragazzi quel che non funziona fosse il modello della didattica tradizionale, basato sulla tecnica della lezione frontale, spesso caratterizzata da un elevato livello di astrattezza e dal fatto che propone uno schema di apprendimento unico, che non tiene conto delle diverse soggettività degli allievi, delle abilità, competenze ed esperienze dei singoli. Inoltre, la lezione frontale è caratterizzata da un modello di comunicazione prevalentemente unidirezionale e asimmetrico, per lo più da esperto (docente) a inesperti (studenti), o da inesperti verso esperto (per porre domande). Ossia da un modello la cui adeguatezza a ragazzi con difficoltà nello studio è

spesso limitata, poiché si tratta di ragazzi che in un contesto scolastico debbono essere supportati soprattutto nell'"imparare ad apprendere" nelle condizioni date (Sposetti, 2012, pp. 427-448).

Nel progettare attività rivolte a questi ragazzi e, dunque, nel progettare i PER, allora siamo partiti dal presupposto che fosse necessario utilizzare tecniche didattiche altre, che permettessero di coinvolgerli in modo attivo a partire dalle loro caratteristiche e competenze, intese come «patrimonio flessibile del soggetto e come potenziale di risorse conoscitive, operative, relazionali emotive, affettive, ecc., che consentono al soggetto di inserirsi creativamente in diversificati ambiti di attività e offrire prestazioni a livelli differenti [...]» (Cajola, 2005, p. 23).

Le tecniche attive sono parse particolarmente utili a tale scopo, proprio perché partono dalla tesi che si impara facendo e mettono al centro dell'attività formativa l'allievo rendendolo protagonista diretto del lavoro che si sta svolgendo, ciò avviene incoraggiando la partecipazione e la comunicazione di tutti gli studenti che partecipano all'attività, rendendoli un gruppo che lavora per raggiungere un obiettivo comune, condiviso, concreto (Salerni 2003, pp. 63-72).

Le tecniche di didattica attiva possono, naturalmente, essere utilizzate in diversi contesti formativi di intervento didattico. Nel nostro caso si è trattato di utilizzarli all'interno di attività didattiche che permettessero di lavorare sul doppio versante della motivazione e dello stimolo e rinforzo dell'apprendimento dei ragazzi selezionati. Come accennato in precedenza, naturalmente, le attività realizzate attraverso i progetti hanno subito dei cambiamenti da un anno all'altro, sulla base della discussione e del confronto con i docenti e i tutor.

Nel corso del primo anno di progetto, di natura più sperimentale, tali attività hanno trovato un punto di raccordo nel cosiddetto Metodo dei progetti, che nasce nell'ambito della pedagogia attiva come modello per realizzare esperienze educative positive, ovvero situazioni di apprendimento/insegnamento trasversali o multidisciplinari (che coinvolgono contenuti disciplinari di diverso tipo). Nel lavoro per progetti il formatore deve organizzare la situazione educativa e deve aiutare il gruppo a raggiungere obiettivi concreti e a trarre stimoli educativi dall'esperienza. Questo significa che deve essere disponibile a mettersi in gioco, ad apprendere cose nuove insieme ai ragazzi supportandoli costantemente nel ricostruire il senso delle attività realizzate insieme. Il metodo per progetti, inoltre, non solo offre la possibilità di far leva sulle competenze ed esperienze dei ragazzi sia per la possibilità di coinvolgimento attivo sia per la possibilità di realizzare prodotti concreti e visibili in tempi ragionevoli. In tal modo i ragazzi hanno avuto la possibilità di fare un'esperienza didatticamente significativa e con un riconoscimento esterno (Lucisano 2003, pp. 26-28)<sup>3</sup>.

Nel corso del secondo anno di progetto, pur mantenendo inalterato il ricorso a una metodologia didattica attiva, in accordo con i consigli di classe e seguendo gli stimoli e le richieste anche da parte dei ragazzi emersi nel corso della sperimentazione, si è scelto di realizzare percorsi di natura più disciplinare, attribuendo così ai PER una natura leggermente diversa. All'interno del Centro risorse, nelle diverse scuole coinvolte, i formatori, accanto ad attività specifiche sulle abilità di studio, hanno svolto una vera e propria attività di sostegno didattico supportando i ragazzi nello studio di specifiche materie curricolari.

Il cambiamento tra primo e secondo anno è nato sulla spinta di una richiesta forte anche da parte dei ragazzi, che si sono progressivamente fidelizzati, per così dire, riconoscendo nel Centro un luogo non solo di aggregazione, ma di studio e partecipazione attiva alla vita della scuola. E proprio questa riappropriazione ci è parsa particolarmente importante poiché se un luogo si conosce bene, si pratica quotidianamente, perdersi e dimenticarsi è più difficile.

### **La documentazione educativa nel progetto Di.Sco.Bull**

Nella scuola «la parola "documentazione" per la sua associazione con "documento" evoca [...] degli equívoci. Anche dei fantasmi. Controllo e burocratizzazione»<sup>4</sup>. Certo alla base dell'attività del documentare, anche in settori educativi, c'è la raccolta e analisi di materiali (documenti) di varia natura che possiamo in prima istanza definire informativi: esperienze, testi, avvenimenti, ecc. Legittimamente nella scuola l'attività di documentazione spesso coincide con la raccolta di documenti tout court: progetti didattici, progetti educativi o piani dell'offerta formativa. In educazione, però, tale raccolta è spesso finalizzata alla conoscenza, alla crescita professionale in senso alto, ossia al miglioramento della pratica pedagogica, alla comunicazione e allo scambio, in una parola, alla condivisione e, dunque, alla riflessione comune. Ciò a patto che si presti molta attenzione evitando il rischio che il significato letterale di raccolta di documenti si estenda fino a saturare tutti i sensi dell'espressione "documentazione educativa". Insomma è importante evitare di trasformare il lavoro di documentazione in una

pura elencazione di documenti, progetti e attività svolte.

È dunque importante riflettere con attenzione sui diversi elementi che entrano in gioco nella documentazione, imparando a guardare i processi oltre i prodotti dell'agire ed evitando i rischi legati a una pura e meccanica raccolta e analisi di fatti priva o carente di interpretazione e scegliendo le modalità e le strategie ritenute più appropriate» (Sposetti 2011)<sup>5</sup>.

Nel caso della documentazione raccolta dai formatori in Di.Sco.Bull, poi, questa cautela è stata ancor più necessaria in quanto il tema di come tener memoria delle attività svolte con i ragazzi equivaleva al tema di come poter costruire un collegamento reale e diretto con la realtà scolastica dei ragazzi. In altre parole la documentazione educativa, nel nostro caso, doveva contribuire alla costruzione di un circolo virtuoso tra le attività svolte in classe con i docenti e le attività svolte presso il Centro risorse, in un quadro di continuità, raccordando l'attività dei docenti e quella dei formatori. Per i docenti, inoltre, avere la possibilità di accedere a una documentazione puntuale e trasparente delle attività svolte dai ragazzi costituisce una sorta di rassicurazione circa i percorsi intrapresi dai propri alunni fuori dalla classe, oltre a rappresentare una fonte di informazioni raccolte in un contesto altro, nel quale i ragazzi si muovono in modo diverso.

Per rispondere a tali attese naturalmente la documentazione educativa messa a punto non poteva essere improvvisata, ma doveva basarsi su strumenti che dessero l'opportunità di leggere il processo educativo nella sua complessità attraverso alcune variabili specifiche. Nel corso del biennio di realizzazione del progetto, dunque, è stata condotta una attività di costruzione di strumenti di osservazione e

monitoraggio e di formazione dei formatori, che sono stati messi in condizione di poter leggere l'attività svolta ricostruendo il percorso dei ragazzi sotto il profilo sia dell'impegno sia del raggiungimento di specifici obiettivi formativi.

Su ogni ragazzo si aveva, infatti, un gran numero di informazioni provenienti da diverse fonti, che dovevano essere organizzate e raccolte in modo sistematico costruendo una documentazione per ogni studente, che nel corso del tempo è stata arricchita dalle informazioni sistematicamente raccolte durante il lavoro svolto dal

ragazzo nei PER, utilizzando strumenti di varia natura e in tempi diversi:

- **prima dell'avvio del progetto**, sintetizzando le informazioni raccolte attraverso la somministrazione degli strumenti del dispositivo diagnostico, sistematizzate in una griglia e integrate con le osservazioni degli insegnanti e le eventuali osservazioni dei formatori, dello psicologo o del *focal point*;
- **nel corso del progetto** a partire dalle primissime fasi sono raccolte diverse informazioni sui ragazzi utilizzando prevalentemente la tecnica di rilevazione delle osservazioni:

registrazioni su carta, griglie di osservazione, Diario di bordo.

- **a fine progetto** si ha una compilazione conclusiva della scheda allievo nella quale si fa un bilancio complessivo dell'attività svolta.

Le diverse informazioni raccolte sull'allievo confluiscono in una sorta di fascicolo studente, che rappresenta di una forma di documentazione scritta che ha l'obiettivo di permettere di ricostruire il percorso del ragazzo nei suoi diversi aspetti e che rappresenta una preziosa fonte di informazioni per pianificare azioni didattiche<sup>6</sup>.

## Bibliografia

- Guido Benvenuto, Giuseppe Rescalli, Aldo Visalberghi A.(a cura di), *Indagine sulla dispersione scolastica*, La nuova Italia, Firenze, 2001.
- Guido Benvenuto e Patrizia Sposetti (a cura di), *Contrastare la dispersione scolastica*, Anicia, Roma, 2005.
- Guido Benvenuto (a cura di), *La scuola diseguale*, Anicia, Roma, 2012.
- Lucia Cajola e Gaetano Domenici, *Organizzazione didattica e valutazione*, Monolite Editrice, Roma, 2005.
- Tullio De Mauro, "Teste vuote" in *Internazionale*, 31 maggio 2011, <http://www.internazionale.it/teste-vuote> (ultima consultazione 20 febbraio 2013).
- Olga Livera Sempio, Emanuela Gonfalonieri, Giuseppe Scaratti (a cura di), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1999.
- Piero Lucisano, "Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa" in *Giornale italiano della ricerca educativa*, Anno V, numero speciale ottobre 2012, pp. 13-20.
- Piero Lucisano (a cura di), *Lavorare per progetti: le competenze di base per gli apprendisti in obbligo formativo: guida per i formatori*, ISFOL-Ricerche e strumenti 2003.
- Paola Mastrocola, *La scuola raccontata al mio cane*, Guanda, Modena, 2004.
- F. Midy, C. Vanier et M. Grant.1998. *Guide d'évaluation participative et de négociation*, Montréal, Table des regroupements provinciaux d'organismes communautaires et bénévoles, Coalition des tables régionales d'organismes communautaires, Centre de formation populaire, Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal.
- Antonella Nuzzaci (a cura di), *Profilo di competenza e trasformazioni sociali. Insegnare e apprendere*, Giordano, Cosenza, 2004.
- Anna Salerni, "Le tecniche di didattica attiva" in Lucisano P. (a cura di), *Lavorare per progetti: le competenze di base per gli apprendisti in obbligo formativo: guida per i formatori*, ISFOL-Ricerche e strumenti, 2003.
- Patrizia Sposetti, "Educazione linguistica ed equità nel sistema di istruzione", in Benvenuto G. (a cura di), *La scuola diseguale*, Anicia, Roma, 2012.

## Note

- 1 Per una rassegna sul tema si vedano tra gli altri, Benvenuto, Rescalli, Visalberghi (a cura di), 2001; Benvenuto e Sposetti (a cura di) 2005, Benvenuto (a cura di) 2012.
- 2 A tale proposito si veda Livera Sempio O., Gonfalonieri E., Scaratti G. (a cura di), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1999.
- 3 A tale proposito, è di fondamentale importanza sottolineare che la dimensione ludica non esaurisce affatto il progetto, poiché questo nasce con obiettivi formativi specifici. È anche importante richiamare il fatto che l'importanza della dimensione di gruppo non può e non deve schiacciare le caratteristiche dei singoli, ma valorizzarle. Il progetto va pertanto monitorato con attenzione e in modo continuativo, tenendo conto dell'andamento complessivo e dei risultati dei singoli.
- 4 Odasso P., Presentazione di GOLD alle scuole del Piemonte, 2003, p. 1 ([http://gold.indire.it/tpie/01\\_Comunicazioni\\_alesscuole/comunicazioniinviateallescuole/newsletterinformarre.htm](http://gold.indire.it/tpie/01_Comunicazioni_alesscuole/comunicazioniinviateallescuole/newsletterinformarre.htm)).
- 5 Sposetti P., "Quante e quali scrittture professionali in educazione" in *Italiano LinguaDue* (on line ISSN: 2037-3597), Vol. 2, n°1/2011
- 6 Per quanto riguarda invece il monitoraggio dei PER, questo è avvenuto utilizzando in modo combinato gli strumenti utilizzati per la documentazione dell'andamento degli allievi e strumenti di valutazione a cura dei formatori. Una volta concluso il PER, i formatori sono stati messi in condizione di verificare se il progetto ha funzionato analizzando il prodotto finale (e gli eventuali prodotti specifici dei singoli e dei gruppi); i risultati e l'impegno di ogni allievo; la validità dell'organizzazione del progetto; il guadagno di conoscenza portato dal progetto.

## Metodologie e strumenti

### Questionario sulle Strategie d'Apprendimento (QSA)

Il Questionario sulle Strategie d'Apprendimento (QSA) è un questionario messo a punto da Michele Pellerey per rilevare a quale grado di consapevolezza e di capacità di gestione dei processi e delle strategie di apprendimento siano giunti gli alunni, sia all'inizio, sia durante la scuola secondaria superiore, o la formazione professionale.

Per la sua validazione, dopo una prima somministrazione a un campione ristretto, e una conseguente seconda stesura, il QSA è stato somministrato a un campione di 9.959 soggetti (di questi: 3.770 erano alunni del primo anno di scuola secondaria superiore, 4.148 allievi del primo anno della formazione professionale di base e 2.041 del secondo anno della formazione professionale di base).

La costruzione del questionario ha come riferimento un preciso orientamento teorico e didattico, al centro del quale vi è l'idea, consolidata da diversi studi e ricerche, che nel contesto dell'apprendimento scolastico sono centrali i processi e le strategie cognitive e quelle affettive e motivazionali. E, ancora, che è centrale la consapevolezza che gli studenti hanno di questi processi e la capacità di gestirli.

Seguendo Pellerey, **i processi e le strategie cognitive** ritenuti centrali nell'apprendimento sono quelle relative all'attenzione, all'elaborazione e all'organizzazione; quindi:

- la focalizzazione dell'attenzione sugli aspetti centrali di ciò che si deve studiare o del compito che si deve portare a termine;
- l'elaborazione delle conoscenze attraverso la costruzione di relazioni a partire da schemi già posseduti;
- l'organizzazione delle conoscenze;
- la metacognizione e l'autoregolazione delle strategie, cioè i processi metacognitivi ai quali sono connessi due ambiti specifici: la consapevolezza delle conoscenze e capacità possedute, e la capacità di controllo dei processi e delle strategie cognitive implicate nel compito da affrontare.

Per quanto riguarda invece **i processi e le strategie affettive e motivazionali**, ne sono state evidenziate quattro categorie fondamentali:

- l'ansietà di base e occasionale;
- la capacità di perseverare negli impegni;
- le attribuzioni causali del proprio successo o fallimento a capacità/fortuna/impegno/difficoltà del compito;
- la percezione della propria competenza in relazione ai

compiti da svolgere, fattore questo legato alle aspettative di successo.

Dunque, all'interno di questo quadro di riferimento è stato messo a punto il QSA che è un questionario di autopercezione, che si basa su un'autovalutazione dei propri modi di agire e di reagire in un contesto scolastico ed è destinato agli allievi che hanno terminato la scuola dell'obbligo e a quanti si iscrivono ai corsi di formazione professionale. Il QSA è costituito da cento frasi (item), numerate progressivamente, che descrivono un modo di fare, un giudizio o uno stato d'animo. Gli item rimandano a quattordici scale o fattori, di cui sette di natura cognitiva e sette di natura affettiva e motivazionale.

L'alunno deve attribuire a ogni item un valore che va da uno a quattro, a seconda della frequenza con cui esegue le azioni, esprime i giudizi o prova gli stati d'animo descritti. Gli item relativi ai diversi fattori sono stati inseriti nel questionario in modo casuale per evitare che fossero date risposte dello stesso tipo agli item riguardanti lo stesso fattore. Quindi la valutazione del questionario consente di ottenere un punteggio in questi fattori che possono essere interpretati come componenti della competenza strategica degli alunni nell'apprendimento scolastico.

Da quanto detto, emerge con chiarezza che l'uso di uno strumento di questo tipo è molto utile in un contesto scolastico e di formazione. Infatti, come mette in luce l'autore, esso fornisce molte informazioni che possono essere prese in considerazione dal singolo insegnante, e dai consigli di classe, per impostare l'azione formativa e possono essere inoltre confrontate con le conoscenze e le competenze rilevate nel corso dell'attività didattica e con le osservazioni sistematiche svolte dai docenti. Aggiungendo a ciò il suo essere uno strumento di autovalutazione da parte degli studenti, permette di giungere, come scrive Pellerey, a una forma interessante di triangolazione tra autopercezione/percezione degli insegnanti e prestazioni rilevate.

A questo punto diviene chiaro che l'uso di uno strumento di questo tipo è fortemente legato alla condivisione di un'impostazione della didattica di tipo metacognitivo, che cioè mette al centro e stimola la capacità degli allievi di conoscere se stessi.

Nelle tabelle seguenti riportiamo l'elenco dei fattori, descrivendone le caratteristiche e le ricadute della loro individuazione sulla didattica.

## I fattori cognitivi

- **Primo fattore cognitivo (C1)**  
*processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare.*

Riferisce alla conoscenza, sensibilità e capacità d'uso di strategie di natura elaborativa, cioè strategie che si riferiscono ai processi cognitivi implicati nel mettere in relazione quanto si studia o si ascolta con quanto già conosciuto, con la propria esperienza, con immagini mentali ed esempi per comprendere e ricordare meglio quanto studiato.

Queste strategie servono anche per inferire conclusioni non esplicitate nel testo e per usare analogie per capire o risolvere problemi.

- **Secondo fattore cognitivo (C2)**  
*capacità di autoregolazione del processo di studio o di apprendimento.*

Si riferisce alla capacità di gestire autonomamente lo studio e i processi di apprendimento in genere. Questa capacità implica la tendenza a studiare con attenzione, accuratezza, riflessività e controllo metacognitivo.

Punteggi bassi in questo fattore e alti nel seguente (C3) suggeriscono interventi didattici che mirano a migliorare sia le disposizioni motivazionali, sia le capacità di controllo positivo delle azioni di apprendimento.

- **Terzo fattore cognitivo (C3)**  
*senso di disorientamento e difficoltà a organizzarsi nello studio.*

Gli item che caratterizzano questo fattore si riferiscono a due aspetti molto importanti delle strategie di studio: a) la capacità o meno di organizzarsi in modo produttivo di fronte agli impegni; b) la capacità di organizzare le conoscenze studiate per strutturarle nel modo migliore e per conservarle a lungo nel tempo.

Punteggi bassi sono collegabili a scarsa capacità di organizzare il materiale da studiare, il tempo a disposizione e l'ambiente in vista dell'obiettivo da raggiungere.

- **Quarto fattore cognitivo (C4)**  
*disponibilità alla collaborazione (preferenza allo studiare con altri).*

Mira a identificare l'apprezzamento e la disponibilità a uno studio partecipativo e collaborativo sia per migliorare il proprio apprendimento sia per imparare a lavorare in gruppo.

Un punteggio basso suggerisce all'insegnante di porsi in modo più deciso l'obiettivo formativo di promuovere capacità di lavoro e apprendimento in gruppo.

- **Quinto fattore cognitivo (C5)**  
*uso di organizzatori semanticci grafici per comprendere e ricordare.*

L'uso di organizzatori semanticci (cioè, diagrammi, tabelle, mappe, ecc.) è molto importante soprattutto quando si deve organizzare in modo coerente e sistematico ciò si studia o ascolta. Inoltre, questo uso facilita il ricordo ed è una delle componenti della capacità di risolvere problemi.

Un punteggio basso indica un uso debole di questi strumenti e suggerisce all'insegnante di intervenire esplicitamente per insegnare metodi di lavoro più produttivi di quelli usati dall'alunno.

- **Sesto fattore cognitivo (C6)**  
*difficoltà di concentrazione e di organizzazione dei tempi e degli spazi di lavoro.*

A proposito di questo fattore vedi C3.

Un punteggio basso indica che l'alunno si distrae facilmente o non è capace di gestire il proprio tempo e il proprio tempo per garantire uno spazio adeguato alla concentrazione nel lavoro. Quindi suggerisce all'insegnante di aiutare l'alunno a sviluppare strategie di controllo dell'attenzione valide ed efficaci.

- **Settimo fattore cognitivo (C7)**  
*tendenza a porsi domande, a porre domande all'insegnante o ai compagni o usare le domande inserite nel testo per capire e ricordare meglio.*

Questo fattore si riferisce alla tendenza a porsi o a porre domande agli altri, come strategia di controllo della comprensione, del ricordo e dello stato di preparazione alle interrogazioni. In generale questo fattore prende in considerazione la tendenza a verificare il livello di apprendimento raggiunto.

Un punteggio alto indica una buona tendenza a controllare i risultati del proprio studio attraverso queste strategie.

Un punteggio basso segnala debole sensibilità verso queste strategie o una seria difficoltà a usarle. In tali casi l'insegnante deve persuadere gli alunni dell'utilità di queste strategie anche attraverso esempi pratici.

## I fattori affettivi e motivazionali

- **Primo fattore affettivo (A1)**

***ansietà di base, difficoltà a controllare le reazioni emotive.***

Questo fattore si riferisce alle diverse reazioni emotionali alle situazioni e agli avvenimenti. Tali reazioni variano significativamente da un soggetto all'altro. Questa variazione ha anche una componente biologica ma in gran parte intervengono componenti culturali ed educative. Spesso, infatti, una reazione emotiva acquista una valenza positiva o negativa a seconda dell'interpretazione che ne diamo. Inoltre, è possibile canalizzare in modo fruttuoso un'accentuata tendenza all'emotività.

Un alto punteggio indica che l'allievo ha bisogno di un clima di classe positivo, di rasserenanti rapporti interpersonali con gli insegnanti, e di incoraggiamenti frequenti.

- **Secondo fattore affettivo (A2)**

***volizione e capacità di perseveranza nell'impegno.***

Questo fattore riguarda la capacità di controllare in modo efficace l'azione di apprendimento in modo da portare a termine gli impegni, proteggendo la motivazione che guida e sostiene tale azione da sollecitazioni e interessi alternativi e da stanchezza e frustrazione di fronte alle difficoltà incontrate.

Questo fattore segnala anche un atteggiamento generalmente positivo verso la scuola e lo studio in particolare.

- **Terzo fattore affettivo (A3)**

***attribuzione del successo o del fallimento a cause controllabili.***

Questo fattore mette in evidenza la tendenza dell'alunno ad attribuire a cause controllabili i risultati scolastici conseguiti e, in particolare, l'impegno messo nel lavoro di studio. In questa valutazione risulta anche evidente l'influenza di una concezione plastica dell'intelligenza e della capacità scolastica, che possono migliorare nel tempo se ci si impegnava con costanza.

- **Quarto fattore affettivo (A4)**

***attribuzione del successo o del fallimento a cause incontrollabili.***

Questo fattore mette in evidenza la tendenza dell'alunno ad attribuire i propri successi o fallimenti a cause incontrollabili, e non modificabili da se stessi, e a ritenere l'intelligenza stabile e non modificabile.

In genere i soggetti deboli hanno un alto punteggio in questo fattore. Per loro è necessario impostare un percorso formativo che modifichi tale stile attributivo

- **Quinto fattore affettivo (A5)**

***mancanza di perseveranza nello sviluppare l'attività di studio e nel portare a termine i compiti assegnati.***

Questo fattore è correlato negativamente con A2 (volizione). Infatti, un alto punteggio mette in evidenza la fragilità della capacità di perseverare nel lavoro e nel portare a termine un impegno di studio. Questo fattore, d'altra parte, è correlato positivamente con A3 (disorientamento).

Gli alunni che hanno un punteggio alto in questo fattore e in A3, e un punteggio basso in A2 tendono anche ad attribuire i loro risultati a cause incontrollabili (A4). Questi alunni sono certamente soggetti a rischio di dispersione e per loro è necessario impostare programmi di insegnamento esplicito di strategie di studio sia di natura cognitiva, sia motivazionale.

- **Sesto fattore affettivo (A6)**

***percezione della propria competenza e senso di responsabilità.***

Questo fattore include la rilevazione sia del senso di efficienza nello studio sia del senso di responsabilità che l'alunno ha del lavoro scolastico. Il fattore è molto importante perché mette in evidenza uno dei fattori cruciali nello sviluppo di disposizioni e stati motivazionali positivi, individuati dalle ricerche degli ultimi decenni. La ricerca ha messo in evidenza anche che esiste una stretta correlazione tra percezioni positive di sé in relazione ai compiti scolastici da svolgere e profitto scolastico. Inoltre, è stato messo in evidenza che interventi formativi adeguati riescono a modificare sostanzialmente una percezione negativa e basse stime di sé.

- **Settimo fattore affettivo (A7)**

***occasionali interferenze emotive; capacità o incapacità di controllarle.***

Questo fattore va collegato con A1 (ansietà di base). Un punteggio alto in questo fattore può confermare e rendere più consistente un punteggio alto già riscontrato in A1. Un punteggio alto in questo fattore e basso o medio in A1 può segnalare l'esistenza di occasionali reazioni emotive che possono interferire nel lavoro scolastico. In genere queste reazioni dipendono da condizioni particolarmente stimolanti.

## Progettazione, monitoraggio e valutazione dei PER

A cura di **Patrizia Sposetti**

### La situazione di partenza: i soggetti destinatari dei PER

I Progetti Educativi di Recupero e reinserimento scolastico e sociale (PER) hanno l'esplicito obiettivo di favorire il recupero di studenti a rischio dispersione, individuati attraverso strumenti di diversa natura, quali:

- i dispositivi diagnostici: prove di italiano e matematica; Questionario sulle Strategie di Apprendimento [QSA], Questionario Studente;
- le osservazioni dei docenti;
- il rendimento scolastico.

Si tratta di ragazzi e ragazze che, al di là delle situazioni individuali, mostrano in genere un vissuto scolastico problematico: mancanza di motivazione verso la scuola, che spesso genera vissuti di ansia, insicurezza, scarse abilità di studio, deboli competenze di base e, quindi, esiti formativi negativi. Si tratta di studenti che hanno un complesso e difficile rapporto con la scuola e, spesso, con gli insegnanti, che si traduce in frequenti situazioni di insuccesso, frustrazione e rinuncia.

In poche parole, quelli che abbiamo di fronte sono ragazzi che, per lo più, hanno una negativa esperienza della scuola, dello studio e, in generale, degli apprendimenti formalizzati.

Questo non significa, però, che abbiano una cattiva esperienza dell'apprendere e che non abbiano punti di forza da utilizzare anche in vista di apprendimenti formali futuri.

### Un modello didattico adeguato: tecniche attive e metodo per progetti

Con i ragazzi selezionati per i PER spesso quel che non funziona è il modello della didattica tradizionale, basato sulla lezione frontale che prevede per gli studenti un ruolo in larga misura poco attivo e si rivela largamente inefficace con quelli che non si lasciano coinvolgere facilmente. Questo soprattutto perché la lezione frontale è caratterizzata da un elevato livello di astrattezza e perché propone uno schema di apprendimento unico, che non tiene conto delle diverse soggettività degli allievi, delle abilità, competenze ed esperienze dei singoli.

Nel progettare attività rivolte a questi ragazzi e progettare

i PER, bisogna quindi utilizzare tecniche didattiche attive che mettono al centro dell'attività formativa l'allievo rendendolo protagonista diretto del lavoro che si sta facendo, e si basano quindi sull'assunto: "si impara facendo". Tali tecniche incoraggiano la partecipazione e la comunicazione, permettono di lavorare sul doppio versante della motivazione e dello stimolo/rinforzo dell'apprendimento e aiutano gli studenti a sentirsi un gruppo che lavora per raggiungere un obiettivo comune, condiviso, concreto.

Le tecniche attive possono essere distinte in due principali categorie:

- tecniche di discussione, come il *brainstorming* o la discussione di gruppo;
- tecniche di simulazione, come la tecnica dei casi o il gioco di ruolo.

Nel nostro caso, le tecniche di didattica attiva trovano un punto di raccordo nel cosiddetto *metodo dei progetti* (confronta la **figura 1**).

Il metodo dei progetti, nasce nell'ambito della pedagogia attiva come modello per realizzare esperienze educative positive, ovvero situazioni di apprendimento/insegnamento trasversali o multidisciplinari (che coinvolgono contenuti disciplinari di diverso tipo).

Nel lavoro per progetti il formatore organizza la situazione educativa e aiuta il gruppo a raggiungere obiettivi concreti, traendo stimoli educativi dall'esperienza.

Per realizzare un progetto è necessario procedere per fasi, attribuendo a ciascuna lo spazio e il tempo necessari, secondo la nota sequenza: ideazione, progettazione e preparazione, realizzazione e verifica.

Nella realizzazione dei PER pare opportuno seguire tale schema, perché ha vari vantaggi:

- fa leva sulle competenze ed esperienze dei ragazzi;
- consente un maggiore coinvolgimento nelle diverse fasi del lavoro;
- richiede la realizzazione di prodotti concreti e visibili in tempi ragionevoli.

In tal modo i ragazzi hanno la possibilità di fare un'esperienza didatticamente significativa e con un riconoscimento esterno.

È importante sottolineare che la dimensione ludica non esaurisce affatto il progetto, poiché questo nasce con obiettivi formativi specifici. A tale proposito è anche importante richiamare il fatto che l'importanza della dimensione di gruppo

non può e non deve schiacciare le caratteristiche dei singoli, ma valorizzarle. Il progetto va pertanto monitorato con attenzione e in modo continuativo, tenendo conto dell'andamento complessivo e dei risultati dei singoli.

#### Didattica tradizionale

- Lezione frontale
- Astrattezza
- Asimmetria comunicativa
- Comunicazione unidirezionale
- Schema di apprendimento unico.

#### Didattica attiva

- Lavoro di gruppo
- Concretezza
- Partecipazione attiva e coinvolgimento

#### Tecniche di discussione

- Brainstorming
- Discussione di gruppo

#### Tecniche di simulazione

- Tecnica dei casi
- Gioco di ruolo

#### Valutazione partecipata

Dati raccolti con gli strumenti somministrati nel progetto (dispositivo diagnostico)

Eventuali dati raccolti attraverso i colloqui con lo psicologo e con il tutor/focal point

Elementi in possesso dei docenti: risultati delle verifiche e osservazioni

Selezione dei 20 studenti a rischio dispersione da inserire nei PER

Individuazione degli obiettivi didattici dei PER

Proposta progettuale di massima da parte dei docenti

Progettazione di dettaglio a cura dei formatori supportati dal tutor focal-point

Eventuali aggiustamenti di obiettivi e attività da svolgere.

Ritorno dei risultati ai docenti. Progettazione di attività da svolgere in classe.

Incontri tra focal point e studenti. Messa a punto /realizzazione dei PER.

Valutazione esiti dei PER utilizzando diversi tipi di strumenti.

Giornata conclusiva di presentazione dei prodotti realizzati attraverso i PER

Elaborazione di un documento di presentazione del percorso di lavoro seguito dall'équipe docenti/formatir/tutor per la realizzazione dell'intervento

**FIGURA 1.** Dalla didattica tradizionale alla didattica per progetti.

## Realizzare un PER. Partiamo dalla progettazione

Nell'ambito del progetto Di.sco.bull, la progettazione e realizzazione dei PER è avvenuta attraverso un processo articolato e complesso (confronta la **figura 2**), del quale evidenziamo due fasi principali:

- la prima fase ha richiesto in larga misura l'intervento dei docenti delle classi coinvolte,
- la seconda fase ha richiesto un ruolo attivo ai formatori, supportati dal tutor/focal point in quanto soggetto-chiave che ha garantito il raccordo con la scuola, e ha fornito utili informazioni ottenute attraverso i colloqui con i ragazzi e i contatti con i docenti.

Nel mettere a punto attraverso una progettazione di dettaglio, gli specifici PER destinati ai ragazzi individuati è fondamentale che i formatori tengano conto delle specifiche situazioni di partenza, acquisendo i dati relativi agli allievi.

Su ogni studente, come accennato, abbiamo infatti un gran numero di informazioni provenienti da diverse fonti, che devono essere organizzate e raccolte in modo sistematico. Questo significa costruire una documentazione per ogni studente (crf: il paragrafo dal titolo "La documentazione educativa nel progetto Di.sco.bull"), che

nel corso del tempo sarà arricchita dalle informazioni raccolte durante il lavoro svolto dal ragazzo nei PER.

**FIGURA 2.** Il percorso di progettazione e realizzazione del PER.

## Le fasi di realizzazione del PER

Come illustrato nello **schema 1**, le principali fasi che abbiamo seguito per la realizzazione dei PER nel progetto Di.sco.bull sono quattro, a cui ne abbiamo aggiunta una quinta. Si tratta della presentazione del progetto in occasione di un evento pubblico, che auspicabilmente veda il coinvolgimento e la partecipazione delle famiglie, che dovrà essere organizzato in accordo con la scuola.

**SCHEMA 1.** Le fasi di realizzazione del PER nel progetto Di.sco.bull.

<b>1. IDEAZIONE</b> - Documentazione - Definizione di stili comuni di conduzione - Strumenti per il monitoraggio	Questa fase ha coinvolto i docenti e i formatori. In base alle informazioni sugli studenti, i formatori hanno proposto varie idee su come realizzare il PER di massima individuato dai docenti delle scuole (per esempio, realizzare un giornale, organizzare un cineforum, preparare una guida turistica, ecc.). I formatori hanno soprattutto sollecitato proposte e idee su come articolare, sviluppare e condurre il progetto. Si è trattata di una fase molto delicata perché richiedeva di raggiungere un accordo e definire uno stile di gestione comune. Infine, i formatori si sono accordati su come organizzare il monitoraggio.
<b>2. PROGETTAZIONE E PREPARAZIONE</b> - Definizione degli obiettivi - Organizzazione dell'attività (tempi e spazi)	In questa fase di vera e propria progettazione del PER, docenti e formatori hanno definito bene gli obiettivi e il prodotto finale, valutato le forze in campo, assegnato i compiti, cercando di valorizzare le competenze necessarie, ricercato i materiali, e analizzato tempi e dei costi. In questa fase si è preparata la proposta delle attività da presentare ai ragazzi, organizzando con accuratezza le modalità della presentazione.
<b>3. REALIZZAZIONE</b> - Patto formativo - Azioni didattiche - Eventuali aggiustamenti - Azioni motivazionali	Questa è la fase di attuazione completa del progetto fino al suo completamento. I formatori hanno incontrato il gruppo dei 20 ragazzi per una presentazione generale del PER e in quell'occasione hanno raccolto le loro impressioni. Negli incontri successivi, le attività sono state svolte in piccoli gruppi.
<b>4. VERIFICA</b> - Lettura dei risultati del monitoraggio - Valutazione partecipata	Questa fase è stata dedicata a valutare il risultato, esaminare le fasi del progetto, le prestazioni dei singoli e del gruppo, e la riflessione su quanto si è appreso. Nel corso dell'attività si sono realizzati momenti di incontro e di discussione tra formatori e i docenti.
<b>5. PRESENTAZIONE</b> - Organizzazione dell'evento	Questa è stata la fase conclusiva del PER. I risultati del progetto sono stati presentati a tutta la scuola in occasione di un evento pubblico, che ha coinvolto anche le famiglie.

L'inserimento di tale fase è parso indispensabile nel quadro di un intervento a contrasto della dispersione scolastica in quanto altamente motivante per i ragazzi. Si tratta infatti di offrire loro la possibilità di mostrare e valorizzare il risultato di un lavoro che hanno svolto con impegno e ottenendo risultati positivi. Ciò in un luogo fisico, la scuola, nel quale spesso vivono esperienze di segno opposto, di insuccesso.

La presentazione ha, insomma, effetto di restituzione di quanto svolto e valore metacognitivo in quanto i ragazzi sono messi in condizione di riflettere su quel che sanno fare. «Ciò che caratterizza profondamente gli *obiettivi metacognitivi* è il loro essere traguardo per il conseguimento di abilità e competenze di secondo ordine: di consapevolezza, di autocontrollo, di autoregolazione. "Oltre" la conoscenza, per una conoscenza – da parte dell'allievo – delle sue forme e dei suoi contenuti di sapere. Per poter intervenire su di essi a vantaggio di ulteriori possibilità conoscitive.

Gli obiettivi cognitivi, generali o specifici, rappresentano traguardi di *sapere* e *saper fare* da raggiungere. La sostanza, invece, degli *obiettivi metacognitivi* è costituita dalle capacità dell'allievo di conoscere e controllare quel "sapere" e quel "saper fare" (Guido e Mondelli, 1999, p. 56).

## Focus sulle fasi: la progettazione di dettaglio del PER

La progettazione di dettaglio di un PER (vedi **schema 2**) serve a chiarire la struttura concreta del progetto: quali interventi spettino ai singoli, quali a gruppetti e quali all'intero gruppo di progetto. Bisogna stabilire numero, consistenza e obiettivi dei gruppi di lavoro, tenendo presente che può essere rischioso organizzare i gruppi in modo casuale, o sulla base solo delle simpatie tra i ragazzi. È opportuno che nei gruppi siano presenti ragazzi con competenze e atteggiamenti diversi in modo da garantire un certo equilibrio.

Nella progettazione del PER è importante chiarire l'obiettivo finale, insieme agli obiettivi formativi generali e specifici. A tal fine può essere utile elaborare:

- uno schema riassuntivo dell'intera attività;
- uno schema riassuntivo dei compiti di ciascuno;
- schede per le singole fasi di lavoro.

Questi materiali dovranno essere a disposizione dei ragazzi. Una scheda del progetto può essere riprodotta su un cartellone (dove ritenuto opportuno questa attività può essere svolta dai ragazzi stessi nel corso del primo incontro) e appesa sulle pareti del Centro.

**SCHEMA 2.** La progettazione di dettaglio del PER

<b>OBIETTIVO FINALE</b>	Realizzazione di un prodotto specifico: giornale, opuscolo, organizzazione di un evento
<b>DESCRIZIONE DEL PROGETTO</b>	Azioni da realizzare per raggiungere l'obiettivo Quanti sono i partecipanti Quali sono le attività da svolgere Chi fa che cosa Qual è il tempo necessario per portare a termine l'attività
<b>OBIETTIVI FORMATIVI GENERALI</b>	Rinforzo delle abilità di base (per esempio delle competenze linguistiche: saper reperire e comprendere testi informativi, saper riassumere e parafrasare, saper scrivere un testo breve eccetera) Raggiungimento di obiettivi cognitivi (saper analizzare un problema, saper raccogliere e confrontare dati, cogliere rapporti di causa/effetto eccetera)
<b>COMPITI E ATTIVITÀ DA SVOLGERE</b>	Dettagliare le singole attività costruendo schede per le singole fasi di lavoro e uno schema riassuntivo dei compiti di ciascuno, con gli obiettivi formativi previsti.

## Focus sulle fasi: l'organizzazione degli incontri con gli studenti

In ogni incontro con i ragazzi è opportuno prevedere:

- una breve introduzione al lavoro del giorno, che serve a rinforzare la motivazione esplicitando all'intero gruppo quali saranno le attività individuali e quelle collettive;
- e un momento conclusivo utile a verificare l'effettiva realizzazione del lavoro previsto e la necessità di eventuali revisioni, ma anche per organizzare l'incontro successivo.

Interrompere i lavori negli ultimi venti minuti per fare il punto, insieme con i ragazzi, sull'attività svolta è sia un segnale efficace a ribadire la leadership del formatore, sia il sistema migliore per sottolineare l'importanza della riflessione.

Tali momenti devono essere pianificati anche tenendo conto della frequenza con cui gli incontri si succedono tra loro: più sono distanziati nel tempo, più è utile ricapitolare il lavoro fatto e organizzare quello successivo, nonché assegnare alcuni compiti da far svolgere agli allievi fra un incontro e l'altro, come per esempio effettuare ricerche su un sito, completare un cartellone, fare fotocopie, ecc.

- i risultati e l'impegno di ogni allievo;
- la validità dell'organizzazione del progetto;
- il guadagno di conoscenza portato dal progetto.

Per analizzare questi punti, il formatore dovrà fare una serie di osservazioni nel corso di tutta l'attività, che annotate volta per volta, permetteranno una verifica finale sintetica e basata su elementi concreti.

Ogni formatore dovrebbe, per quanto possibile, condividere la propria riflessione sull'attività svolta con i colleghi. La verifica del PER dovrebbe coinvolgere anche i ragazzi attraverso una discussione che esamina fasi e risultati del lavoro a partire dagli aspetti positivi: «cosa ha funzionato», «cosa abbiamo imparato», eccetera..

Per raccogliere in forma sistematica le informazioni sui ragazzi, come abbiamo visto, è possibile utilizzare strumenti di varia natura e in tempi diversi.

### a) Prima dell'avvio del PER

In primo luogo, è necessario disporre delle informazioni in ingresso ottenute attraverso la somministrazione degli strumenti del dispositivo diagnostico, che possono essere sistematizzate in una griglia (vedi **schema 3**) e integrate con le osservazioni degli insegnanti e le eventuali osservazioni dei formatori, dello psicologo o del tutor *focal point*.

Tali informazioni saranno utilizzate per avere un chiaro quadro della situazione dei singoli e della composizione del gruppo e per poter definire gli obiettivi formativi; in una fase successiva, una volta avviata l'attività, potranno essere integrate e utilizzate come elemento di discussione.

## Focus sulle fasi: il monitoraggio e la valutazione del PER

Una volta concluso il PER, i formatori dovranno verificare se il progetto ha funzionato analizzando:

- il prodotto finale (e gli eventuali prodotti specifici dei singoli e dei gruppi);

**SCHEMA 3.** La scheda iniziale dell'allievo.

Nome e cognome dell'allievo	
1. Punteggio Prova di italiano	
2. Punteggio Prova di matematica	
3. Elementi emersi dal QSA	
4. Elementi emersi Questionario studente	
5. Voti I Quadrimestre	
6. Osservazioni dei Docenti	
7. Osservazioni Focal point	
8. Osservazioni Psicologo	
9. Osservazioni Formatori	
10. Ruolo svolto nel PER	
11. Obiettivi da raggiungere attraverso il PER	
<b>Note</b>	
<b>Sintesi</b>	

### b) Ad avvio PER

Ad avvio del progetto, potranno essere raccolte diverse informazioni sui ragazzi utilizzando prevalentemente la tecnica di rilevazione delle osservazioni: registrazioni su carta, griglie di osservazione, Diario di bordo.

### c) Durante il primo incontro

Nel corso del primo incontro, una volta chiariti ai ragazzi gli obiettivi del progetto, i formatori dovranno condurre un *focus group*, cioè una rilevazione che si basa su una intervista di gruppo che ha come scopo la raccolta di atteggiamenti, giudizi, opinioni, valutazioni arricchiti dalle interazioni e dalle dinamiche fra i componenti del gruppo stesso.

Nel nostro caso, l'uso dell'intervista di gruppo può essere molto utile per far emergere le idee dei ragazzi sul Progetto che sta per partire e per far luce su eventuali dubbi.

Per stimolare riflessioni sul rapporto tra PER e scuola e sollecitare la riflessione sulla necessità di acquisire nuove/ulteriori competenze e/o affinare le esistenti e sul ruolo dei

singoli nel progetto, e infine per promuovere l'emergere delle aspettative, si potranno proporre ai ragazzi domande del tipo:

- Che cosa ne pensate dell'attività proposta?
- Quali aspetti che vi interessano di più?
- Quali dubbi avete?
- Che cosa vi aspettate da questo progetto?
- Secondo voi se e in che modo vi sarà utile?

La conduzione del *focus group* sarà gestita dai due formatori in co-presenza. Uno sarà più attivo nello stimolare la discussione, l'altro nel prendere appunti. È importante spiegare ai ragazzi che gli appunti saranno utili per organizzare al meglio l'attività.

Dal punto di vista pratico, nel condurre la discussione è opportuno che il formatore segua alcune regole, quali:

1. fare in modo che tutti prendano parte alla discussione;
2. fare in modo che tutti ascoltino le opinioni di tutti;
3. valorizzare le opinioni di tutti;
4. fare in modo che tutti gli interventi non siano troppo lunghi;
5. fare di tanto in tanto il punto della situazione.

È importante ribadire agli studenti che anche a loro è chiesto di rispettare alcune regole, quali:

1. seguire le indicazioni del formatore per l'organizzazione della discussione;
2. cercare di collegare i propri interventi a quelli degli altri, ribadendo che l'obiettivo della discussione è imparare ad ascoltare le idee di tutti anche perché una reale partecipazione consente di tirar fuori nuove idee e soluzioni;
3. evitare di divagare facendo osservazioni vaghe o ripetitive;
4. essere disponibili a modificare il proprio punto di vista.

### d) Negli incontri successivi

Nel corso dei successivi incontri, per la raccolta di dati sui ragazzi, dovranno essere utilizzati due strumenti, in tempi successivi, che saranno poi utili per il monitoraggio dei PER.

Il primo strumento è la ***Scheda di osservazione dell'allievo*** (cfr. **schema 4**). La compilazione di questo strumento dovrebbe avvenire al termine di ogni incontro di formazione, annotando nello spazio destinato alle osservazioni sia informazioni specifiche, sia eventuali riflessioni relative alle aree di riferimento. Non è consigliabile rimandare la compilazione per non perdere elementi legati all'immediatezza del momento, che a distanza di tempo potrebbero sfumare nella memoria.

**SCHEMA 4.** La scheda di osservazione dell'allievo.

Nome Cognome Incontro nr Data Durata	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente	Osservazioni
È soddisfatto dell'attività svolta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Specifica elementi di soddisfazione o frustrazione, eventuali richieste
Partecipa attivamente al lavoro di gruppo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Descrivi modalità di interazione (dà spiegazioni, ne chiede, aiuta, incoraggia i colleghi oppure è antagonista, si mostra ostile, accresce o crea situazioni di tensione ecc.)
Svolge i compiti assegnati in autonomia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Specifica il grado di autonomia
Mostra un miglioramento generale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Specifica miglioramento o criticità
Mostra un miglioramento in aree specifiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Specifica aree
Chiede informazioni, spiegazioni, direttive o suggerimenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Specifica come e a chi
Altri elementi osservati (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Il secondo strumento è il ***Diario di bordo del formatore*** (cfr. **schema 5**), che ciascun formatore dovrebbe compilare al termine degli incontri riportando volta per volta informazioni relative a diverse dimensioni o aree tematiche. Nella stesura del Diario è importante conservare le due dimensioni della descrizione degli eventi e della loro valutazione, motivandola. Il Diario rappresenta, infatti, un importante strumento di riflessione e di documentazione, in quanto consegna alla riflessione comune i diversi punti di vista permettendo un confronto più approfondito.

Per la redazione del Diario si lascia ampia libertà ai formatori sia per quanto riguarda la lunghezza sia per quanto riguarda lo spazio destinato alle singole aree. Resta l'indicazione di non rimandarne la stesura.

Il monitoraggio dei PER prevede l'uso combinato degli strumenti utilizzati per la documentazione dell'andamento degli allievi e di strumenti di valutazione a cura dei formatori e di autovalutazione del percorso da parte degli allievi. Tutta questa documentazione dovrà confluire in una relazione intermedia e in una relazione

conclusiva del PER. Nelle relazioni dovranno essere forniti anche i dati relativi alle presenze dei ragazzi, raccolti attraverso il foglio firma.

**SCHEMA 5.** Le aree e la struttura del Diario di bordo del formatore.

1. descrizione sintetica della giornata di formazione
2. l'andamento complessivo del gruppo
3. l'andamento dei singoli all'interno del gruppo
4. eventuali avvenimenti di rilievo
5. criticità manifestatesi o risolte
6. altri aspetti che ritiene di rilievo

**SCHEMA 6.** Strumento di valutazione del PER (a inizio, durante e fine percorso).

Grado di partecipazione al PER	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Perché Spiegare motivo attribuzione punteggio
Allievo 1	<input type="checkbox"/>										
Allievo 2	<input type="checkbox"/>										
Allievo n	<input type="checkbox"/>										

Nello **schema 6** si propone uno strumento che serve per valutare il grado di partecipazione dei singoli ragazzi al PER (da 1 che indica una partecipazione estremamente bassa, a 10 cioè partecipazione estremamente alta). Il formatore segnerà con una crocetta il grado di partecipazione di ciascun ragazzo al PER e motiverà l'attribuzione del punteggio. Lo strumento va utilizzato tre volte. In fase iniziale (dopo i primi due

incontri successivi al primo), a metà e a fine percorso. È preferibile che i formatori compilino insieme lo strumento raggiungendo un accordo. Qualora non riuscissero ad attribuire il punteggio, potrebbero utilizzare lo spazio "perché" per descrivere la complessità della situazione.

Nello **schema 7** si propone uno strumento di valutazione finale del PER.

**SCHEMA 7.** Strumento di valutazione finale del PER (durante e fine percorso).

PER Nome Cognome	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente	Esplicitazione motivo del giudizio
Complessivamente l'andamento del PER è stato positivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Il prodotto intermedio/ finale è soddisfacente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
I prodotti dei singoli sono soddisfacenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Gli obiettivi di socializzazione sono stati raggiunti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Gli obiettivi formativi sono stati raggiunti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
C'è un ampio margine di miglioramento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Le criticità sono state risolte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Osservazioni generali sull'andamento del PER (condivise dai formatori)</b>					

## Il fascicolo dell'allievo

Come accennato le diverse informazioni raccolte sull'allievo nel corso dei PER dovrebbero essere raccolte e confluire in una sorta di fascicolo studente.

Il fascicolo rappresenta una forma di documentazione scritta che ha l'obiettivo di ricostruire il percorso del ragazzo nei suoi diversi aspetti e che rappresenta una preziosa fonte di informazioni per pianificare azioni didattiche.

Nella pratica la raccolta di tali informazioni può avvenire utilizzando un quaderno dotato di anelli e fogli mobili (cartelline trasparenti); in ogni cartellina andranno inseriti i documenti raccolti, come illustrato **nello schema 8**.

**SCHEMA 8.** Il fasciolo dell'allievo.

<b>Dati ottenuti attraverso <i>Schede di Valutazione</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Scheda iniziale allievo</li> <li>- Scheda di osservazione dell'allievo</li> <li>- Strumento di valutazione del PER 1</li> </ul>
<b>Dati ottenuti attraverso <i>Osservazioni semi-strutturate</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Focus group iniziale</li> <li>- Diario di bordo</li> </ul>
<b>Dati ottenuti in modo <i>non formale o informale</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informazioni provenienti dai fonti diverse, inclusi docenti o compagni di classe, osservazioni anchescasuali, brevi colloqui, eccetera.</li> </ul>
<b>Lavoro dei ragazzi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lavori svolti dal ragazzo durante il PER (anche in itinere, bozze, eccetera)</li> </ul>

**FIGURA 3.** Rappresentazione grafica della fase di monitoraggio e valutazione dei PER.



**Cristiano Corsini**  
Ricercatore di Pedagogia sperimentale presso l'Università di Catania, dove insegna Pedagogia sperimentale e Metodi e tecniche di valutazione.

## Il dispositivo diagnostico

Storia, criteri di costruzione, revisione e validazione degli strumenti

**Come individuare gli studenti più a rischio di dispersione e contribuire tempestivamente al loro recupero? In due anni di progetto, formatori e docenti hanno lavorato insieme alla costruzione delle prove diagnostiche e alla progettazione di una intranet con cui ottenere elaborazioni veloci e utili triangolazioni tra dati oggettivi e osservazione in classe. Il risultato è un dispositivo che ha assolto con successo il suo compito.**

I dispositivo diagnostico studiato e messo in campo da ENAIP, per il progetto Di.sco.bull, ha avuto l'obiettivo di supportare i docenti nella fase di individuazione e selezione degli studenti da avviare ai Progetti Educativi di Recupero e reinserimento scolastico (PER). Allo scopo di fornire ai docenti, informazioni che non si limitassero alla sola dimensione cognitiva, si è scelto di somministrare, assieme alle prove di italiano e di matematica, anche il Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA) elaborato da Michele Pellery e un questionario sugli interessi appositamente costruito.

Le prove selezionate per la somministrazione in ingresso nel 2011 hanno preso a modello le indagini internazionali OCSE-PISA, IEA-SAL, IEA-TIMSS. Tale scelta rifletteva sia la necessità di utilizzare strumenti pronti e già validati su ampi campioni, sia quella di impiegare prove standardizzate, in modo da poter fornire un feedback informativo e tempestivo agli istituti. Inoltre, trattandosi di strumenti diagnostici indirizzati all'individuazione di soggetti a rischio dispersione, nella scelta dei quesiti si è deciso di dare ampio spazio a quelli relativi ai livelli essenziali di prestazione. Si tratta di item classificati di "livello 1" (facili) o comunque con percentuali

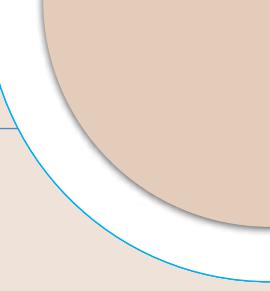
di risposte esatte superiori alla media (generalmente dal 60% in su), in modo tale da considerare gli errori degli studenti a tali quesiti possibili spie di lacune non banali.

### La prova di italiano

La prova di italiano somministrata nel primo anno (nel 2011) prevedeva un totale di 31 domande, di cui 14 finalizzate a valutare le competenze di lessico, e 17 quesiti per valutare le competenze di comprensione della lettura (confronta la **tabella 1**).

I quesiti di lessico richiedevano allo studente di sostituire determinate parole all'interno di alcune frasi, utilizzando dei sinonimi o dei contrari (prove 1 e 2, tratte dal progetto realizzato da ENAIP nel 2007 Sperimentazione del diritto-dovere in Puglia), oppure di riconoscere un termine partendo da alcune definizioni (prova 3, tratta dal testo di Michele Pellery Valutare nella formazione professionale), come nell'esempio riportato nella **figura 1**.

La parte di comprensione della lettura era costituita da quattro prove: due rilasciate dall'indagine OCSE-PISA, una tratta dal già citato volume di Pellery e un'ultima dall'indagine IEA-SAL.



Allo studente è stato chiesto di leggere dei testi e rispondere a domande inerenti gli stessi testi.

Va segnalato come la necessità di utilizzare domande facili e l'esigenza di fornire un feedback tempestivo, abbiano suggerito allo staff di ENAIP di non selezionare gli item relativi al processo "Riflettere e valutare sulla forma e il contenuto del testo".

I quesiti relativi a questo processo richiedono infatti, con maggior frequenza, risposte complesse e aperte da parte dei soggetti, che avrebbero comportato un rallentamento nella restituzione dei risultati.

## La prova di matematica

Anche la prova di matematica era improntata al quadro di riferimento delle grandi indagini internazionali. Sui 40 quesiti complessivi, 17 erano tratti da TIMSS e 6 da PISA, mentre 15 item erano selezionati dall'indagine VAMIO e 2 dal già citato lavoro di Pellerey.

I 40 quesiti sono stati distribuiti in quattro domini: numero, spazio e figure (geometria), algebra e misure, dati e previsioni (dai e probabilità), per ognuno dei quali sono stati elaborati dieci quesiti (confronta la **tavola 2**).

Nella **figura 2** si riporta un esempio tratto dall'indagine IEA-TIMSS, e relativo al dominio "spazio e figure".

## I risultati delle prove e il loro utilizzo attraverso la piattaforma Moodle

Se la prova di italiano ha messo in difficoltà buona parte degli studenti (53,9% di risposte esatte), quella di matematica è risultata ancora più difficile, con una percentuale complessiva di quesiti risolti pari al 40,7%.

Grazie alla piattaforma appositamente progettata da ENAIP per Di.sco.bull

**TABELLA 1**

La prova di italiano – anno 2011.

Processo	Numero di item
Lessico	Conoscere le relazioni tra i significati delle parole: sinonimia
	Conoscere le relazioni tra i significati delle parole: contrarietà
	Riconoscere il significato di una parola a seconda del contesto d'uso
Comprendere della lettura	Sviluppare un'interpretazione
	Individuare informazioni
	Comprendere il significato complessivo di un testo

**FIGURA 1**

Quesito di lessico.

Scegliere liberamente con un voto la persona o le persone considerate capaci di difendere gli interessi di una comunità.

Ad es.: I genitori sono venuti a scuola per ..... i loro rappresentanti.

Scegliere tra più cose o persone quella ritenuta migliore.

Ad es.: Si tratta di ..... una persona di fiducia.

Stabilire legalmente il luogo in cui si è reperibili.

Ad es.: ..... il domicilio.

- a) approvare;    b) appoggiare;    c) eleggere;    d) presentare;

**TABELLA 2**

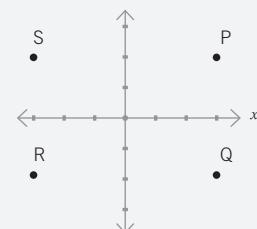
La prova di matematica – anno 2011.

Dominio	Numero di item
Numero	10
Spazio e figure (geometria)	10
Algebra	10
Misure, dati e previsioni (dati e probabilità)	10

**FIGURA 2**

Quesito di Spazio e figure.

Osserva la figura:



Nel grafico, quale dei seguenti rappresenta il punto (3, -2) ?

- a) P   
 b) Q  (corretto)  
 c) R   
 d) S

e resa fruibile con il software *Moodle*, dalla seconda metà di ottobre 2011, i docenti hanno potuto ottenere informazioni sul rendimento dei propri studenti.

Il dispositivo restituiva i dati a diversi livelli di aggregazione: per scuola, per classe e per soggetto.

In tal modo i docenti hanno potuto operare dei raffronti vantaggiosi dal punto di vista diagnostico, in particolare attraverso la triangolazione di tali informazioni con la valutazione formativa operata dopo un mese e mezzo di didattica.

In un primo momento, nel corso degli incontri di restituzione e di riflessione sui risultati organizzati dagli esperti ENAIP, i docenti degli istituti scolastici hanno ragionato sui punteggi complessivi ottenuti dagli studenti sulle prove di italiano e matematica, individuando in questo modo i soggetti a maggior rischio di dispersione.

In una seconda fase, i docenti si sono concentrati più analiticamente sulle prestazioni dei propri alunni, utilizzando la reportistica ottenuta dalla piattaforma (confronta l'esempio riportato nella figura 3) per ragionare sulle risposte sbagliate alle singole domande, confrontando tali dati con il profilo degli studenti che gli insegnanti stavano costruendo in maniera via via più dettagliata, anche sulla scorta del lavoro svolto quotidianamente in classe.

A questo scopo si sono rilevati particolarmente preziosi i dati forniti dalla piattaforma sia rispetto alla dimensione metacognitiva degli studenti, raccolti attraverso la somministrazione del QSA (nella figura 4 si riporta un esempio di reportistica relativa ai risultati ottenuti da una classe a due quesiti), sia sulle variabili di sfondo e sui loro interessi.

Tra dicembre e gennaio 2012, infine, i docenti hanno così selezionato gli studenti da assegnare ai PER, avviati a febbraio dello stesso anno.

FIGURA 3

Schermata relativa alle risposte di una classe a due quesiti del QSA.

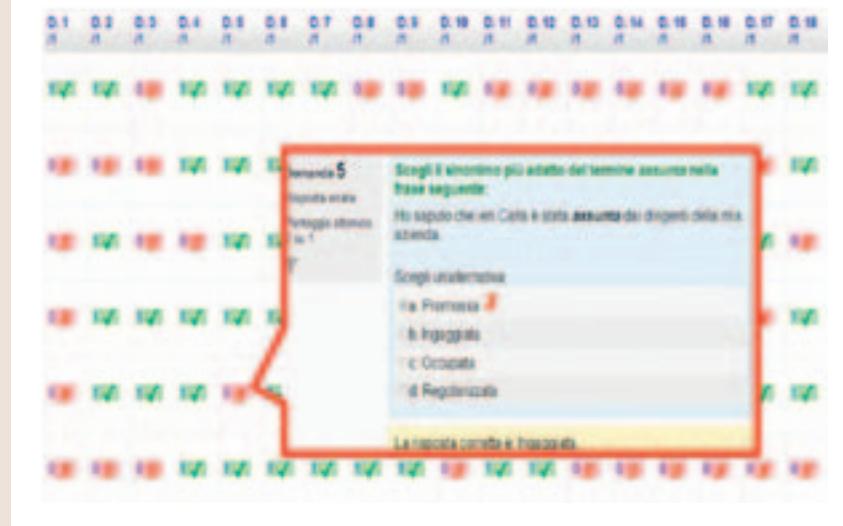
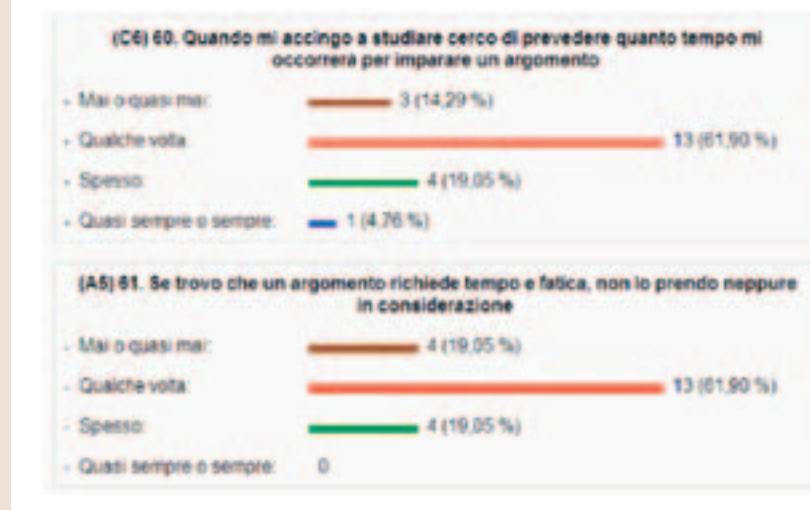


FIGURA 4

Schermata relativa alla reportistica su due quesiti del QSA.



## Criticità e validazione delle prove

L'utilizzo delle prove con finalità diagnostiche da parte dei docenti ha rappresentato un fondamentale banco di prova per la validità degli strumenti stessi. Va segnalato che il ricorso a prove oggettive non è stato accolto da tutti i docenti con entusiasmo, anche perché

coincidente con un momento in cui i docenti degli istituti subiscono – tra rilevazioni INVALSI, necessità di certificazione delle competenze al termine del biennio e possibilità di partecipazione a indagini internazionali – rilevanti pressioni nella direzione dell'utilizzo di strumenti standardizzati.

Nonostante l'apprezzamento del dispositivo dal punto di vista diagnostico, non

pochi insegnanti hanno mosso critiche, sia al contenuto, sia al costrutto delle prove, in particolare a quella di italiano. L'osservazione più pertinente si è concentrata in particolar modo sulle prove di comprensione della lettura, giudicate non in grado di rilevare il processo di riflessione e valutazione che pure compariva nel quadro di riferimento alla base della costruzione dello strumento. Va detto che, oltre a colpire nel segno, tali critiche nascevano da una riflessione più generale svolta con i docenti sulle carenze palesate dalle prove INVALSI di comprensione lettura, che riservavano (e tuttora riservano) poco o nessuno spazio alla rilevazione di quel processo (un quesito su 24 al termine della scuola primaria; tre quesiti su 38 al termine della secondaria inferiore e cinque domande su 51 nel biennio).

## La revisione delle prove

Tra gennaio e maggio del 2012 si è così avviato, nello staff di ENAIP, un processo di riflessione sulle potenzialità dell'impiego delle prove oggettive che partiva in primo luogo dal riconoscimento dei loro limiti. Questa fase ha senza dubbio segnato, per ricercatori e docenti, uno dei momenti più stimolanti, segnando l'avvio di un processo di costruzione condivisa degli strumenti. Tutto questo proprio in un momento in cui si tende a considerare scuole e insegnanti oggetti, ma mai soggetti di ricerca, utilizzando nelle classi strumenti che, come già detto, mostrano la corda quanto a significatività delle informazioni che restituiscono.

Si è così convenuto che prove diagnostiche come quelle previste nel dispositivo, cui si richiedeva un feedback immediato, avrebbero potuto fare a meno di rilevare, per quanto riguarda l'italiano, il processo di riflessione e valutazione (processo che si poteva recuperare con l'osservazione quotidiana degli studenti), ma sembrava poco efficiente l'utilizzo di test

**TABELLA 3**

La prova di italiano – anno 2012.

Processo		Numero di item
Lessico	Conoscere le relazioni tra i significati delle parole: sinonimia	5
	Conoscere le relazioni tra i significati delle parole: contrarietà	5
	Riconoscere il significato di una parola a seconda del contesto d'uso	4
Comprensione della lettura	Sviluppare un'interpretazione	7
	Individuare informazioni	6
	Comprendere il significato complessivo di un testo	4

**TABELLA 4**

La prova di matematica – anno 2012.

Dominio		Numero di item
Numeri		10
Spazio e figure (geometria)		10
Algebra		10
Misure, dati e previsioni (dati e probabilità)		10

che richiedevano allo studente la lettura di cinque testi per poi porgli non più di cinque domande di interpretazione o individuazione di informazioni.

A quel punto ci si è rivolti a uno strumento che fosse in grado di rilevare la capacità dello studente di utilizzare gli elementi testuali per compiere inferenze più o meno complesse. Così, la prova di italiano, rivista nel costrutto, è cambiata radicalmente nel contenuto: alle prove di lessico e alle domande che seguivano la lettura di una tabella si sono aggiunte due prove di cloze basate su due articoli di quotidiano, scelti e "bucati" dagli stessi docenti (confronta la **tabella 3** e la **tabella 4**).

La costruzione e l'introduzione ex novo del cloze ha rappresentato senza dubbio la novità più rilevante, ma non l'unica. Tanto per il resto della prova di italiano (lessico) quanto per quella di matematica, tra gennaio e maggio 2012, i docenti hanno infatti proposto, concordato e attuato variazioni che – se non hanno inciso radicalmente sul framework – hanno

comunque reso gli strumenti più vicini e leggibili nei contesti di utilizzo, allineandoli maggiormente ai contenuti effettivamente affrontati in classe.

Tutte le modifiche proposte dai docenti sono state a loro volta messe alla prova attraverso un *try out* dei nuovi strumenti, svolto nel mese di giugno 2012 in tre scuole romane.

Si segnala come i cambiamenti apportati abbiano coinciso con un aumento delle risposte esatte tra la somministrazione del 2011 e quella dell'anno successivo, passate dal 53,9% al 56,3% per la prova di italiano e dal 40,7% al 49,8% per quella di matematica.

Ma, cosa assai più importante, si sono notevolmente abbreviati i tempi di restituzione dei risultati ed è aumentata la loro leggibilità, fatti che hanno contribuito all'anticipazione di oltre un mese della scelta degli studenti con difficoltà da avviare ai PER.

Una possibilità in più contro la dispersione. ■

## Metodologie e strumenti

Prova di valutazione dei prerequisiti in italiano (scuole superiori) a.s. 2012-2013



# Abbandono scolastico e Bullismo: quali rischi tra i giovani?

Programma Operativo nazionale "Sicurezza per lo sviluppo  
Obiettivo Convergenza 2007-2013"

Obiettivo Operativo 2.6 "Contenere gli effetti delle manifestazioni di devianza"

Elaborazione del profilo degli studenti – Linea D3

## Prova di valutazione dei prerequisiti in italiano

2011 – 2012

- Scuola: \_\_\_\_\_
- Classe: \_\_\_\_\_

- Nome e cognome: \_\_\_\_\_
- Data di compilazione della prova: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Nel fascicolo troverai **cinque prove con alcuni quesiti** che riguardano la tua preparazione linguistica.

Prima di rispondere **leggi con attenzione** il testo di ogni quesito.

Se non sei sicura/o di una risposta, segna quella che ti sembra giusta e continua con la domanda successiva.

Se ti accorgi di aver sbagliato, puoi correggere scrivendo NO vicino alla risposta sbagliata e mettendo una crocetta nel quadratino della risposta che ti sembra giusta, come nell'esempio seguente.

*Esempio*

2. Dove si trova l'Ungheria?

- a)  Asia NO
- b)  Africa
- c)  Europa
- d)  Australia

Hai a disposizione **60 minuti** per svolgere la prova. L'insegnante ti dirà quando cominciare a lavorare. Quando l'insegnante ti comunicherà che il tempo è finito posa la penna e chiudi il fascicolo.

Se finisci prima, puoi chiudere il fascicolo e aspettare la fine, oppure puoi controllare le risposte che hai dato.

**Buon lavoro!**



Prova di "Competenza lessicale" tratto dalla prova utilizzata nella sperimentazione del diritto-dovere in Puglia nel 2007.

## 1° PROVA: SINONIMI

Di seguito ti proponiamo diversi termini. In base a quanto richiede la domanda, scegli per ogni termine il suo sinonimo tra le 4 possibilità proposte.

**1. Qual è il sinonimo del termine retribuzione?**

- A)  Risarcimento
- B)  Compenso
- C)  Tributo
- D)  Contributo

**2. Qual è il sinonimo del termine incapacità?**

- A)  Impedimento
- B)  Superficialità
- C)  Inabilità
- D)  Ostinatezza

**3. Qual è il sinonimo del termine trucidare?**

- A)  Massacrare
- B)  Ferire
- C)  Fucilare
- D)  Esiliare

**4. Qual è il sinonimo del termine sfruttare?**

- A)  Sfrattare
- B)  Soggiicare
- C)  Utilizzare
- D)  Abusare

**5. Scegli il sinonimo più adatto del termine assunta nella frase seguente:**

Ho saputo che ieri Carla è stata assunta dai dirigenti della mia azienda.

- A)  Promessa
- B)  Ingaggiata
- C)  Occupata
- D)  Regolarizzata

**6. Scegli il sinonimo più adatto del termine abbattere nella frase seguente:**

Stanno per abbattere l'edificio abbandonato vicino casa nostra.

- A)  Eliminare
- B)  Affossare
- C)  Demolire
- D)  Togliere

**7. Scegli il sinonimo più adatto del termine scostante nella frase seguente:**

Ha un atteggiamento scostante nei miei confronti.

- A)  Incoerente
- B)  Assiduo
- C)  Scontroso
- D)  Timido

**8. Scegli il sinonimo più adatto del termine abbiente nella frase seguente:**

Paolo viene da una famiglia abbiente.

- A)  Facoltosa
- B)  Povera
- C)  Potente
- D)  Unita

## 2° PROVA: CONTRARI

Di seguito ti proponiamo diversi termini. In base a quanto richiede la domanda, scegli per ogni termine il suo contrario tra le 4 possibilità proposte.

**9. Qual è il contrario del termine capire?**

- A)  Rifiutare
- B)  Contraddirre
- C)  Negare
- D)  Fraintendere

**10. Qual è il contrario del termine arido?**

- A)  Secco
- B)  Avido
- C)  Fertile
- D)  Generoso

**11. Qual è il contrario del termine credito?**

- A)  Prestito
- B)  Acquisto
- C)  Debito
- D)  Vendita

**12. Qual è il contrario del termine bisbiglio?**

- A)  Rumore
- B)  Grido
- C)  Fruscio
- D)  Vocio

**13. Scegli il contrario più adatto del termine freddo nella frase seguente:**

Paolo con me è sempre molto freddo.

- A)  Affettuoso
- B)  Caldo
- C)  Educato
- D)  Duro

**14. Scegli il contrario più adatto del termine sedare nella frase seguente:**

Credo che la motivazione del suo intervento sia quella di sedare gli animi.

- A)  Calmare
- B)  Ravvivare
- C)  Rasserenare
- D)  Eccitare

**15. Scegli il contrario più adatto del termine chiaro nella frase seguente:**

La professoressa si è espressa in modo chiaro.

- A)  Scuro
- B)  Confuso
- C)  Acuto
- D)  Banale

**16. Scegli il contrario più adatto del termine assolto nella frase seguente:**

È stato assolto per il delitto dello scorso anno.

- A)  Sospettato
- B)  Denunciato
- C)  Condannato
- D)  Giudicato

**3° PROVA: SIGNIFICATI E CONTESTI**

Leggi attentamente le seguenti definizioni come se stessi leggendo il vocabolario.

Esempi:

- Strumento per cancellare.

Ho dimenticato la ... B. a casa.

- Pneumatico per veicoli.

Ieri si è bucata una ... B.

A) pneumatico; C) ruota; B) gomma; D) scolorina.

1. Scegliere liberamente con un voto la persona o le persone considerate capaci di difendere gli interessi di una comunità.

I genitori sono venuti a scuola per ..... i loro rappresentanti.

- Scegliere tra più cose o persone quella ritenuta migliore.

Si tratta di ..... una persona di fiducia.

- Stabilire legalmente il luogo in cui si è reperibili ..... il domicilio.

A) approvare; C) eleggere; B) appoggiare; D) presentare.

2. Il prodotto che si ottiene dall'intreccio di fibre tessili lavorate al telaio. Può essere di lino, seta e anche misto Può essere anche di fibre artificiali

Il ..... del tuo cappotto è morbido e caldo

- In senso figurato: intreccio di idee, di giudizi, di comportamenti e di cose.

La giustificazione di Simone è un ..... di bugie.

- In anatomia: indica l'insieme di cellule della stessa specie e con le stesse funzioni che formano gli organismi animali e vegetali.

E' importante fare ginnastica per sviluppare il ..... muscolare.

A) telo; C) tessuto; B) nodo; D) filamento.

3. Cambiare in parte le proprie caratteristiche o il proprio comportamento perché ci sono nuove e diverse condizioni

Alcuni animali riescono ad ..... facilmente a nuovi ambienti e a climi diversi.

- Accettare una situazione con sacrificio.

I ragazzi dovettero ..... a dormire per terra.

- Essere intonato a qualche cosa.

Quella cravatta potrà ..... molto bene al vestito scuro.

A) abituarsi; C) adeguarsi; B) rassegnarsi; D) adattarsi.

4. Esposizione riassuntiva di un argomento.

Ha fornito una buona ..... dei fatti.

- L'insieme delle reazioni chimiche cellulari.

La molecola delle proteine è una molecola di .....

- Fusione di diversi elementi essenziali e caratteristici.

Il Medioevo è ..... di romanità e germanesimo.

A) sintesi; C) unificazione; B) cronaca; D) condensazione.

5. Ruolo all'interno di un'organizzazione

Il mio collega ha raggiunto una buona .....

- Convincione, opinione, principio

"Ti esorto a non esprimere la tua ..... in merito a questa disputa!"

- Stato, condizione in cui una persona si trova

Mi trovavo in una ..... molto delicata

A) decisione; C) postazione; B) situazione; D) posizione.

**4° PROVA: SIGNIFICATI E CONTESTI**

Leggi il testo e rispondi alle domande. Ricorda che, per ogni domanda, solo una risposta è esatta

Leggi la tabella e rispondi alle domande. Ricorda che, per ogni domanda, **solo una risposta è esatta!**

La seguente tabella mostra la popolazione dei vari continenti del mondo dal 1920 e le proiezioni al 2025. Usa la tabella per rispondere alle domande seguenti.

*Popolazione dei continenti (milioni di persone)*

Anno	Africa	America	Asia	Oceania	Europa
1920	140	208	966	9	329
1930	155	244	1072	10	356
1940	172	277	1212	11	381
1950	224	331	1376	13	392
1955	249	371	1513	14	408
1960	280	425	1668	16	425
1965	317	463	1861	18	445
1970	361	510	2000	19	459
1975	413	560	2354	21	474
1980	475	613	2584	23	485
1985	555	668	2818	25	492
1990	645	726	3058	26	499
1995	751	785	3304	28	506
2000	872	844	3549	30	512
2005	1000	901	3775	32	517
2010	1158	959	3982	33	520
2015	1313	1017	4180	35	521
2020	1468	1072	4365	36	523
2025	1617	1124	4535	38	525

1. In che anno la popolazione raggiunge i 1000 milioni in Africa?

A)  1995.

B)  2005.

C)  2015.

D)  2025.

2. Dove è la popolazione più numerosa nel 1950?

A)  Africa.

B)  Europa.

C)  America.

D)  Asia.

3. In quale anno la popolazione dell'America raggiunge quella dell'Europa?

A)  1930.

B)  1950.

C)  1960.

D)  1973.

4. In quale continente la popolazione risulta più che raddoppiata tra il 1995 e il 2025?

A)  Oceania.

B)  Europa.

C)  Asia.

D)  Africa.

## 5° PROVA: SIGNIFICATI E CONTESTI

Riempì i buchi nel testo. Ricorda che **ogni buco** va riempito con **una sola parola!**

Lo spazio bianco di ogni buco non corrisponde alla lunghezza della parola.

### Bere solo quando si ha sete? È troppo tardi!

Anche una lieve disidratazione ha effetti negativi sull'umore, l'energia e le capacità cerebrali. Due litri al giorno la ..... di liquidi ottimale per stare ..... . Vi sentite un po' irritabili, avete ..... di concentrazione? Probabilmente non avete bevuto ..... . Basta una minima disidratazione, pari alla perdita di circa l'1.5 per cento dell' ..... corporea, per patire effetti negativi sull'umore, l'energia fisica e ..... capacità cerebrali. Lo dimostrano due ..... condotte all'Human Performance Laboratory dell'Università del Connecticut, ..... indicano anche alcune differenze nella "tolleranza alla sete" fra ..... e donne. Il primo studio, pubblicato sul Journal of Nutrition, ha coinvolto 25 ..... intorno ai vent'anni, sane e attive (in media facevano ..... fisico da 30 ..... 60 minuti al giorno). I test sono ..... eseguiti ogni 28 giorni: la sera prima le volontarie bevevano in ..... da essere ben idratate, poi al mattino ..... su un tapis-roulant per disidratarsi un ..... . Poi erano sottoposte ..... test cognitivi ..... valutare l'attenzione, la concentrazione, il ..... di reazione, la memoria, le capacità di ragionamento e di apprendimento. Gli ..... test sono stati poi ripetuti ..... condizioni di idratazione ottimali. Il secondo ..... è stato condotto allo stesso ..... ma su 26 volontari maschi, anch'essi ventenni. I risultati sono stati ..... sul Journal of Nutrition. Secondo l' ..... delle ricerche, il fisiologo Lawrence Armstrong, «nelle donne una lieve disidratazione provoca ..... di testa, affaticamento, difficoltà di concentrazione. Non si verifica una sostanziale riduzione delle capacità cognitive, ma tutte le donne ..... ».

### Le cinquanta parole vietate nelle scuole Usa del "politicamente corretto"

Decine di vocaboli sono stati proibiti ..... test scolastici dal dipartimento dell'Istruzione dello Stato di New York per non offendere determinati settori della società. Così non si possono citare i dinosauri per non far infuriare i creazionisti, né la musica rap perché ritenuta volgare.

**NEW YORK** - Vietata la parola "dinosrauro", che pure ai bambini piace tanto dai tempi degli "Antenati". Il vecchio "Dino" rimanda all'idea di evoluzione, ma parlare di evoluzione fa infuriare i creazionisti (che ripudiano l'idea ..... quella umana e le altre specie siano il prodotto dell'evoluzione), per ..... non si può parlare di dinosauri. Vietata anche la ..... "dancing": troppo audace, meglio non fare balenare per la ..... degli studenti certe idee. Lo stesso discorso ..... per la musica rap, considerata volgare. È ..... persino la parola "compleanno", dato che i ..... di Geova non lo festeggiano.

Benvenuti nella classe più "politicamente corretta" del ..... , dove la preoccupazione di non ..... nessuno sfiora i confini ..... ridicolo. Anche perché qui siamo a New York e le direttive sui test rischiano di ..... ulteriore discredito su una struttura scolastica già sconvolta dalle polemiche sulla ..... qualità del servizio e sul licenziamento ..... insegnanti.

Non si può usare la parola "povertà" perché rischia di ..... in imbarazzo l'alunno che si ritrova in gravi ..... economiche. Non si può usare la parola ..... perché i figli di coppie separate potrebbero rivivere uno shock familiare. Non si può usare tantomeno la parola "schiavitù" perché rischia di ustare la ..... dei piccoli afro-americani. E non c'è ..... neppure per il povero ET, dato ..... la parola "extraterrestre" turberebbe ..... fantasia dei più sensibili: cose dell'altro ..... !

percepito come più complicato il test a cui sono state ..... quando erano disidratate. Negli uomini l'effetto della disidratazione si nota soprattutto ..... memoria e sullo stato di vigilanza, oltre che sull'affaticamento e sull'umore. Sono tuttavia le ..... a sembrare più sensibili alla disidratazione». Questi effetti si sono registrati anche quando la disidratazione veniva indotta ma non si sottoponevano i volontari a uno ..... fisico. «Significa che rimanere idratati è ..... importante, non solo quando fa caldo o quando ..... esercizio fisico e sudiamo: è fondamentale sia se ..... la giornata alla scrivania, sia ..... ci impegniamo in una maratona - dice Armstrong -. Purtroppo la sensazione di sete si ha quando si è perso circa l'1-2 per ..... del volume di acqua corporea: in alcuni casi quindi le conseguenze negative sia sulle prestazioni mentali sia su quelle ..... sono già presenti». Comunque, in entrambi i sessi il calo del tono dell'umore e l'affaticamento conseguenti a una scarsa quantità di liquidi corporei ..... scoraggiare dall'impegnarsi anche in una leggera ..... fisica o avere pesanti ricadute ..... prestazioni in ufficio. Non è ancora del tutto ..... perché le donne siano più sensibili ..... disidratazione. In ogni caso, secondo Armstrong, «in media si ..... bere due litri di liquidi al giorno: ciò è essenziale soprattutto nei soggetti a maggior ..... di disidratazione, come bambini, anziani e diabetici».

Ormai le direttive sono ..... su bianco nella ..... che il dipartimento per l'Istruzione dello Stato ..... New York ha spedito agli editori dei test. Questi test sono svolti diverse ..... all'anno per valutare i ..... (o i regressi) dei giovanissimi studenti delle elementari ..... alcune discipline. La motivazione delle nuove direttive è di permettere ai ragazzi di affrontare i test ..... distrazioni.

Ma, secondo il New York Post, che ha sollevato il ..... , con ben cinquanta parole bandite la lista del ..... per l'Istruzione dello Stato di New York è lunga più del doppio di quelle usate negli ..... Stati. Che il politicamente ..... sia diventato un'ossessione di questa civiltà basata su un incredibile miscuglio di etnie e culture non è certo cosa ..... . Proprio qui è nata l' ..... "politically correct".

Per alcuni però la lista delle ..... bandite è una vera e ..... follia. Anche perché, se togliamo di mezzo le parole più controverse, ..... faremo a testare la capacità d'apprendimento dei ragazzi? Secondo il professore di storia Thaddeus Russell, impedire ai ragazzi di riflettere ..... temi importanti come povertà, evoluzione, religione e divorzio, non li aiuta a imparare a pensare in ..... profonda e creativa. Il rischio è ..... di diventare meno evoluti dei dinosauri, se solo si ..... usare, a scuola, questa par

Prova di valutazione dei prerequisiti in matematica (scuole superiori) a.s. 2012-2013



## Abbandono scolastico e Bullismo: quali rischi tra i giovani?

Programma Operativo nazionale "Sicurezza per lo sviluppo  
Obiettivo Convergenza 2007-2013"  
Obiettivo Operativo 2.6 "Contenere gli effetti delle manifestazioni di devianza"

Elaborazione del profilo degli studenti - Linea D3

### Prova di valutazione dei prerequisiti in matematica

2012 – 2013

- Scuola:.....
- Classe:.....

- Nome e cognome:.....
- Data di compilazione della prova: ..... / ..... / .....

Il presente fascicolo consta di **28 domande** che riguardano la matematica. Alcune ti chiedono di indicare qual è la risposta esatta tra quattro alternative possibili; in altre, invece, dovrai scrivere qual è la soluzione di un determinato problema;

Prima di rispondere **leggi con attenzione** il testo di ogni quesito.

Se non sei sicura/o di una risposta, segna quella che ti sembra giusta e continua con la domanda successiva.

Se ti accorgi di aver sbagliato, puoi correggere scrivendo NO vicino alla risposta sbagliata e mettendo una crocetta nel quadratino della risposta che ti sembra giusta, come nell'esempio seguente.

*Esempio*

2. Qual è il risultato della seguente operazione:  $3+3?$

- a)  4 NO
- b)  5
- c)  6
- d)  7

Hai a disposizione **60 minuti** per svolgere la prova. L'insegnante ti dirà quando cominciare a lavorare. Quando l'insegnante ti comunicherà che il tempo è finito posa la penna e chiudi il fascicolo.

Se finisci prima, puoi chiudere il fascicolo e aspettare la fine, oppure puoi controllare le risposte che hai dato.

**Buon lavoro!**



1. Calcola il valore di  $x$  nella seguente proporzione:

$$3 : x = 6 : 42$$

- A)  84
- B)  1/21
- C)  18/42
- D)  21 (corretta)

Indice di facilità rilevato: 0,67

2. Qual è la soluzione della seguente espressione:

$$2/5 \times 5/4 \times 9/8$$

- A)  16/17
- B)  41/40
- C)  81/40
- D)  111/40 (corretta)

Indice di facilità rilevato: 0,60

3. Calcola:  $0,402 \times 0,53 =$

Risposta: \_\_\_\_\_

Indice di facilità rilevato: 0,73

4. Esegui la seguente operazione:

$$-5 - (-4)$$

- A)  9
- B)  -1 (corretta)
- C)  1
- D)  -.9
- E)  -20

Indice di facilità rilevato: 0,60

5. Quale numero diviso per  $-6$  dà come risultato 12?

- A)  -72 (corretta)
- B)  -2
- C)  2
- D)  72

Indice di facilità rilevato: 0,30

6. Un giardiniere mescola 4,45 chilogrammi di semi di loglio con 2,735 chilogrammi di semi di trifoglio per formare un nuovo miscuglio con cui seminare un grande prato. Quanti chilogrammi di semi ha ora il giardiniere?

Risposta: \_\_\_\_\_

Indice di facilità rilevato: 0,52

7. In una gita scolastica ogni insegnante accompagna un gruppo di 12 studenti. Se alla gita partecipano 108 studenti, quanti insegnanti li devono accompagnare?

- A)  7
- B)  8
- C)  9 (corretta)
- D)  10

Indice di facilità rilevato: 0,84

8. Un club sportivo ha 150 atleti e ogni iscritto pratica un solo sport: il tennis, la scherma o l'atletica leggera.  $2/5$  degli atleti praticano il tennis e  $1/3$  la scherma. Quanti sono quelli che si dedicano all'atletica?

- A)  40 (corretta)
- B)  50
- C)  60
- D)  70

Indice di facilità Prova Nazionale al termine del primo ciclo a.s. 2008-2009: 73,4

9. Nel 2006, una ditta ha venduto 1.426 tonnellate di fertilizzante. Nel 2007, la stessa ditta ha venduto il 15 per cento in meno di fertilizzante. Quante sono approssimativamente le tonnellate di fertilizzante vendute nel 2007?

- A)  200
- B)  300
- C)  1.200 (corretta)
- D)  1.600
- E)  1.700

Indice di facilità rilevato: 0,56

10. Un autobus viaggia a una velocità costante, cioè lo spazio percorso dall'autobus è direttamente proporzionale al tempo impiegato per percorrerlo. Se l'autobus percorre 120 km in 5 ore, quanti chilometri percorre in 8 ore?

- A)  168
- B)  192 (corretta)
- C)  200
- D)  245

Indice di facilità rilevato: 0,63

11. Quanti assi di simmetria possiede un triangolo equilatero?

- A)  1
- B)  2
- C)  3 (corretta)
- D)  4
- E)  5

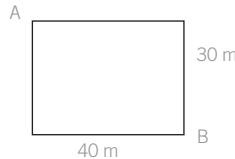
Indice di facilità rilevato: 0,61

12. I cateti di un triangolo rettangolo misurano rispettivamente 9 cm e 12 cm. Calcola il perimetro.

- A)  Non è possibile calcolarlo perché manca un dato (corretta)
- B)  54 cm
- C)  21 cm
- D)  36 cm
- E)  100 cm

Indice di facilità rilevato: 0,38

13. Nel disegno vedi un campo da calcetto di forma rettangolare.



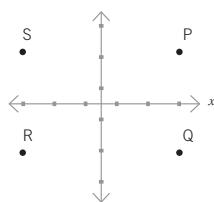
Roberto e Elena si sfidano a una gara di corsa: partendo dall'angolo indicato nella figura con A devono arrivare all'angolo B. Roberto corre lungo il bordo del campo, mentre Elena corre lungo la diagonale del campo.

Quanti metri in più deve percorrere Roberto?

- A)  20 (corretta)
- B)  30
- C)  50
- D)  70

Indice di facilità Prova Nazionale al termine del primo ciclo a.s. 2008-2009:  
72,3

14. Osserva la figura.



Nel grafico, quale dei seguenti rappresenta il punto  $(3, -2)$ ?

- A)  P
- B)  Q (corretta)
- C)  R
- D)  S

Indice di facilità rilevato: 0,54

15. Dadi da gioco. Il disegno seguente rappresenta due dadi.



I dadi sono cubi con le facce numerate secondo la seguente regola: La somma dei punti su due facce opposte deve essere sempre uguale a sette. Puoi costruire un dado da gioco tagliando, piegando e incollando un pezzo di cartone. Puoi realizzare questo in molti modi. La figura qui sotto mostra quattro cartoncini che puoi utilizzare per costruire un dado. Quale/i delle seguenti forme puoi ripiegare in modo da formare un dado che obbedisca alla regola per cui la somma delle facce opposte è 7? Per ciascuna forma, rispondi «Sì» o «No».

- |    |  |  |
|----|--|--|
| A) | <input type="checkbox"/> SI            | <input type="checkbox"/> NO (corretta) |
| B) | <input type="checkbox"/> SI (corretta) | <input type="checkbox"/> NO            |
| C) | <input type="checkbox"/> SI (corretta) | <input type="checkbox"/> NO            |
| D) | <input type="checkbox"/> SI            | <input type="checkbox"/> NO (corretta) |

Indice di facilità rilevato: 15A – 0,67; 15B – 0,66; 15C – 0,64; 15D – 0,62

16. Osserva attentamente il cubo disegnato qui accanto.



Quale figura delle seguenti rappresenta il suo sviluppo sul piano?

- |    |  |
|----|--|
| A) | <input type="checkbox"/>                       |
| B) | <input checked="" type="checkbox"/> (corretta) |
| C) | <input type="checkbox"/>                       |
| D) | <input type="checkbox"/>                       |

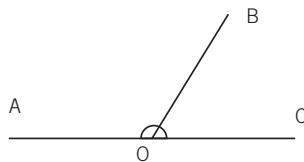
Indice di facilità rilevato: 0,52

17. Qual è il perimetro di un quadrato la cui area è 100 metri quadrati?

Risposta: \_\_\_\_\_ 40 \_\_\_\_\_

Indice di facilità rilevato: 0,43

**18. La figura rappresenta gli angoli AOB e BOC:**



Essi sono:

- A)  consecutivi e non adiacenti
- B)  adiacenti e non supplementari
- C)  adiacenti e complementari
- D)  opposti al vertice
- E)  consecutivi e supplementari (corretta)

Indice di facilità previsto: 0,41

**19. In un foglio di cartoncino si ritaglia un quadrato di lato 10 cm. Da ogni angolo si ritaglia un quadratino di lato 1 cm (che nella prima figura vedi più scuro), per poter costruire una scatola ripiegando le strisce laterali.**

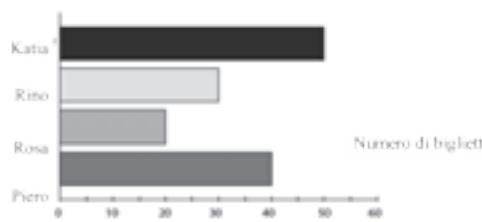
Qual è la capacità della scatola ottenuta ripiegando le strisce laterali?



- A)  64 cm<sup>3</sup> (corretta)
- B)  90 cm<sup>3</sup>
- C)  96 cm<sup>3</sup>
- D)  100 cm<sup>3</sup>

Indice di facilità Prova Nazionale al termine del primo ciclo a.s. 2008-2009: 61,9

**20. Katia, Rino, Rosa e Piero hanno venduto biglietti per il concerto scolastico. Il grafico mostra il numero di biglietti venduto da ciascuno di loro.**

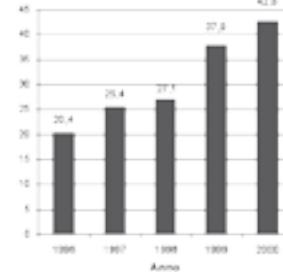


Due di loro insieme hanno venduto lo stesso numero di biglietti di Katia. Di chi si tratta?

Risposta: Rino \_\_\_\_\_ e Rosa \_\_\_\_\_.  
Indice di facilità rilevato: 0,55

**21. Esportazioni**

Totali delle esportazioni annue della Zedlandia in milioni di zed, 1996-2000



Distribuzione delle esportazioni della Zedlandia nel 2000



Qual è stato l'ammontare totale (in milioni di zed) delle esportazioni della Zedlandia nel 1998?

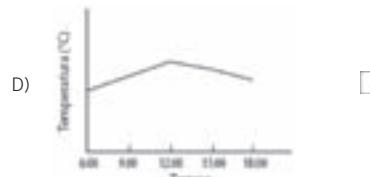
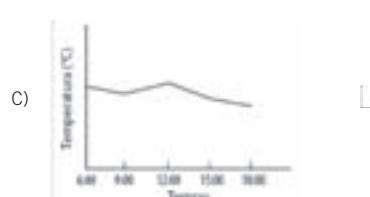
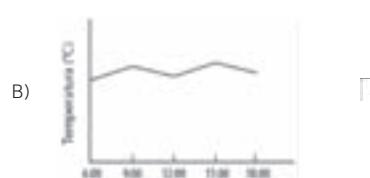
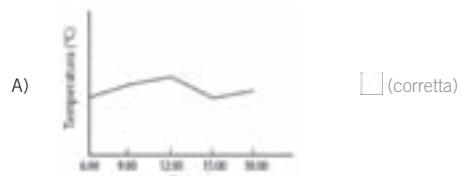
Risposta: 27,1

Indice di facilità rilevato: 0,52

**22. La tabella riporta le temperature di un certo giorno registrate ad ore diverse.**

Ora: 6:00 9:00 12:00 15:00 18:00  
Temperatura °C: 12 17 14 18 15

Si disegna quindi un grafico senza riportare la scala delle temperature. Quale, fra i seguenti, potrebbe essere il grafico che mostra le informazioni riportate nella tabella?



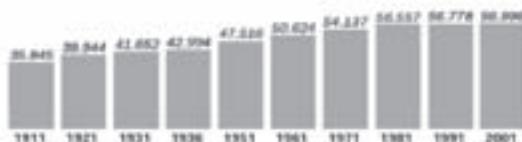
Indice di facilità rilevato: 0,54

**23. Un insieme di dati è costituito dai seguenti quattro valori:****20 ; 30 ; 50 ; 60**

A questi dati ne viene aggiunto un altro e si calcola la media aritmetica dei cinque valori, che risulta essere 50. Qual è il valore del dato aggiunto?

- A)  10
- B)  40
- C)  50
- D)  90 (corretta)

*Indice di facilità Prova Nazionale al termine del primo ciclo a.s. 2008-2009:  
65,8*

**24. Il seguente grafico rappresenta la popolazione residente in Italia (espressa in migliaia) nei censimenti dal 1911 al 2001:**

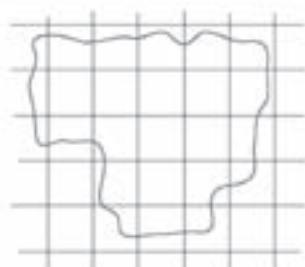
Censimenti 1911-2001, migliaia di persona. Fonte: Istat.

Quale delle seguenti affermazioni è vera?

- A)  I censimenti sono stati attuati regolarmente ogni dieci anni.
- B)  La popolazione è rimasta invariata negli ultimi tre censimenti.
- C)  Tra il 1911 e il 1921 la popolazione è aumentata di circa quattro milioni di persone. (corretta)
- D)  Dal 1936 al 1951 la popolazione è aumentata di più di 5 milioni di persone.

*Indice di facilità Prova Nazionale al termine del primo ciclo a.s. 2008-2009:  
73,7*

*La risposta corretta è stata leggermente abbreviata.*

**25. Nella figura che vedi ogni quadretto ha il lato di 1 cm.**

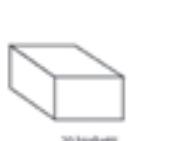
Quanto misura all'incirca l'area racchiusa dalla linea curva?

- A)  Meno di 8 cm<sup>2</sup>
- B)  Più di 8 cm<sup>2</sup> e meno di 13 cm<sup>2</sup>
- C)  Più di 13 cm<sup>2</sup> e meno di 25 cm<sup>2</sup> (corretta)
- D)  Più di 25 cm<sup>2</sup>

*Indice di facilità Prova Nazionale al termine del primo ciclo a.s. 2009-2010:  
72,4.*

**26. La scatola più piccola contiene 20 biglietti numerati da 1 a 20. La scatola più grande ne contiene 100 numerati da 1 a 100.**

Senza guardare nelle scatole, puoi estrarre un biglietto da ognuna di esse.



20 biglietti



100 biglietti

Da quale scatola hai la maggior probabilità di estrarre un bigliettino con il numero 17?

- A)  Dalla scatola con 20 biglietti. (corretta)
- B)  Dalla scatola con 100 biglietti.
- C)  Entrambe le scatole danno la stessa probabilità.
- D)  È impossibile dirlo.

*Indice di facilità rilevato: 0,57*

**27. La Juventus nella prossima partita è data vincente con la probabilità del 25% e perdente con la probabilità del 25%. Che cosa risulta più probabile secondo la previsione?**

- A)  Che la Juventus pareggi. (corretta)
- B)  Che la Juventus perda.
- C)  Che la Juventus vinca.
- D)  La probabilità è uguale in tutti e tre i casi.

*Indice di facilità rilevato: 0,60*

**28. Estraendo una pallina da un'urna che contiene 5 palline rosse e 3 palline blu, qual è la probabilità che la pallina estratta sia blu?**

- A)  3/8 (corretta)
- B)  5/8
- C)  3/5
- D)  1
- E)  5/3

*Indice di facilità rilevato: 0,39.*

## Reportistica on line della piattaforma Di.sco.bull per ENAIP

**Massimo Angeloni**

docente di scienze,

esperto e-learning

**Filippo Epifani**

ingegnere informatico,

esperto e-learning

I progetto Di.sco.bull aveva tra i suoi obiettivi quello di mettere a disposizione, per le scuole interessate, una serie di dati che permettesse ai docenti di elaborare velocemente un profilo ben preciso degli alunni e della situazione dei loro apprendimenti: dalle competenze in italiano e matematica, a informazioni sugli interessi e sulle strategie di apprendimento. I dati raccolti consentivano di tracciare un profilo sia della classe, che del singolo alunno.

Dopo aver preso in esame varie opzioni, lo staff di ENAIP ha scelto di progettare una piattaforma intranet, con accesso riservato, utilizzando il software Moodle (nella **figura 1**: l'home-page del sito).

La scelta è ricaduta su Moodle sia perché è uno strumento opensource, sia perché permette di avere una reportistica che in fase di progettazione è stata valutata coerente alle esigenze del progetto, sia perché ha la possibilità di creare ambienti di discussione per lo staff e di supporto ai docenti impegnati nel progetto.

La sperimentazione attuata da ENAIP con la piattaforma Moodle ha rappresentato un momento importante per le scuole dove ENAIP era presente con il Centro Di.sco.bull, ed è stato anche

un elemento innovativo che ha raccolto grande interesse da parte dei docenti e dei formatori, contribuendo anche a rendere più partecipe ed efficace l'attività di valutazione e la progettazione dei PER.

Nel presente contributo si ripercorrono le fasi salienti che hanno caratterizzato la progettazione della piattaforma, la sua gestione, i problemi incontrati e le soluzioni adottate, al fine di fornire spunti e suggerimenti per quanti siano interessati all'usabilità dello strumento e a una sua replicabilità.

Nel primo anno di somministrazione (dal settembre 2011 al marzo 2012) è stata utilizzata la versione Moodle 1.9 con i moduli "quiz" e "feedback".

Il modulo "quiz" è stato utilizzato per la prova di italiano, di matematica e per il questionario sulle strategie di apprendimento (**figura 2**).

La reportistica di *default* del modulo mostra sia i punteggi ottenuti nelle singole domande di ogni alunno, ma anche un grafico che mostra la distribuzione dei punteggi all'interno della classe (**figura 3**).

Inoltre, aggiungendo un *plugin*, si ha la possibilità di osservare le singole risposte per ogni singola domanda fornita dall'alunno. I dati possono essere scaricati in vari formati: da excel a formato testo.

**Avere la possibilità di elaborare, in tempo reale, gli esiti delle prove di valutazione significa individuare rapidamente gli allievi più deboli, e quindi giocare d'anticipo la partita del contrasto alla dispersione. Questo l'obiettivo del servizio realizzato da ENAIP per le scuole: una intranet con il software Moodle, che i docenti hanno giudicato molto utile per avere i profili delle classi e progettare efficaci percorsi di recupero.**

Ulteriore possibilità di analisi è quella data dalla reportistica sulle singole domande in una forma idonea all'analisi e alla determinazione del comportamento di ogni domanda nel processo di valutazione.

I parametri statistici utilizzati sono: Indice di Facilità (% giuste IF), Deviazione Standard (DS), Indice di Discriminazione (ID) e Coefficiente di Discriminazione (CD).

La versione utilizzata il primo anno presentava dei limiti in quanto non era possibile effettuare l'aggregazione delle risposte a determinati quesiti. Per avere un profilo elaborato occorreva intervenire manualmente dopo aver scaricato tutti i dati: per esempio l'aggregazione delle risposte alle domande del QSA per determinare gli stili degli apprendimenti degli alunni doveva essere fatto con un programma esterno alla piattaforma, e questo comportava dei tempi più lunghi e competenze informatiche che non sempre erano possedute dai docenti delle classi interessate.

Per questo motivo, i quesiti della prova di italiano sono stati impostati in maniera tale da semplificare l'elaborazione delle aggregazioni per definire i profili nelle competenze in lingua italiana; stessa cosa per i quesiti di matematica.

La difficoltà incontrata dagli operatori (formatori, docenti e staff) è stata proprio in questa fase: ricreare manualmente le aggregazioni delle risposte di ogni allievo e dell'intera classe, nonché dell'intero istituto con i dati spuri scaricati dalla piattaforma.

Inoltre, il primo anno si sono riscontrate due difficoltà di fondo: i tempi di elaborazione dei quesiti in maniera efficace, e i tempi ristretti dell'implementazione in piattaforma per i nove istituti interessati con l'inserimento dei dati degli allievi organizzati per classi.

Il secondo anno, invece, è stata utilizzata la versione Moodle 2.3.1 che

FIGURA 1



FIGURA 2

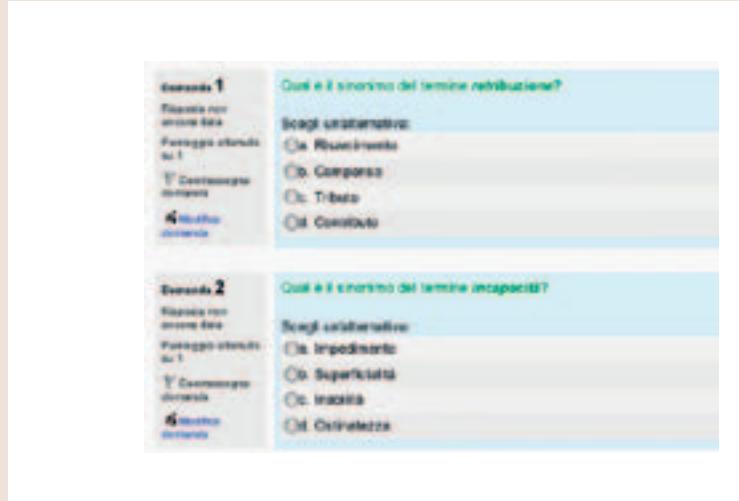
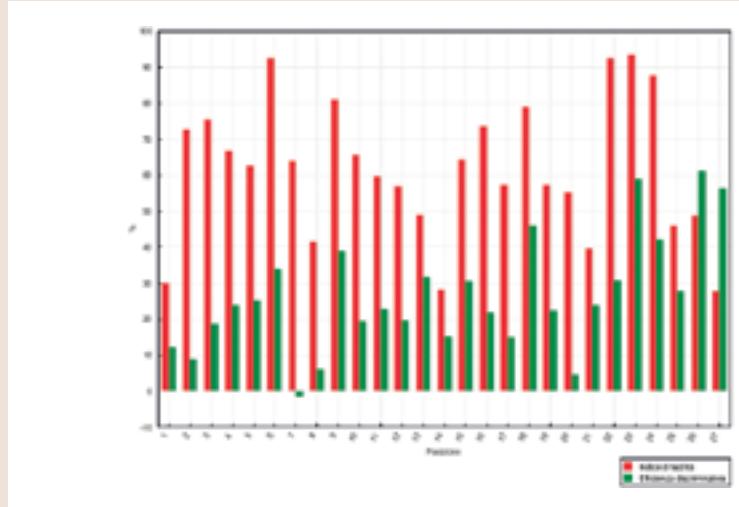


FIGURA 3



permette una migliore gestione dei dati. Inoltre sono state rimodulate le strutture delle prove di italiano, matematica e del questionario studente. Una volta che ogni istituto aveva terminato la raccolta dei dati, si rendeva disponibile ai docenti una reportistica sui risultati ottenuti.

Per ognuno dei suddetti questionari e per ogni studente è stato richiesto di produrre la seguente reportistica:

- **per il questionario studente:** nome, cognome, classe di appartenenza e le risposte date a quindici specifiche domande;
- **per il questionario QSA:** nome, cognome, classe di appartenenza e punteggio in scala Stanine ottenuto per ognuno di quattordici fattori di aggregazione;
- **per la prova di italiano:** nome, cognome, classe di appartenenza, punteggio grezzo, punteggio massimo e punteggio in scala Stanine per ognuno dei tre fattori di aggregazione;
- **per la prova di matematica:** nome, cognome, classe di appartenenza, punteggio grezzo, punteggio massimo, e punteggio in scala Stanine per ognuno dei cinque fattori di aggregazione.

La soluzione adottata per rispondere a questa richiesta prevede l'utilizzo di un *plugin* per Moodle, denominato "Configurable reports", ossia un componente aggiuntivo che consente, all'interno della piattaforma, di visualizzare delle tabelle generate da opportune interrogazioni sul database. Tali tabelle possono essere esportate in formato excel in modo da poter elaborare i dati in autonomia e secondo le proprie esigenze.

Si è, quindi, provveduto a implementare le *query*, ossia le interrogazioni sul database della piattaforma, che per ognuno dei questionari restituissero le informazioni desiderate.

Questa attività è stata preceduta dalla

creazione di quattro tabelle di appoggio:

- due tabelle per l'individuazione dei raggruppamenti delle domande nelle varie categorie di aggregazione per i quiz di italiano e matematica;
- una tabella per la corrispondenza tra il punteggio grezzo e il punteggio in scala Stanine per il questionario QSA;
- una tabella con le descrizioni dei fattori di aggregazione del questionario QSA.

Le interrogazioni sono filtrate in modo da mostrare a ogni docente solo i dati dei propri studenti: questo comportamento è regolato dall'appartenenza degli studenti e dei relativi docenti a opportuni gruppi all'interno dei corsi, dove ogni gruppo rappresenta una classe.

I report sono quindi stati replicati in ogni corso e le relative *query* sono state modificate in modo da mostrare solo i dati degli studenti di quel particolare istituto.

Per quanto riguarda il calcolo dei punteggi in scala Stanine, per il QSA è stata utilizzata, come già detto, una tabella statica di corrispondenza, visto che si è sfruttato un campione statistico già esistente e noto.

Per le prove di italiano e matematica, invece, il punteggio in scala Stanine sfrutta come campione di riferimento l'insieme delle risposte date dagli studenti dello stesso istituto: il calcolo, quindi, viene effettuato dinamicamente ad ogni interrogazione ed è quindi significativo solo al termine della somministrazione dei quiz da parte dell'istituto stesso (in quanto finché i dati non sono completi le statistiche potrebbero ancora cambiare).

Infine, è stato creato un corso riservato a coloro che devono poter accedere ai dati di tutti gli istituti: qui sono stati creati dei report che non filtrano i risultati in base al corso.

Dal momento però che interrogazioni su grandi quantità di dati possono

richiedere molto tempo e impegnare a lungo le risorse del server, sono stati anche creati dei report "statici", ossia che espongono dati memorizzati in opportune tabelle. Queste ultime sono valorizzate tramite delle *stored procedures*, ossia delle procedure memorizzate nel database. Quando vengono invocate, queste procedure svuotano le tabelle con i risultati statici dei quiz e le riempiono estraendo i dati attuali. L'aggiornamento può essere richiesto in orari in cui il carico di lavoro è basso (la notte, ad esempio) senza disturbare l'attività degli utenti.

I report statici hanno quindi il vantaggio di non creare appesantimento sul server e di restituire il risultato immediatamente; l'aspetto negativo è che potrebbero non mostrare tutti i dati: in particolare non saranno visibili i dati inseriti dopo l'ultima invocazione delle procedure di aggiornamento.

Si tenga conto del fatto che è previsto che la somministrazione dei questionari e dei quiz in tutti gli istituti si completi nel giro di alcuni giorni: al termine di questa fase non ha più senso utilizzare i report dinamici in quanto i dati non cambieranno ed è quindi possibile limitarsi ai report statici (ovviamente dopo aver effettuato un ultimo aggiornamento delle relative tabelle).

Naturalmente la piattaforma Moodle 2 permetteva anche i precedenti report. In conclusione, il bilancio dell'esperienza nell'utilizzo della piattaforma è stato sicuramente positivo: sia lo strumento, che il modello supportato hanno consentito di mettere a disposizione dei docenti una vastità di reportistica molto diversificata, da utilizzare per diversi scopi diagnostici. Ciò ha riscosso grande interesse ed è stato giudicato di grande utilità per la progettazione di interventi di prevenzione della dispersione scolastica.

## Metodologie e strumenti

### Cenni di statistica

A cura della **Redazione**

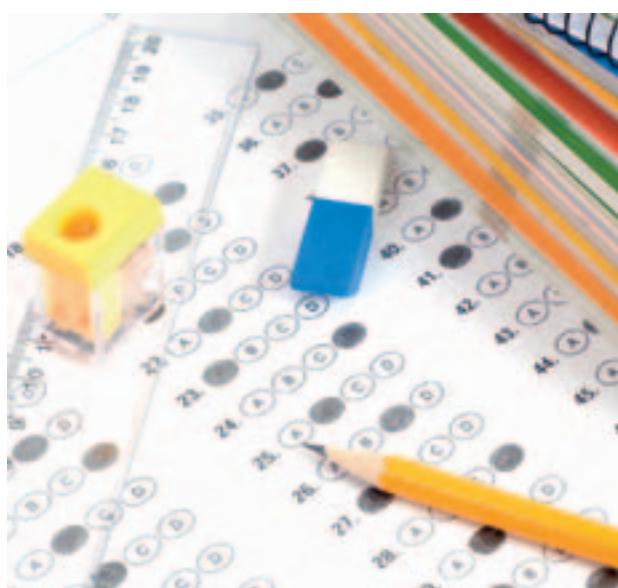
**L'indice di facilità** è il rapporto tra il numero di studenti che ha risposto correttamente ad un quesito ed il numero complessivo dei rispondenti.

Con **l'indice di discriminatività** si analizza la capacità di ogni singolo quesito di distinguere gli studenti più preparati da quelli che lo sono meno. Possiamo calcolare l'indice di discriminatività abbastanza agevolmente; esso, infatti, è pari alla differenza tra il numero delle risposte corrette fornite da quanti hanno ottenuto il punteggio maggiore ed il numero delle risposte esatte selezionate da coloro che hanno conseguito il punteggio minore divisa per la quantità di studenti inclusi in uno dei due gruppi.

La **deviazione standard**, una delle misure della variabilità o varianza di una distribuzione, è anche chiamata **scarto quadratico medio**. Questo secondo nome sottolinea con maggiore chiarezza la sua importanza per le elaborazioni statistiche: essa rappresenta la distanza media dei valori di una distribuzione rispetto alla media di quest'ultima. Si consideri ora la dispersione dei punteggi ottenuti dagli allievi ad una prova. Questa dispersione è tanto maggiore quanto più è elevata la deviazione

standard. Esclusivamente in base al suo valore (ovvero, prescindendo da qualsiasi rappresentazione grafica), però, non è semplice stabilire in che misura le prestazioni degli allievi sono omogenee: è necessario avere una lunga esperienza sul campo, aver calcolato diverse volte la deviazione standard, possedere, in altre parole, termini di paragone attendibili. Per ovviare a questo inconveniente possiamo calcolare il **coefficiente di variazione**. Questa misura di dispersione si ottiene dividendo la deviazione standard per la media di una distribuzione. Essa varia tra 0 e 1; per convenzione quando è inferiore a 0,20 le prestazioni degli studenti si considerano molto omogenee; mediamente omogenee se il valore è compreso tra 0,20 e 0,40; mentre si ritengono eterogenee se il coefficiente di variazione è superiore a 0,40.

Durante l'attività didattica spesso è necessario confrontare i risultati che gli studenti hanno ottenuto in due o più prove. Quando, per esempio, si desiderano confrontare i risultati di un alunno in una prova di italiano e in una di matematica, è probabile che le prove siano composte da un diverso numero di quesiti. I risultati che si ottengono, quindi, poggiano su diverse unità di misura; come sappiamo, però, affinché i dati siano realmente comparabili, è necessario che l'unità di misura sia unica. Una soluzione è rappresentata dalla *standardizzazione dei punteggi*. Questa procedura consiste nel calcolo dei punti Z, dei punti T, dei punti stanine. In questa sede ci limitiamo alla soluzione più semplice: i punti Z (per i punti stanine cfr. in questo volume Giacomantonio A., *Hypotesis non finito*). Questi si ottengono sottraendo il punteggio di un allievo dalla media della classe e dividendo il risultato per la deviazione standard. La procedura di calcolo è abbastanza semplice: immaginiamo che dopo la correzione della nostra prova uno studente abbia ottenuto 3 punti, che la media della classe sia sempre 5,68 e la deviazione standard 2,10. Il corrispondente punto Z sarà uguale a  $(3-5,68):2,10 = -1,28$ . Questo valore è un numero puro che rappresenta la distanza, misurata per mezzo della deviazione standard, del punteggio ottenuto dall'alunno dalla media. Qualsiasi distribuzione di punti Z, a prescindere dalla classe o dallo strumento utilizzato, ha la media pari a 0 e la deviazione standard uguale a 1.



# Formazione-azione: costruire un dispositivo diagnostico

## Focus sulla prova di matematica

Nell'anno scolastico 2011-2012 il Collegio dei docenti dell'Istituto Comprensivo "Enrico Fermi" di San Giovanni La Punta ha aderito al progetto Di.sco.bull che prevedeva anche un corso di formazione per docenti della scuola secondaria di primo grado.

### La formazione dei docenti sulla valutazione diagnostica

L'attività di formazione dei docenti è stata focalizzata sulla predisposizione di un dispositivo di valutazione diagnostica, rivolto agli alunni in entrata nella scuola secondaria di primo grado, allo scopo di fornire agli insegnanti informazioni funzionali alla programmazione, improntata sui bisogni dei singoli alunni.

Il dispositivo è composto da diversi strumenti: una prova di italiano<sup>1</sup>, una prova di matematica, un questionario studente e da una batteria di test psicometrici che forniscono informazioni sulle abilità di studio e su alcuni fattori che influenzano la motivazione ad apprendere.

Sono dei questionari sull'approccio allo studio, sull'utilità delle strategie di studio, sull'uso delle strategie di studio, sulle teorie dell'intelligenza, sulla fiducia nella propria intelligenza, sugli obiettivi

di apprendimento e sulle attribuzioni<sup>2</sup>. Nella sua prima fase, la formazione ha permesso ai docenti di soffermarsi sul concetto di "competenza", e su come potere raggiungere le competenze-chiave per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, come raccomandato dal Parlamento e dal Consiglio Europeo nel 2006.

Si è fatto riferimento al curriculum verticale d'Istituto, ai suoi punti di forza e a quelli di debolezza<sup>3</sup>.

Gli argomenti affrontati hanno permesso ai docenti di porsi domande sulle proprie scelte educative e didattiche, sugli strumenti utilizzati per il raggiungimento delle conoscenze e delle abilità degli allievi che confluiranno, poi, nelle competenze dei singoli, spendibili per il proprio futuro.

Obiettivo dell'azione di formazione è stato la costruzione e la validazione di un dispositivo di valutazione diagnostica capace sia di stimare il livello di preparazione degli alunni, sia di identificare alcune variabili che esercitano un'influenza significativa sul rendimento scolastico. Il suo scopo non è di attribuire un semplice voto, ma di permettere ai docenti, dopo la lettura e l'analisi dei risultati, di programmare l'azione didattica e di attuare scelte diverse e individualizzate ai bisogni dei singoli.

**Giuseppe Comis  
Elda Fontanazza**

Docenti di matematica.  
Istituto Comprensivo Enrico Fermi  
di San Giovanni La Punta (Catania)

Sono state analizzate alcune tipologie di strumenti, i docenti ne hanno considerato la valenza e, lavorando in gruppo, hanno elaborato o revisionato prove e questionari ritenuti idonei alla situazione dell'utenza dell'Istituto.

Quest'articolo è stato redatto da due dei docenti di matematica, che hanno partecipato agli incontri di formazione e hanno predisposto la prova di matematica, assieme ad altri due docenti.

### La costruzione della prova di matematica

Sono state prese in considerazione alcune prove TIMSS che si riferiscono all'anno 2007 e di queste sono state analizzate sia il quadro di riferimento (QDR) sia i singoli item, come pure le prove INVALSI, i cui QDR erano già noti agli scriventi. Dall'analisi delle prove TIMSS 2007 si è rilevato come gli item relativi alla classe quarta primaria fossero eccessivamente semplici, mentre quelli riguardanti la classe terza secondaria di primo grado fossero, al contrario, complessi.

Per questo motivo, si è pensato di proporre, per il test, degli item originali, rapportandoli al livello medio degli alunni, riscontrato nelle prime classi in ingresso negli ultimi anni.

La scansione scelta è stata simile a quella delle prove INVALSI nei quattro nuclei tematici: "numeri", "figure e misura", "rappresentazione di dati" e "relazioni e funzioni".

Ciò per integrare i *Domini di contenuto* tipici delle TIMSS per la quarta primaria, che non contengono il dominio "relazioni e funzioni", con quelli della prima classe secondaria di primo grado.

Gli item sono stati divisi secondo le seguenti percentuali:

- numeri (50 %);
- figure e misura (30 %);
- rappresentazione di dati (10 %);
- relazioni e funzioni (10 %);

basandosi sui *Domini cognitivi* di sola Conoscenza e Applicazione, escludendo quello del *Ragionamento* che si è ritenuto eccessivo per gli obiettivi da raggiungere.

La scelta degli item ha mirato ad accettare le conoscenze e le relative applicazioni di contenuti reputati, dal gruppo di lavoro, come indispensabili per un corretto inserimento in una classe prima di scuola secondaria.

Per una migliore valutazione della prova, i singoli item sono stati formulati per verificare, di volta in volta, solo uno o due domini, evitando quesiti complessi e con domande interdipendenti.

**La tabella 1** mostra la disposizione degli *Oggetti di Valutazione* presi in considerazione e la loro disposizione nell'incrocio fra i *Domini di contenuto* e i *Domini cognitivi* considerati.

Si noti come, con la formulazione dei quesiti, le percentuali previste siano leggermente variate. I numeri riportati nelle colonne Conoscenza e Applicazione si riferiscono all'ordine degli item presenti

Domini di contenuto	Domini cognitivi	Conoscenza	Applicazione
		n. item	n.item
<b>Numeri</b> (43%) 10 item	Sistema decimale posizionale	1	-
	Lettura di un numero	2, 3	-
	Le quattro operazioni	4	5
	Proprietà delle quattro operazioni	6	7
	Problemi diretti	-	8
	Problemi inversi	-	9
	Frazione come operatore	23	-
<b>Figure e misura</b> (35%) 8 item	Perimetro: concetto e calcolo diretto (somma dei lati)	10_dis_1	10A
	Superficie: concetto e calcolo sperimentale (quadrettature)	10_dis_2	10B, 17
	Sistema metrico decimale	11	12,13
	Sistema sessagesimale (tempo)	-	14
	Riconoscimento di forme e figure	18, 22	-
<b>Rappresentazione di dati</b> (8%) 2 item	Lettura e interpretazione di ideogrammi	-	16
	Lettura e interpretazione di istogrammi	15	15B
<b>Relazioni e funzioni</b> (13%) 3 item	Multipli e divisori	19	19B
	Relazioni di proporzionalità	21	-
	Serie e successioni	20	-

nella prova di matematica. Quindi per una lettura completa della struttura, si rimanda alla visione della prova di matematica riportata integralmente nella Scheda "**Metodologie e strumenti**".

Dopo aver stabilito il QDR del test, sono stati formulati i quesiti relativi.

La maggior parte sono originali mentre alcuni sono stati importati da prove TIMSS o INVALSI, quando reputati adatti allo scopo.

Sulla base dei ventitré item proposti, è stato realizzato un *framework* che ha permesso, in seguito, di raccogliere i dati e di analizzarli, in combinazione con i risultati del test di italiano e degli altri questionari, in modo da trarre delle conclusioni sulla situazione dei singoli alunni. L'intero pacchetto è stato somministrato alla classe prima di scuola secondaria di primo grado, in ingresso, all'inizio dell'anno scolastico 2012-2013.

Sulla base dei risultati delle prove, il team dei docenti di matematica ritiene opportuno, per somministrare il prossimo anno il test, di richiedere ai colleghi della primaria, nell'ambito delle azioni di continuità tra le due scuole, una maggiore incisività sui nuclei tematici: "figure e misura" e "rappresentazione di dati".

## Note

1 Si tratta di un adattamento delle prove utilizzate in Corsini C., *Il valore aggiunto in educazione. Un'indagine sulla scuola*, Nuova Cultura, Roma 2008.

2 I questionari sono tratti da Carnoldi C., De Beni R., Zamperlin C., Meneghetti C., AMOS 8-15. *Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, Erikson, Trento 2005

3 Parlamento Europeo, Consiglio, *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 18 dicembre 2006, 2006/962/CE

## Metodologie e strumenti

Prova di valutazione dei prerequisiti in matematica (scuole medie) a.s. 2012-2013



# Abbandono scolastico e Bullismo: quali rischi tra i giovani?

Programma Operativo nazionale "Sicurezza per lo sviluppo  
Obiettivo Convergenza 2007-2013"  
Obiettivo Operativo 2.6 "Contenere gli effetti delle manifestazioni di devianza"

Elaborazione del profilo degli studenti - Linea D3

## Prova di valutazione dei prerequisiti in matematica

2012 – 2013

- Scuola:.....
- Classe:.....

- Nome e cognome: .....
- Data di compilazione della prova: ..... / ..... / .....

Il presente fascicolo consta di **23 domande** che riguardano la matematica. Alcune ti chiedono di indicare qual è la risposta esatta tra quattro alternative possibili; in altre, invece, dovrai scrivere qual è la soluzione di un determinato problema;

Prima di rispondere **leggi con attenzione** il testo di ogni quesito.

Se non sei sicura/o di una risposta, segna quella che ti sembra giusta e continua con la domanda successiva.

Se ti accorgi di aver sbagliato, puoi correggere scrivendo NO vicino alla risposta sbagliata e mettendo una crocetta nel quadratino della risposta che ti sembra giusta, come nell'esempio seguente.

*Esempio*

2. Qual è il risultato della seguente operazione:  $3+3$ ?

- a)  4 NO
- b)  5
- c)  6
- d)  7

Hai a disposizione **60 minuti** per svolgere la prova. L'insegnante ti dirà quando cominciare a lavorare. Quando l'insegnante ti comunicherà che il tempo è finito posa la penna e chiudi il fascicolo.

Se finisci prima, puoi chiudere il fascicolo e aspettare la fine, oppure puoi controllare le risposte che hai dato.

**Buon lavoro!**



5. In quale dei seguenti numeri la cifra 4 occupa il posto delle migliaia?

- A)  4.490
- B)  5.467
- C)  13.904
- D)  45.004

6. Scrivi in cifre i seguenti numeri:

- trecentomilatredici .....
- novantamilacentootto .....
- otto centinaia e quattro unità .....
- tre decine due decimi .....

7. Come si legge il numero 25,015?

- A)  venticinque e quindici decimi
- B)  venticinque e quindici centesimi
- C)  venticinque e quindici millesimi
- D)  venticinque millesimi

8. Metti in colonna e poi esegui le seguenti operazioni:

- A)  $142 + 2,18 =$
- B)  $458,6 - 96,4 =$
- C)  $3,42 \times 5,8 =$
- D)  $288 : 12 =$

9. Esegui senza mettere in colonna le seguenti operazioni:

- A)  $45 \times 100 =$  .....
- B)  $0,38 \times 1.000 =$  .....
- C)  $65 : 100 =$  .....
- D)  $3,7 : 10 =$  .....

10. Come si chiama la proprietà che afferma che "cambiando l'ordine dei fattori il prodotto non cambia"?

- A)  invariantiva
- B)  commutativa dell'addizione
- C)  commutativa della moltiplicazione
- D)  associativa

11. La maestra ha assegnato la seguente espressione:  $(8 + 2) \times 3$ .

Mirko esegue il calcolo in questo modo:  $(8 \times 3) + (2 \times 3) = \dots$

Chiara invece lo esegue così:  $10 \times 3 = \dots$  I loro compagni, li osservano e:

- A) Luca dice che nessuno dei due procedimenti è corretto
  - B) Giulia insiste dicendo che hanno ragione entrambi
  - C) Nina dice che ha ragione Giulia
  - D) Carlo pensa che abbia ragione Luca
- Indica con quali dei compagni sei d'accordo tu.

- A)  Luca
- B)  Giulia
- C)  Nina
- D)  Carlo

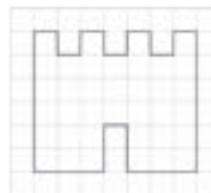
12. Se un albero ha quattro rami, ogni ramo ha cinque rametti ed ogni rametto ha sei foglie, quante foglie ci sono sull'albero?

- A)  15
- B)  36
- C)  120
- D)  100

13. La mamma ha speso 20 € per un regalo a Federica, 62,50 € per un maglioncino, 48,60 € al supermercato e 2,40 € per il biglietto del bus. Se le sono rimasti 25 €, con quanti soldi nel borsellino era uscita di casa?

Risposta .....

14. La figura sotto rappresenta la facciata di un castello medievale con i merli ed il portone d'ingresso. Colora di rosso il perimetro della figura e di blu la sua superficie.



Aiutandoti con i quadretti, misura il perimetro e l'area della superficie della figura precedente, poi rispondi:

- A) Il perimetro è ..... quadretti;
- B) L'area della superficie è ..... quadretti.

15. Quanti centimetri ci sono in due metri e mezzo?

- A)  2,5
- B)  250
- C)  0,25
- D)  2.500

16. Con due bottiglie di Coca Cola da 1 l quante lattine da 330 ml puoi riempire?

- A)  circa tre
- B)  cinque esatte
- C)  meno di quattro
- D)  circa sei

17. Elisa deve preparare una spaghettata con i suoi amici. Ha a disposizione tre pacchi di pasta da mezzo chilo e due da un chilo. Con quale di queste combinazioni avrà una maggiore quantità di pasta?

- A)  Un pacco da mezzo chilo e due da un chilo
- B)  Due pacchi da mezzo chilo ed uno da un chilo
- C)  Solo i tre pacchi da mezzo chilo
- D)  Solo i due pacchi da un chilo

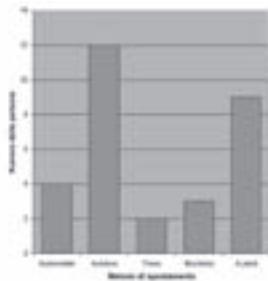
18. Sara vuole compilare una playlist di canzoni dei Coldplay ed ha scelto le seguenti:

TITOLO	DURATA
In my place	3' 48"
Clocks	5' 07"
Paradise	4' 38"
Viva la vida	4' 01"

Quanto durerà la playlist in totale?

- A)  12' 45"
- B)  17' 34"
- C)  16' 94"
- D)  16' 60"

19. Filippo ha fatto un'indagine tra i suoi compagni di classe per conoscere quale mezzo usano per arrivare a scuola. Ha rappresentato i dati in questo grafico.



Sei in grado di ricostruire la tabella riempiendo quella a seguire?

MEZZO	NUMERO DI PERSONE
Automobile	.....
Autobus	.....
Treno	.....
Bicicletta	.....
A piedi	.....

Quanti sono i compagni di Filippo che non vanno a scuola a piedi?

.....

20. Lucia ha raccolto in questa tabella il numero dei libri presenti nella biblioteca della sua scuola. Sai rappresentare queste quantità utilizzando il linguaggio delle figure? Considera che:

= 10 libri e

= 1 libro

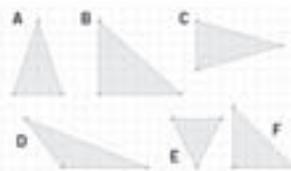
TIPO DI LIBRO	NUMERO DI LIBRI	IDEOGRAMMA
Esempio	34	.....
Narrativa	85	.....
Storia	13	.....
Scienze	36	.....
Arte	6	.....
Musica	21	.....

21. Quanto misura la superficie della parte colorata in grigio scuro? Tieni presente che il segmento DE misura 1 cm.



Risposta: ..... cm<sup>2</sup>

22. Quali di questi triangoli sono isosceli?



Puoi indicare più di una risposta.

- A)  Nessuno
- B)  Figura A
- C)  Figura B
- D)  Figura C
- E)  Figura D
- F)  Figura E
- G)  Figura F
- H)  Tutti

23. Mamma Mariella vuole regalare ai suoi quattro bimbi la stessa quantità di caramelle. Quale di queste confezioni NON è adatta al suo scopo? Spiega con parole tue perché.

- A)  42 caramelle
- B)  60 caramelle
- C)  32 caramelle
- D)  56 caramelle

Perché? .....

24. Con quale combinazione di numeri e lettere continueresti questa serie?

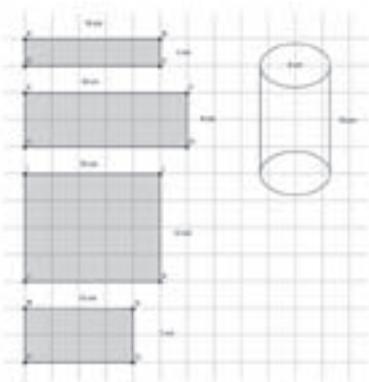
13AC    24BD    35CE    46DF    .....

- A)  64FD
- B)  57EG
- C)  EG57
- D)  47FD

25. Ogni mattina, andando a scuola Aldo, Giovanna e Giacomo attraversano la stessa strada. Aldo impiega 10 passi per attraversare, Giovanna ne impiega 12 mentre Giacomo ne impiega 9. Chi dei tre ha il passo più lungo?

- A)  Aldo
- B)  Giovanna
- C)  Giacomo

26. Qual è l'unica impronta che può essere stata lasciata da una lattina poggiata sulla sabbia come quella raffigurata? (puoi segnare anche più di una risposta)



- A)  Figura A
- B)  Figura B
- C)  Figura C
- D)  Figura D

27. Scrivi in basso la frazione corrispondente a ciascuna figura:



Figura A:

Figura B: .....

Figura C: .....

Figura D: .....

## Hypoteses non fingo

### I profili degli allievi: potenzialità e insidie

**P**rofilo. *Profile. Profiling. Profiler. Criminal minds.* Comportamenti aggressivi. Patologie individuali. Regolarità comportamentali. Logica induttiva. Predizioni di successo. Una versione commerciale del newtoniano *hypotheses non fingo*. Idola del buon senso. Anche insegnante. Soprattutto dei docenti meno avvertiti sul piano didattico ...*rewind* ...

#### Figure. Il profilo in Di.Sco.Bull

Ne *I talenti di Gianni* (negli Approfondimenti, ndr) presentiamo una definizione (quasi)operazionale del dispositivo di valutazione diagnostica utilizzato in Di.Sco.Bull. Non ne esaminiamo i due elementi finali: l'analisi e l'interpretazione dei dati. L'analisi è stata compiuta per mezzo di una procedura informatizzata – ne rendono conto Massimo Angeloni e Filippo Epifani.

Non ci soffermiamo, pertanto, su di essa, ma sul suo risultato: *il profilo generale in ingresso dell'allievo*<sup>1</sup>.

Il repertorio di competenze scolastiche che uno studente possiede all'inizio di un anno scolastico, di un anno formativo o, come nel caso di Di.Sco.Bull, di un ciclo di studi, permette di individuare i

bisogni e i talenti di ciascun allievo. È il prodotto, si intuisce, della valutazione diagnostica. Rappresenta – ad un livello inferiore di astrattezza – *il profilo educativo reale*. È il termine *a quo* che, comparato con quello *ad quem* – *il profilo educativo ideale* –, consente di regolare l'azione d'istruzione e d'educazione.

La **Tabella 1** esemplifica il profilo di un allievo così come elaborato in Di.Sco.Bull<sup>2</sup>. Si tratta di competenze scolastiche? Diremmo, più opportunamente, di una parte delle competenze chiave. Lo vuole il *mainstream*. Di quella parte che permette di capire se lo studente padroneggia gli strumenti necessari per sviluppare le competenze scolastiche che costituiscono il profilo educativo ideale – *il Profilo Educativo Culturale e Professionale* (PECUP), le declaratorie delle qualifiche. Rileva le informazioni essenziali per comprendere se e in che misura ogni allievo desidera ed è in grado di mobilitare le abilità trasversali di base. Se e in che misura, quindi, uno studente è a rischio di dispersione.

Si osservi la tabella. Vi appaiono tre classi di informazioni (includendo in un unico tipo quelle di italiano e matematica). Corrispondono alle tre componenti che probabilmente costituiscono una competenza: l'oggettiva, la soggettiva e l'interroggettiva o sociale<sup>3</sup>. Ogni competenza,

**Andrea Giacomantonio**  
Ricercatore in Didattica generale  
e Pedagogia speciale  
dell'Università degli Studi di Parma  
Collaboratore di ENAIP

**Si può attuare una didattica mirata senza sapere chi sono i propri allievi?**  
**E si possono realizzare recuperi scolastici in assenza di un profilo di classe?**  
**Qualunque programmazione che si rispetti presuppone che i docenti abbiano a disposizione, sin dall'inizio dell'anno scolastico, dati attendibili su competenze, interessi, punti di forza e di debolezza degli studenti.**  
**Il dispositivo diagnostico sperimentato in Di.sco.bull ha puntato a questo.**  
**E ha toccato un nervo scoperto di come si fa progettazione a scuola.**

infatti, si manifesta necessariamente in una prestazione – più correttamente, in una famiglia di prestazioni.

*Performances* che dipendono dalla relazione dinamica tra gli elementi di un complesso insieme di risorse interiori: il valore che si attribuisce al compito, la percezione di possedere le capacità per assolverlo, la capacità di elaborare un piano d'azione, di realizzarlo, di monitorarlo, ecc..

Ma è anche ipotizzabile che ogni competenza sia influenzata – e fortemente – dall'ambiente in cui si esprime. Non solo deve manifestarsi in modo conforme alle norme esplicite o tacite che disciplinano le pratiche sociali e professionali; è anche assai probabile che sia fortemente dipendente dall'*habitus* – inteso quale insieme di «strutture strutturate predisposte a funzionare come strutture strutturanti, vale a dire in quanto principio di generazione e di strutturazione di pratiche e di rappresentazioni»<sup>4</sup> – del gruppo sociale al quale un individuo appartiene.

Competenze (chiave).

Tre componenti (oggettiva, soggettiva e sociale).

Tre classi di informazioni.

Rispettivamente: conoscenze dichiarative e procedurali in italiano e matematica; (auto)percezione di alcune disposizioni interiori; informazioni socio-anagrafiche.

Delle prime due s'è detto in diversi contributi di questo volume. Ci soffermiamo sull'ultima (informazioni socio-anagrafiche). Nella forma specifica che assume nel profilo, sembra avere un significato preciso: rappresenta una selezione, svolta insieme ai docenti che hanno partecipato al progetto, di alcune informazioni raccolte con il *Questionario studente*. Ciascuna di esse, secondo quanto emerge dalle indagini comparative nazionali e internazionali, è associata al rendimento scolastico.

Il loro insieme – escluse probabilmente le ultime due variabili – rappresenta un'ipotesi ancora grezza di operazionalizzazione del "capitale culturale

TABELLA 1

Il profilo in ingresso dell'allievo in Di.Sco.Bull

<b>Istituto:</b> Liceo Scientifico I. Svevo. <b>Classe:</b> 1°D. <b>Nome:</b> Gianni.		<b>Punti</b>	<b>Max punti</b>	<b>Stanine</b>
<b>Prova</b>	<b>Categoria</b>			
Italiano	1. Lessico	12	21	5
	2. Ottenere informazioni esplicite o implicite da un testo non continuo	4	4	7
	3. Usare il contesto e le informazioni sintattiche e semantiche presenti nel testo per compiere inferenze	20	75	4
	<b>Totale</b>	<b>36</b>	<b>100</b>	<b>4</b>
Matematica	1. Numeri	6	10	5
	2. Spazio e figure (geometria)	6	12	5
	3. Misure, dati e previsioni (Dati e probabilità)	5	9	5
	4. Conoscere	8	15	5
	5. Applicare	9	16	5
	<b>Totale</b>	<b>17</b>	<b>31</b>	<b>5</b>
QSA	A1 - Ansietà di base	4		
	A2 – Volizione	2		
	A3 - Attribuzione a cause controllabili	2		
	A4 - Attribuzione a cause incontrollabili	5		
	A5 - Mancanza di perseveranza	8		
	A6 - Percezione di competenza	4		
	A7 - Interferenze emotive	3		
	C1 - Strategie elaborate	4		
	C2 – Autoregolazione	2		
	C3 - Disorientamento	7		
	C4 - Disponibilità alla collaborazione	5		
	C5 - Organizzatori semanticci	5		
	C6 - Difficoltà di concentrazione	4		
	C7 – Autointerrogazione	4		
Questionario studente	01. Età	14		
	02. Anni di residenza in Italia	0		
	03. Titolo di studio ambito	Non lo so		
	04. Frequenza con cui a casa si parla l'italiano	Molto		
	05. Frequenza con cui a casa si parla il dialetto	Molto		
	06. Frequenza con cui a casa si parla un'altra lingua	Mai		
	07. Numerosità libri	11-25		
	08. Titolo di studio del padre	Licenza media		
	09. Titolo di studio della madre	Diploma superiore		
	10. Stato occupazionale del padre	Disoccupato/a		
	11. Stato occupazionale della madre	Lavora tutto il giorno		
	12. Lavoro del padre	disoccupato		
	13. Lavoro della madre	commerciale		
	14. Materia che crea difficoltà	disegno geometrico		
	15. Ripetizioni anno scolastico	Mai		

familiare<sup>5</sup>. Trasmesso dai genitori ai figli semplicemente per osmosi, è costituito, in primo luogo, dal patrimonio di informazioni che i giovani posseggono circa l'organizzazione del sistema dell'istruzione e della formazione professionale, le sue regole, le conseguenze associate ad ogni decisione scolastica.

In secondo luogo, dal gusto, dal "buon gusto" che si forma leggendo, frequentando cinema, musei, teatri e concerti. *Last but not least*, dalla padronanza della lingua madre, del suo codice elaborato<sup>6</sup>. Ricchezza d'informazioni, buon gusto, disposizione scolastica: si sviluppano attraverso esperienze di vita più probabili in un ambiente benestante, ricco di stimoli culturali e di libri.

Diverse variabili, un probabile costrutto. Rappresentano – è un'ipotesi – l'influenza (della componente) "sociale" sullo sviluppo delle competenze (chiave). Sembrano, comunque, informazioni fondamentali per la programmazione degli interventi didattici: aiutano a spiegare le prestazioni degli allievi, a individualizzare la proposta didattica, a individuare gli studenti che è opportuno discriminare positivamente<sup>7</sup> – come previsto, lo rammentiamo, dagli stessi obiettivi del dispositivo di valutazione diagnostica adottato in Di.Sco.Bull.

Ci sia concessa una digressione. Conoscenze. Disposizioni interiori. Capitale culturale familiare e esperienze di vita.

Una triangolazione! Esclamano felici i sostenitori di un altro *leitmotiv* accademico. È opportuno chiedersi, però, a quali condizioni nel nostro universo di discorso – la valutazione diagnostica e la sua definizione (quasi)operazionale – è corretto parlare di "triangolazione".

Lo scopo del dispositivo rappresenta una costante: rilevare le informazioni necessarie per pilotare l'azione didattica, per programmare interventi che, valorizzando i talenti individuali, siano capaci di far conseguire a una larga parte della popolazione studentesca

i traguardi d'istruzione e d'educazione attesi. Possono variare conseguentemente l'oggetto di valutazione, gli strumenti e la fonte d'informazione. Nel nostro dispositivo questa è unica: è l'allievo<sup>8</sup>.

Variano gli strumenti? Ossia si utilizzano strumenti appartenenti a diverse tradizioni di ricerca, la nomotetica e l'idiografica? Non ci sembra.

Si usano prove (costituite da quesiti strutturati e semistrutturati) e questionari. Indubbiamente è complesso l'oggetto: la competenza scolastica.

Sembra opportuno apprezzarne la manifestazione (componente oggettiva); comprendere se e in che misura un allievo desidera accrescerne la padronanza (componente soggettiva); stimare l'influenza che l'ambiente (familiare) ha esercitato e potenzialmente può esercitare sul suo sviluppo e se le sue manifestazioni sono conformi alle norme che disciplinano le pratiche (componente sociale). I diversi strumenti servono, quindi, per rilevare le informazioni necessarie a una rappresentazione semplificata di un oggetto di valutazione "multidimensionale". Sono informazioni complementari. La situazione cambia – lo vedremo a breve – quando, dopo aver analizzato i profili, sarà necessario interrogare (intervistare?) gli allievi per sciogliere dubbi, per acquisire ulteriori informazioni. Anche in questo caso, però, non si tratta di triangolazione, soprattutto se con questo termine ci «si riferisce all'uso intenzionale, nell'analisi di uno stesso fenomeno, di metodi multipli le cui dimensioni si compensino o controbilancino l'un l'altra, con l'obiettivo di confermare la validità dei risultati dell'indagine»<sup>9</sup>.

Piuttosto v'è un uso di strumenti appartenenti probabilmente a tradizioni diverse orientato alla complementarietà; una soluzione alla quale si ricorre «per conoscere sia aspetti di un fenomeno che tendono a sovrapporsi l'un l'altro, sia aspetti del tutto diversi, nel tentativo di giungere a una comprensione di questo

fenomeno più ricca e approfondita»<sup>10</sup>. Torniamo al discorso principale. Il profilo degli studenti. Come si legge?

## L'interpretazione dei dati

Si osservi di nuovo la **Tavella 1**. I valori relativi al *Questionario studente* sono di facile interpretazione. Le prove di italiano e matematica. Appaiono tre valori riferiti al punteggio complessivo di ciascun allievo e tre per ogni elemento che costituisce il *Quadro di riferimento delle prove*. Si tratta del punteggio grezzo (*Punti*), del massimo teorico (*Max punti*) e dei punti *stanine* (*Stanine*).

Il punteggio grezzo si ottiene sommando i punti attribuiti a ciascuna risposta corretta. Difficile attribuirgli un significato se non lo si compara, ad esempio, con il totale dei punti conseguibili nella scala di riferimento. I aver ottenuto 36 punti su 40 ha un significato, ma l'averne conseguiti 36 su 100 ne ha tutt'altro. Cosa sono i punti *stanine* e a cosa servono? Nel nostro dispositivo, la prova di italiano e quelle di matematica sono costituite da un diverso numero di quesiti. Come comparare i punti che un allievo ha ottenuto nell'una e nell'altra? E se volessimo comparare questi punti con quelli relativi alle diverse scale del QSA? Una soluzione è rappresentata dai punti *stanine*. Sono punti standardizzati che si calcolano per mezzo della formula seguente:

$$\text{stanine} = 5 + [ 2 * (X_i - \bar{X}) ] / S$$

dove  $X_i$  rappresenta il punteggio grezzo di un allievo,  $\bar{X}$  la media dei punti conseguiti da tutti gli studenti che hanno compilato un certo strumento e  $S$  la relativa deviazione standard.

Se i punti *stanine* si calcolano per ogni allievo che ha preso parte alla somministrazione, si ottiene una distribuzione che ha come unità di misura 1 punto *stanine*, una media pari a 5 e una deviazione standard pari a 2.

Abbandoniamo i tecnicismi<sup>11</sup>. Gli elementi che ci interessano sono due: 1) i punti *stanine* permettono di comparare i risultati conseguiti da un singolo studente nella prova di italiano, in quella di matematica e nel QSA; 2) 5 punti *stanine* rappresentano, nel caso delle prove, il punteggio medio conseguito dagli studenti delle prime classi delle scuole che hanno partecipato al progetto; nel caso del QSA, il punteggio medio di un campione più ampio assunto quale norma con cui comparare le prestazioni dei nostri allievi<sup>12</sup>. Dovremmo possedere adesso tutti gli elementi per interpretare il profilo riportato a mo' d'esempio nella tabella 1, quello di Gianni.

L'allievo ha una scarsa conoscenza dell'italiano (36 punti su 100) inferiore a quella media degli studenti che hanno partecipato alla somministrazione (4 punti *stanine*). Sul punteggio complessivo pesano in particolare i pochi punti ottenuti nella scala "Usare il contesto e le informazioni sintattiche e semantiche presenti nel testo per compiere inferenze". In matematica risponde correttamente a circa la metà dei quesiti di ogni scala, come il resto degli studenti. La sua prestazione è scarsa come quella media!

Per la lettura dei dati relativi al QSA conviene concentrarsi sui fattori per i quali si registrano punteggi alti o bassi<sup>13</sup>. Sul piano emotivo, Gianni sembra equilibrato: poco ansioso (nella scala "A1 - Ansietà di base" i punti *stanine* sono pari a 4), controlla discretamente l'effetto che un "cattivo stato d'animo" potrebbe esercitare sugli impegni scolastici (nella scala "A2 - Interferenze emotive" i punti *stanine* sono 3). Le

difficoltà maggiori si riscontrano nella scala "A5 - Mancanza di perseveranza" (8 punti *stanine*): è probabile, quindi, che lo studente porti a termine con difficoltà un piano di studio. La scala dovrebbe correlare positivamente con quella relativa al "Disorientamento" (la C3): anche in questa, infatti, l'allievo ha

Gianni abbia qualche problema nel tener alto il livello di motivazione contrastando l'azione di fattori di disturbo (come la stanchezza o l'opportunità di svolgere attività più gratificanti dello studio). Coerentemente – almeno sul piano ipotetico – risulta inferiore alla media (4 punti *stanine*) il punteggio relativo alla scala "C6 - Difficoltà di concentrazione". Gli studenti che hanno alti valori nelle scale A5 e C3 e bassi nella A2 (come nel caso di Gianni), potrebbero attribuire i loro successi o i loro fallimenti a cause incontrollabili. In questo caso, le risposte dell'allievo non corroborano pienamente la predizione: nella scala "A4 - Attribuzione a cause incontrollabili" il punteggio ottenuto è 5, pari a quello medio del campione sul quale lo strumento è stato standardizzato. Ma nella scala "A3 - Attribuzione a cause controllabili", il punteggio è molto basso (2 punti *stanine*). È ipotizzabile che Gianni difficilmente riconosca nel proprio impegno o nella propria intelligenza le cause dei propri successi e dei propri fallimenti. Sembra anche leggermente inferiore alla media la percezione di autoefficacia nello studio e il senso di responsabilità nei confronti degli impegni scolastici (4 punti *stanine* nella scala "A6 - Percezione della propria competenza"). Coerentemente con il quadro delineato Gianni ha punteggi inferiori alla media anche nella scala "C1 - Strategie elaborative" e "C7 - Autointerrogazione". È probabile, pertanto, che non abbia grande familiarità, da un lato, con le strategie cognitive che facilitano l'apprendimento di nuovi concetti (quali: fare esempi, stabilire relazioni con quanto è noto etc.), dall'altro, con i dispositivi di controllo della comprensione, della memorizzazione, dello stato di preparazione fondati sull'autointerrogazione o sul porre domande ad altri individui.

Si esaminino ora le variabili tratte dal Questionario studente che appaiono nel profilo. Come attribuir loro un

“

**Il prodotto della valutazione diagnostica è il repertorio delle competenze che ha lo studente a inizio anno. È il profilo educativo reale, che confrontato con quello ideale, consente di pilotare la didattica, ed è significativo perché contiene quei dati socio-anagrafici e quelle autopercezioni che influenzano decisamente il rendimento scolastico.**

”

un punteggio alto (7 punti *stanine*). È probabile, conseguentemente, che siano presenti difficoltà sia nell'organizzarsi per affrontare produttivamente gli impegni di studio sia nella strutturazione delle proprie conoscenze affinché queste divengano significative, stabili e fruibili. I bassi punteggi che si riscontrano nelle scale "A2 - Volizione" e "C2 - Autoregolazione" (2 punti *stanine*) corroborano l'ipotesi riguardante le difficoltà nel portare a termine un compito di studio e nell'autonoma gestione del processo d'apprendimento. È legittimo immaginare, inoltre, che

significato, un senso? Non ci sembra difficile. Soprattutto se è corretta la nostra ipotesi per cui esse operazionalizzano il capitale culturale familiare. Pochi libri, abituale frequenza con il dialetto (oltre che con l'italiano), genitori con un titolo di studio medio-basso, un livello di benessere economico probabilmente inferiore a quello medio: sembra improbabile che Gianni possa ereditare dalla famiglia le disposizioni che consentono un facile adattamento all'ambiente scolastico. Ma, si ricordi sempre, quest'affermazione è vera solo sul piano probabilistico: sono decine i figli della classe operaia che concludono brillantemente ogni ciclo di studio.

Deduzioni. Gianni non è mai stato bocciato. «Non è quindi un *drop-out*». Ne dubitiamo. Esiste una forma di dispersione più insidiosa, latente, inapparente<sup>14</sup>. Gianni è iscritto al primo anno della scuola superiore, ma padroneggia poco l'italiano e la matematica. Sembra – nel gergo scolastico – che non abbia conseguito gli standard minimi. Il rischio che incontri difficoltà di rilievo nel continuare ad apprendere appare elevato. È probabilmente uno studente a rischio di dispersione, di ripetenza, forse d'abbandono.

Che fare? Il profilo fornisce qualche indicazione. Orienta, almeno in parte, la programmazione. Da dove partire? Dalle difficoltà che riguardano – sia sul piano cognitivo sia su quello emotivo – l'organizzazione di un piano di lavoro, la sua realizzazione e la sua valutazione. Si tratta intervenire prioritariamente sul metodo di studio. Nel caso specifico, per esempio, si potrebbe riorganizzare

e individualizzare il programma d'intervento messo a punto da Cesare Cornoldi, Rossana DeBeni e il Gruppo MT<sup>15</sup>. Non è poco. Si tratta di organizzare diverse unità d'apprendimento capaci di ancorare l'azione d'istruzione alle risorse che Gianni possiede: una "certa" conoscenza dell'italiano e della matematica, una disposizione nella norma a operare in gruppo (5 punti *stanine* nella scala "C4 - Disponibilità

di successo scolastico. Si mette Gianni in condizione di scrivere un'altra storia. Questi profili sono stati presentati e discussi con due o tre centinaia di docenti che hanno partecipato a Di.Sco.Bull. Ne sono emerse diverse interpretazioni, differenti immagini. Qualcuno ne ha apprezzato l'utilità sul piano didattico. Altri ne hanno elogiato la completezza. Alcuni – con l'aria smarrita di Renzo di fronte all'Azzeccagarbugli – hanno reso omaggio al loro rigore, alla loro "scientificità". Scorrendo rapidamente il profilo di Gianni, con l'aria saccante dei vanagloriosi, qualche raro docente ha esclamato: «Lo sapevo!». In pochi, pochissimi hanno aggiunto: «Cos'altro ci si poteva aspettare!». Un campione non rappresentativo delle opinioni espresse dai docenti. Posizioni molto diverse. Ci sembra opportuna qualche riflessione. Una sui limiti "scientifici" dei profili. L'altra sul ruolo che giocano alcune nostre categorie nella loro interpretazione. Per questa via speriamo di contribuire a una più equilibrata attribuzione di valore ai profili degli allievi.

#### ***Idola mentis***

I profili dicono il vero. Fotografano lo stato dell'allievo all'inizio del percorso di studio. È inevitabile. Sono il risultato "rigoroso" dell'applicazione di strumenti "scientifici". Legittimo, *ipso facto*, i prodotti di DiSco. Bull agli occhi dei genitori e dei docenti che non hanno partecipato alle attività. Un atteggiamento diffuso, soprattutto tra gli insegnanti con una prevalente cultura umanistica; tra i docenti che per la prima volta hanno a che fare sistematicamente con scale, standardizzazioni, punteggi normalizzati, varianze, deviazioni standard, indici di facilità, di discriminatività e così via. Una delle due posizioni su cui riflettere criticamente. Non intendiamo proporre un tedioso saggio d'epistemologia. Né addentrarci nella spinosa questione riguardante il *Sapere pedagogico* e [la] *legitimazione educativa*<sup>16</sup>. Ci limitiamo a un ragionamento indiziaro costruito attorno a pochi esempi.

“

**C'è una dispersione latente e insidiosa. Riguarda l'allievo che, pur essendo stato promosso, non progredisce, perché non ha raggiunto gli standard minimi necessari a imparare cose nuove. Si deve, quindi, intervenire rapidamente per arginare il rischio. Ma com'è stato possibile non prevederlo se avevamo a disposizione un profilo? I dati hanno rivelato cose non vere? Probabile! Vediamo perché.**

”

alla collaborazione") e all'uso degli organizzatori semanticci (come diagrammi, tavole, mappe concettuali etc. - 5 punti *stanine* sulla scala "Organizzatori semanticci"). Indicazioni di rilievo. Si è probabilmente identificato uno studente a rischio di dispersione. Si orienta la programmazione delle attività didattiche sul metodo di studio. Si accrescono, quindi, le probabilità

Il primo. La scienza è un sapere storico, falso-bile, *in fieri*<sup>17</sup>. Soprattutto nel campo delle scienze sociali possono convivere paradigmi di ricerca alternativi, modelli diversi di rappresentazione o di spiegazione dello stesso fenomeno. Le differenze nei profili degli allievi della scuola secondaria di I e II grado ne sono un indice. Nel primo profilo, ad esempio, appare la motivazione, nel secondo è assente. Per quale ragione? Non si tratta forse di un concetto centrale sia nella ricerca psicopedagogica sia nel buon senso di docenti e formatori? È vero. Però all'interno dell'*AMOS 8-15* e, in particolare, del *Questionario sulle Abilità di Studio*, la motivazione è considerata uno dei fattori che influenza l'apprendimento al pari di altri: della capacità di organizzare lo studio, delle strategie applicate per l'elaborazione profonda del materiale da apprendere, della flessibilità di piani di lavoro, della concentrazione, dell'ansia scolastica e dell'atteggiamento verso la scuola<sup>18</sup>. Diversamente nel programma di ricerca di Pellerey sui fattori che spingono l'uomo ad assumere la decisione d'agire – e, quindi, d'apprendere – la motivazione è la risultante dell'interazione di diversi fattori. È determinata dal senso che, sulla base del sistema del sé, viene attribuito al compito da svolgere; dal giudizio d'autoefficacia, dallo stile d'attribuzione causale e probabilmente da altri elementi ancora<sup>19</sup>. Potremmo ipotizzare, quindi, che nel profilo prodotto dal QSA la motivazione sia, come dire, implicita.

Come scegliere tra i due modelli? Allo stato attuale di sviluppo della ricerca non è possibile affermare con un margine d'errore accettabile quale modello sia migliore. La scelta, quindi, va compiuta sulla base di altri fattori. Probabilmente, in primo luogo, accertandosi che i relativi strumenti abbiano un'eguale capacità di rilevare informazioni valide e attendibili. In secondo luogo, valorizzando le preferenze dei docenti, il prestigio dei ricercatori, la coesione del dispositivo di valutazione diagnostica, le conseguenze sul piano operativo della stessa scelta.

I profili, quindi, non dicono il vero. Affermano il verosimile. Ma non fotografano fedelmente i fenomeni d'interesse, così come essi si manifestano? No. È la risposta che possiamo dedurre dalle nostre premesse. L'immagine che forniscono della padronanza di determinate discipline scolastiche e delle disposizioni interiori degli allievi è **il prodotto d'una scelta, d'una prospettiva d'analisi**. Una rappresentazione limitata. Sia sul piano metodologico sia su quello informativo.

Limitata? Certamente. Ci spieghiamo con un esempio. Il profilo dell'allievo utilizzato in Di.Sco.Bull è *lineare*. Ogni modello indubbiamente semplifica il suo oggetto di studio. Nessuna mappa è una rappresentazione "fedele" del territorio. Ma la rappresentazione lineare non rischia di fornire un'immagine riduttiva delle competenze degli allievi e delle loro tre componenti? Probabilmente. S'è visto nella descrizione del profilo di Gianni. I fattori presi in esame interagiscono tra di loro: se uno o due assumono valori alti, allora è probabile che un terzo li abbia bassi. Ma nel profilo non v'è traccia di queste relazioni. Ancora. Ne *I talenti di Gianni* presentiamo il modello teorico dell'*AMOS 8-15*<sup>20</sup>. È multidimensionale. La sua rappresentazione tuttavia è semplificata in uno spazio a due dimensioni. E il profilo? Ha una sola dimensione. Perché? Una parte della spiegazione risiede in entrambi i casi nei limiti del modello teorico. Un'altra parte riguarda aspetti metodologici. Gli strumenti in uso nelle scienze sociali – gli stessi questionari adottati in Di.ScoBull – riescono a spiegare solo parzialmente fenomeni complessi o ipercomplessi<sup>21</sup> come l'agire umano. Dall'altro lato, in Italia – ma anche in numerosi altri Paesi –, l'esiguo investimento nella ricerca non permette di validare e di perfezionare gli strumenti con disegni o piani di campionamento che permettano l'elaborazione di profili più articolati. Limiti teorici e metodologici. Si

intrecciano con gli informativi. Informativi? Il profilo di Gianni è composto da trentanove variabili. Per qualche docente è esaurente. Noi ne dubitiamo. Anche questo s'è visto. Gianni non tende ad attribuire il proprio successo a cause controllabili. Perché? Non si ritiene capace di impegni a lungo termine? O non ripone una sufficiente fiducia nel suo repertorio di conoscenze e abilità? Informazioni utili per lavorare sul metodo di studio. Ancora. Quali sono i suoi interessi? Conoscendoli sarebbe possibile mobilitarli immediatamente. Ha partecipato insieme al padre alle riunioni del Partito Democratico o della Giunta comunale? Forse allora il lavoro didattico potrebbe incentrarsi su *Gomorra*. Sta esplorando le relazioni di genere? Si potrebbe sfruttare la saga di *Twilight*. Ama la fantascienza? Il lavoro sul metodo potrebbe centrarsi sul ciclo della *Fondazione*.

Gli esempi potrebbero moltiplicarsi. Ma la questione è un'altra. I dispositivi di valutazione diagnostica e i relativi profili sono il prodotto di un insieme di scelte. S'è visto anche ne *I talenti di Gianni*. Non fotografano la realtà. Non raccolgono un insieme esaustivo di informazioni. Selezionano i dati che, assunta una certa prospettiva, sembrano i più rilevanti sul piano didattico. È di conseguenza altamente probabile che durante l'esame del profilo o la programmazione didattica nascano dubbi, sorgano domande, si avverta la necessità di ulteriori informazioni. Come raccoglierle? Si potrebbe scegliere di arricchire il profilo: introdurre uno strumento specifico riguardante le attribuzione causali; modificare il *Questionario studente* o valorizzare altre informazioni in esso contenute. È anche opportuno – forse auspicabile – rendere flessibile il dispositivo. Prevedendo, per esempio, la possibilità di svolgere colloqui individuali o, al presentarsi di certe condizioni, di somministrare ulteriori strumenti. Soluzioni da non sottostimare dato che ogni profilo, fornendo risposte, dovrebbe suggerire domande.

Concludiamo. Profili educativi reali. Rappresentazioni lineari. La scienza formula ipotesi. Prova a spiegare. Cerca di comprendere. Tenta di classificare. Di individuare le operazioni che compie un allievo con elevate competenze funzionali in italiano, matematica e scienze. Di indicare i processi mentali che attiva un bravo lettore per affrontare i compiti scolastici. Di spiegare come gli studenti di successo controllano la motivazione, organizzano un piano di lavoro, ne valutano i risultati. Dall'altro lato, tenta di identificare i comportamenti disfunzionali: «Mentre studi ascolti la musica!». Indicazioni essenziali. Nessun dubbio sul loro valore. Ma v'è un pericolo. Quale? L'imporsi sul piano educativo e didattico di una norma troppo vincolante. Di un modello d'allievo performante al quale gli studenti devono conformarsi. Il rischio cresce esponenzialmente se si cede alla tentazione di ipostatizzare. Di trasformare un'ipotesi in un dato di fatto. Di interpretare deterministicamente un enunciato vero(simile) solo sul piano probabilistico. Una tentazione forte per qualsiasi docente scienziata, pronto a fidarsi ciecamente di ciò che ha parvenza di «scienza», inconsapevole dei limiti (teorici, metodologici e informativi) dell'impresa scientifica. Accade quando si perde di vista la "persona" dello studente. Più semplicemente. Quando si nega l'evidenza di uno stile cognitivo originale. Di un talento non classificato.

Si perverte per questa via il senso della valutazione diagnostica e dei profili. Facilitano, aiutano, accelerano la conoscenza di ciascun allievo da parte dei docenti e dei formatori. Ma sono dispositivi funzionali all'ambiente scolastico o a quello formativo, prodotti di atti valutativi che si appoggiano su di una «razionalità limitata»<sup>22</sup>. Sono utili semplificazioni, necessari modelli "in scala" della realtà. Sono strumenti concettuali e operativi, lo vedremo tra breve, che permettono di formulare

congettura sulla competenze scolastiche di un allievo per formulare ipotesi di programmazione. Strumenti potenti in un universo di discorso circoscritto dalla libertà individuale, dalla complessità della "realtà".

## Insidie categoriali

La seconda classe di osservazioni dei docenti sulla quale è necessaria una riflessione: «Cos'altro ci si poteva aspettare da Gianni». Un'interpretazione opinabile del profilo in ingresso dell'allievo. Altre insidie. Più sottili delle precedenti. Sono connesse alle nostre pratiche discorsive. Alle categorie che la scienza ha prodotto. Al significato che ha loro attribuito il senso comune. Al legame tra queste pratiche e le nostre azioni, e i nostri dispositivi di esercizio del potere. Pratiche discorsive, scienza e potere. Una trama complessa. Della quale, spesso inconsapevolmente, i ricercatori, i docenti, i formatori e gli educatori sono le vestali: le pratiche e le rappresentazioni generate dall'*habitus* possono essere «oggettivamente adattate al loro scopo, senza presupporre l'intenzione cosciente dei fini e il dominio intenzionale delle operazioni necessarie per raggiungerli»<sup>23</sup>.

Minori dispersi, aggressivi, bulli, devianti. Le pratiche discorsive che li riguardano affondano probabilmente le loro radici nell'era moderna, nell'affermazione della borghesia, nella nascita delle scienze sociali e nella loro adozione del metodo sperimentale. È l'ipotesi che sostiene Foucault ne *Gli anormali*. Nel XVII secolo il deviante è il *folle*. Una categoria collettiva: include mendicanti, vagabondi, oziosi, libertini e altro ancora. I dispositivi di controllo, di difesa sociale, si ispirano al principio di esclusione: come i lebbrosi, gli anormali vengono allontanati, cacciati oltre le mura perimetrali delle città. Nel XVIII secolo, con l'invenzione delle tecniche positive di esercizio del potere,

si affermano nuove forme di governo della "follia". L'inclusione si affianca all'esclusione. Le istituzioni politiche e gli apparati amministrativi divengono strumenti di osservazione minuziosa e costante dei singoli individui. Il dispositivo normativo consente di individuare l'anormale e indica la relativa tecnica di intervento, di correzione, di normalizzazione. Si tratta di tecniche di potere che si esercitano sul singolo individuo. Cambiano conseguentemente le pratiche discorsive. Si avvia un processo di "individualizzazione". Il *folle* non è più una categoria collettiva. L'anormale, il deviante è un *singolo* individuo. Nel corso del XVIII secolo le scienze sociali si affrancano dall'egemonia della filosofia. E, intorno al governo della follia, stabiliscono un sofferto rapporto di reciproca legittimazione con gli apparati di potere. In questa prospettiva la sociologia, la psicologia e, soprattutto, la psichiatria concorrono al processo di individualizzazione dell'anormale con diversi contributi. Il primo è l'individualismo metodologico. Un paradigma di ricerca per cui i fenomeni sociali sono il prodotto delle credenze, degli atteggiamenti e dei comportamenti di ogni singolo individuo osservato<sup>24</sup>. Le cause dei comportamenti aggressivi, devianti, folli, rappresentano, quindi, proprietà individuali. Il secondo contributo consiste nell'adozione del metodo scientifico. Con la rivoluzione copernicana, l'essere umano perde la posizione che, nel cosmo, spetta al figlio dell'Uomo: quella centrale<sup>25</sup>. Successivamente è ridotto a un nuvola dalla forma variabile di proprietà misurabili dal paradigma positivista di ricerca adottato dalle scienze sociali. Un contributo alla frammentazione del soggetto. Un processo che, su queste pagine, Mattei ha descritto con pennellate rapide per indicarne le recenti conseguenze sul piano paidetico: la *Bildung* diviene sofferente, l'educazione anoressica. E, in modo speculare, la formazione bulimica<sup>26</sup>.

La conseguenza di questi processi dovrebbe essere chiara: il soggetto è ridotto a oggetto di studio e di manipolazione. Soprattutto se il comportamento dell'anormale è patologico e socialmente pericoloso. E in questa prospettiva è di grande rilievo il contributo delle scienze sociali e della psichiatria in particolare. La patologizzazione del deviante, infatti, si consolida con l'introduzione nella formazione discorsiva praticata dalla scienza del concetto d'istinto. Il folle diviene un individuo incapace di governare le proprie pulsioni, i propri istinti. Questo processo si interseca sul piano epistemologico con quello di infantilizzazione. Per definizione, infatti, sono i giovani che non sanno controllare i propri istinti. Il deviante è, quindi, un individuo affetto da una patologia che ne ha arrestato lo sviluppo a uno stadio infantile<sup>27</sup>.

Individualizzazione (frammentazione), patologizzazione, infantilizzazione. Processi che, nell'arco di circa tre secoli, si intrecciano in modo non lineare nella genealogia delle pratiche discorsive che hanno per oggetto l'anormale. Ne abbiamo offerto una sintesi. Si tratta della semplificazione di fenomeni più complessi. Lo mostra chiaramente Barone. Negli ultimi due secoli diversi contributi della psicologia, della psicoanalisi, della sociologia, delle neuroscienze corroborano l'immagine del deviante come individuo affetto da una patologia; ma diversi altri la falsificano<sup>28</sup>.

Le formazioni discorsive intorno all'anormale influenzano ancor oggi gli schemi di pensiero e d'azione di quanti s'occupano d'educazione, d'istruzione o di formazione. In modo non lineare; con intensità variabile tra estremi opposti. Possiamo formulare solo ipotesi. Rimaniamo all'interno del campo d'azione di Di.Sco.Bull.

**Il bullismo.** Poche note. Nonostante la definizione – secondo la quale «un atto di aggressione, consapevole e volontario, perpetrato in maniera

persistente e organizzata da uno o più individui nei confronti di una o più persone»<sup>29</sup>. Nonostante l'approccio psicosociale, il valore attribuito alle dia-di, ai gruppi, ai sistemi relazionali più ampi<sup>30</sup>. Nonostante ciò, il bullo e la vittima appaiono prevalentemente come individui. Individui "frammentati" dalla ricerca sperimentale di as-

indipendenti)<sup>31</sup>. Individui "frammentati" con personalità patologiche. Il primo modello di ricerca adottato dalla comunità scientifica – quello del deficit socio-cognitivo – non spiega il comportamento del bullo – che sembra mancare esclusivamente di empatia. Ad esso si è sostituito il modello del «freddo calcolatore», dell'«abile



sociazioni tra variabili. Il profilo del bullo. Da una parte, le ripetute prepotenze ai danni di un compagno (la variabile dipendente), dall'altro, la percezione dell'aggressività, il profilo di autostima, l'uso del meccanismo di disimpegno morale, la prosocialità, la natura del legame di attaccamento con le figure parentali, lo stile educativo familiare e così via (le variabili

manipolatore)<sup>32</sup>. Rivelatore il significato connotativo delle tre espressioni. Mentre la prima richiama esplicitamente un problema psicologico, le altre due si riferiscono implicitamente a comportamenti o processi cognitivi discutibili sul piano morale. Il giudizio morale. È un altro dei termini in gioco. Apparso solo nella filigrana del nostro discorso, gioca un ruolo determinante

nelle pratiche discorsive che riguardano i devianti e, lo vedremo, i dispersi. Come Franti. Certamente un caso estremo. Un *incorreggibile* direbbe il Foucault de *Gli anormali*. Non abbandona la scuola, ne viene cacciato. Di umili origini, è aggressivo, lo è molto, moltissimo; si fa beffe della morale comune. Difficile – soprattutto se la classe egemone è quella borghese – non immaginare una personalità disturbata.

Le pratiche discorsive, quelle accademiche, tentano di allontanarsi da questa immagine. Lo mostriamo proseguendo il nostro ragionamento indiziario. La dispersione, per iniziare, non è considerata un fenomeno patologico. Elster – difensore dell'individualismo metodologico – spiega le decisioni umane sulla base dell'interazione di vincoli, di forze non intenzionali e di calcoli razionali<sup>33</sup>. Gambetta dimostra come questi meccanismi influenzino anche le scelte scolastiche<sup>34</sup>. Almeno in parte, quindi, la decisione di

abbandonare o di proseguire gli studi viene assunta su di una base razionale – considerando, ad esempio, la capacità di assorbimento del sistema produttivo. Parallelamente è venuta meno l'attribuzione della dispersione esclusivamente a cause individuali. Nei modelli sociologici del disimpegno (*disengagement*), per esempio, si prendono in esame sia i fattori endogeni sia quelli esogeni, sia quelli personali sia quelli ambientali<sup>35</sup>. Tra questi, sappiamo, è da includere la qualità della proposta d'istruzione. Un fattore, quindi, di natura culturale e organizzativa. Nelle pratiche discorsive delle scienze sociali, il disperso, ci sembra di poter concludere, non appare come un individuo affetto da una patologia.

Nelle scuole? Nei centri di formazione professionale? Nelle loro formazioni discorsive si riflette la lacerazione provocata dalla spinta antinomica alla riproduzione o al mutamento, alla preservazione del potere della classe egemone o alla democratizzazione. Forze

dalla direzione opposta che lasciano una traccia nei dispositivi valutativi. Ogni docente, ogni formatore elabora rapidamente una propria opinione su Gianni. Si basa sul suo comportamento, sul suo abbigliamento, sul suo codice linguistico. Quest'opinione influenza gli atti valutativi tradizionali. Diverse le distorsioni che ne conseguono: l'effetto alone, di stereotipia, di contrasto, di contraccolpo, a cui si aggiungono la distribuzione forzata dei risultati e il celeberrimo effetto Pigmalione<sup>36</sup>. La dogmologia – nata per ridurre l'arbitrarietà della valutazione – lo denuncia da circa centocinquanta anni<sup>37</sup>.

Quale meccanismo genera queste opinioni? Condiziona la valutazione tradizionale? Probabilmente, molto probabilmente la conformità dei comportamenti degli studenti ai valori della classe egemone o a quelli del gruppo sociale dal quale provengono i docenti. In altre parole, un giudizio morale. Una tentazione insidiosa. Un peccato difficile da riconoscere, ma

## Note

- 1 Cfr. Lastrucci E., *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, Anicita, 2006<sup>2</sup>, pp. 187-209.
- 2 Si tratta di un esempio dei profili elaborati per gli allievi delle scuole secondarie di secondo grado. I profili per gli studenti della scuola media secondaria di primo grado hanno la stessa identica struttura, ma contengono più informazioni. Anche il dispositivo elaborato con i docenti dell'EDA permette di tracciare il profilo in ingresso degli allievi; ma il prodotto di maggior rilievo, in questo caso, è il progetto di vita.
- 3 Cfr. a puro titolo esemplificativo Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, 1994, pp. 48-73.
- 4 Bourdieu P., *Per una teoria della pratica con Tre studi di etnologia cabila*, tr. it. Raffaello Cortina, 2003, pp. 206-207.
- 5 Bourdieu P., "La trasmissione dell'eredità culturale", in Barbagli M. (a cura di), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, il Mulino, 1972, pp. 287-293.
- 6 Bernstein B., "Struttura sociale, linguaggio e apprendimento", in Passow A. H., Goldberg M., Tannenbaum A. J. (a cura di), *L'educazione degli svantaggiati*, tr. it. Franco Angeli, 1971.
- 7 Visalberghi A., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, 1986, p. 297.
- 8 Quindi non v'è triangolazione se a questa assegniamo il significato che v'attribuisce Lastrucci. Cfr. Lastrucci E., "La valutazione triangolare", in «Il nodo. Scuole in rete», a. 6, n. 22, Maggio 2003, pp. 31-36.
- 9 Greene J. C., Caracelli V. J., Graham W. F., "I metodi misti", tr. it. in Stame N. (a cura di), *I classici della valutazione*, Franco Angeli, 2007, p. 273. È in questa prospettiva che Pellerey parla del «metodo della triangolazione». Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, cit., pp. 116-117.
- 10 Greene J. C., Caracelli V. J., Graham W. F., Op. cit., p. 277.
- 11 Per una semplice introduzione alla statistica (e, quindi, alla standardizzazione) cfr. Corbetta P., Gasperoni G., Pisati M., *Statistica per la ricerca sociale*, il Mulino, 2001. Per un'introduzione elementare alla statistica necessaria per gestire i risultati ottenuti con la somministrazione di una prova strutturata cfr. Giacomantonio A., "Item analysis e didattica", in Benvenuto G. (a cura di), *Verifica e valutazione dei processi formativi*, Nuova Cultura, 2007, pp. 207-264.
- 12 Cfr. Angeloni M., Epifani F., *Reportistica on line della piattaforma Di.Sco.Bull per ENAIP*, in questo volume.
- 13 Pellerey M., *Questionario sulle strategie d'apprendimento (QSA)*, LAS, 1996, p. 38.
- 14 Cfr. Vertecchi B., "La dispersione inapparente", in «Educazione. Giornale di pedagogia critica», a. I, n. 2, luglio-dicembre 2012, pp. 109-120.
- 15 Cfr. Cornoldi C., De Beni R., Gruppo MT, *Imparare a studiare 2. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Erickson, 20012.

del quale ci si può macchiare. S'è sperimentato anche in Di.Sco.Bull. Quando s'è cercato di spiegare i dati emersi dal profilo di una fanciulla associandoli al suo comportamento esibizionista. Un giudizio morale, dicevamo, spesso, molto spesso paludato con le vesti della meritocrazia. «I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi» – recita l'articolo 34 della nostra Costituzione. Chi sono i «capaci» e i «meritevoli»? Non è Pierino, il figlio del dottore, che si iscrive direttamente alla seconda elementare, perché ha imparato a leggere, scrivere e far di conto tra le mura domestiche. No. Sono coloro con cui madre natura è stata generosa. Sono gli allievi che hanno elevate attitudini allo studio. Attitudini innate. Una variabile la cui distribuzione nella popolazione è casuale. Assume la forma della notissima curva di Gauss – la curva normale, la curva a campana. «C'è chi è nato per studiare – afferma con convinzione il professor Sparanise – e

chi per zappare»<sup>38</sup>. Cosa ne consegue? Primo. Una forma di determinismo naturalista. I risultati degli studenti si distribuiscono casualmente, come l'attitudine. Gli effetti sul piano sociale? *Le reproduction* – rispondono Bourdieu e Passeron – della distribuzione sociale del potere<sup>39</sup>. Secondo. L'educazione per definizione deve modificare uno stato di cose che le preesiste. Se la si riducesse a un dispositivo di riproduzione dello status quo, la si priverebbe di significato. Se il prodotto scolastico dipendesse dalla distribuzione casuale delle attitudini, si dovrebbe necessariamente riconoscere l'inefficacia dei sistemi d'istruzione di massa. Argomentazioni datate? Dopotutto Vertecci le formulava circa trent'anni fa<sup>40</sup>. Da *Lettera a una professorella* il comportamento dei docenti e dei formatori è cambiato. La loro sensibilità a questi problemi probabilmente è cresciuta. Un'ipotesi condivisibile. Soprattutto se si considera che negli ultimi cinquant'anni è diminuita

l'intensità dell'associazione tra l'origine sociale e la dispersione. Tuttavia, secondo i dati del PISA 2009, il contesto familiare<sup>41</sup> spiega il 22% della varianza delle prestazioni, ossia delle differenze esistenti tra i risultati dei quindicenni. E l'azione esercitata dalla classe sociale – stimata attraverso l'*Indice di Status socio-economico e culturale* – non è diminuita negli ultimi dieci anni<sup>42</sup>. È probabile, quindi, che un numero sempre inferiore di docenti condivida le opinioni del professor Sparanise. Ma che queste abbiano ancora un certo potere d'attrazione. Che potrebbe essere accresciuto – è questo il punto centrale della nostra argomentazione – da un'interpretazione naturalistica o ideologica del profilo dell'allievo. «Cos'altro ci si poteva aspettare da Gianni!». Un effetto perverso. Paradossale. Soprattutto se si considera che la valutazione diagnostica e i suoi profili nascono dalla richiesta sociale perequativa, di redistribuzione del potere e della ricchezza.

## Note

- 16 È il titolo di un saggio di Francesco Mattei (Anicia, 1998).
- 17 Impossibile fornire indicazioni esaustive in merito. Ci limitiamo alla filosofia della scienza del XX secolo. Celeberrimo è il testo di Kuhn T., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, tr. it. Einaudi, 1969 al pari di quello di Popper K., *La logica della scoperta scientifica*, tr. it. Einaudi, 1970. Interessante è anche la polemica tra il padre del falsificazionismo e Kuhn in Lakatos I., Musgrave A. (a cura di), *Critica e crescita della conoscenza*, tr. it. Feltrinelli, 1993. Per l'evoluzione del falsificazionismo popperiano cfr. Lakatos I., *La metodologia dei programmi di ricerca scientifici*, tr. it. Il Saggiatore, 2001 e Feyerabend P., *Contro il metodo: abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, tr. it. Feltrinelli, 1979. Per una ricostruzione storica di questi passaggi cfr. Gillies D., Giorello G., *La filosofia della scienza nel XX secolo*, Laterza, 1995.
- 18 Cornoldi C., De Beni R., Zamperlin C., Meneghetti C., AMOS 8-15. *Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, Erikson, 2005, pp. 29-31. Per approfondimenti cfr. De Beni R., Moè A., *Motivazione e apprendimento*, il Mulino, 2000.
- 19 Cfr. Pellerey M., *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, 2006.
- 20 Cornoldi C., De Beni R., Zamperlin C., Meneghetti C., AMOS 8-15. *Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, cit.
- 21 Per un'introduzione alla teoria della complessità cfr. Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, 1985.
- 22 Sull'ipercomplessità cfr. Visalberghi A., *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*, La Nuova Italia, 1988, pp. 157-159.
- 23 Simon H. A., *Causalità, razionalità e organizzazione*, a cura di F. Filippi, il Mulino, 1985.
- 24 Bourdieu P., *Per una teoria della pratica con Tre studi di etnologia cabila*, cit., p. 207.
- 25 Boudon R., *Metodologia della ricerca sociologica*, tr. it. il Mulino, 1970.
- 26 Kuhn T., *La rivoluzione copernicana. L'astronomia planetaria nello sviluppo del pensiero occidentale*, tr. it. Einaudi, 1972.
- 27 Mattei F., "Bulimia della formazione, anoressia dell'educazione", in «Formazione & Lavoro», n. 1, 2008, pp. 56-57.
- 28 Fatta eccezione per i cenni all'individualismo metodologico e alla frammentazione del soggetto, l'argomentazione è tratta da Foucault M., *Gli anormali. Corse al Collège de France (1974-1975)*, tr. it. Feltrinelli, 2000.
- 29 Cfr. Barone P., *Pedagogia della marginalità e della devianza*, Guerini, 2012, pp. 51-95.
- 30 Fedeli D., *Il bullismo: oltre. Vol. 1. Dai miti alla realtà: la comprensione del fenomeno*, Vannini, 2007, p. 45. Il corsivo è nostro.
- 31 Cfr. ad esempio Menesini E., *Bullismo che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*, Giunti, 2000, pp. 42-45.

## Hypoteses fingo

Un'analisi limitata la nostra. Circoscritta alle riflessioni promosse dalle osservazioni dei docenti. Non affronta un tema di rilievo per le nostre pratiche discorsive: quello delle relazioni tra dispositivi di valutazione (diagnostica), profili, scienza e potere. Vi si accenna trasversalmente. Ma la questione richiede una trattazione indipendente.

Concludiamo. Come far *tabula rasa* degli *idola* scienziati? Come evitare le insidie che si celano nelle nostre formazioni discorsive? Concordiamo con Barone: «Una riflessione pedagogica sull'utilizzo della diagnosi nel campo delle problematiche minorili, ci pare dunque che non possa (e non debba) prescindere

da un'opera di decostruzione del discorso che sostiene concettualmente quella prassi, così come scientificamente e storicamente si è costituita»<sup>43</sup>. V'è un'assonanza, ci sembra, con quanto s'afferra in un universo di discorso molto lontano. Con il suggerimento d'adottare una chiave di lettura transazionale (e pragmatista) dei dispositivi di valutazione diagnostica e dei loro profili. In merito afferma Visalberghi riferendosi all'impresa scientifica: «1) in qualunque genere di ricerca dobbiamo tener presente che le distinzioni, le determinazioni e specificazioni introdotte, hanno valore funzionale rispetto ai problemi del caso, e non ontologico (aspetto o modulo critico); 2) in qualunque genere di ricerca dobbiamo tener presente

che le realtà che studiamo sono strettamente interdipendenti e interconnesse, non solo fra loro ma anche con gli altri aspetti del reale lasciati necessariamente ai margini dell'indagine in atto (aspetto o modulo descrittivo)»<sup>44</sup>.

Ci sembra, questa, una strada segnata, da percorrere necessariamente per valorizzare i profili. Ipotesi – i profili – che permettono, con un margine d'errore (speriamo) accettabile, di individuare rapidamente le caratteristiche, i bisogni e i talenti degli allievi. Congettura da arricchire, verificare, corroborare o falsificare costantemente nella pratica di lavoro quotidiana. Con la consapevolezza dei loro limiti: teorici, metodologici e informativi. Ipotesi articolabili. Moltiplicando gli oggetti di

## Note

- 31 Cfr. Giacomantonio A., "Il bullismo tra i banchi di scuola", in «Aggiornamenti Sociali», a. LX, n. 3, marzo 2009, pp. 203-204.
- 32 Cfr. rispettivamente Fonzi A. (a cura di), *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Giunti, 1999, p. 30; Gini G., *Il bullismo. Le regole della prepotenza tra caratteristiche individuali e potere nel gruppo*, Edizioni Carlo Amore, 2005, pp. 40-42. Quanto affermato per i bulli vale – è la nostra ipotesi – anche per le vittime passive e, a fortiori, per le vittime provocatrici. Unica eccezione il modello di spiegazione: in questo caso sembra più esplicativo quello del deficit socio-cognitivo.
- 33 Elster J., *Ulisse e le sirene. Indagini sulla razionalità e l'irrazionalità*, tr. it. il Mulino, 1983.
- 34 Gambetta D., *Per amore o per forza? Le decisioni scolastiche individuali*, tr. it. il Mulino, 1990.
- 35 Colombo M., *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Erickson, 2010, pp. 45-47.
- 36 La bibliografia in merito è molto ricca. Cfr., a puro titolo esemplificativo, Benvenuto G., *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*, Carocci, 2003, pp. 46-50.
- 37 Vertecchi B., *Origini e sviluppi della docimologia*, Lisciani & Giunti, 1991.
- 38 Starnone D., *Ex cattedra*, Feltrinelli, 1989, p. 16.
- 39 Bourdieu P., Passeron J. C., *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi d'insegnamento*, tr. it. Guaraldi, 1972.
- 40 Vertecchi B., "La verifica del prodotto scolastico", in Visalberghi A., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, 19865, pp. 223-228.
- 41 «In PISA, la descrizione del contesto familiare fa riferimento a una serie di caratteristiche della famiglia dello studente, tra le quali: a) status socio-economico e culturale, ricavato da informazioni su titolo di studio e lavoro dei genitori e sul possesso di alcuni beni considerati indicativi del livello di benessere economico; b) provenienza geografica, studenti nativi o immigrati; c) lingua parlata a casa, uguale o differente da quella in cui svolgono le prove PISA; d) struttura familiare, presenza di entrambi i genitori o famiglia monoparentale; e) ubicazione della scuola: piccolo centro o grande città, in base al numero di abitanti del comune in cui la scuola si trova». INVALSI, *Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani. Rapporto nazionale PISA 2009*, a cura di Laura Palmerio, INVALSI, 2011, p. 78.
- 42 Ibidem, p. 157. Sull'influenza dell'*indice di status socio-economico e culturale* sul rendimento scolastico bisognerebbe fare anche altre considerazioni, ma queste ci porterebbero troppo lontano dalla questione che ci sta a cuore. Accenniamo solo ad un altro elemento. La differenza, la varianza tra i risultati degli studenti può essere disaggregata in due componenti. L'una interna alle scuole, l'altra tra le scuole. La prima è il prodotto delle differenze tra gli studenti (d'origine sociale, di motivazione, d'attitudine etc.). La seconda può essere attribuita alle differenze tra gli istituti scolastici (geografiche, organizzative, d'indirizzo etc.). Nel nostro Paese queste differenze spiegano una percentuale molto alta – il 62% – della varianza tra le prestazioni degli studenti. E la variabilità dei risultati tra le scuole è spiegata per il 43,5% dall'*indice di status socio-economico e culturale*. Un valore significativamente cresciuto dal 2006. Cosa vuol dire? Si può ipotizzare che sia cresciuta l'influenza del contesto familiare sulle scelte degli studenti riguardanti il tipo di studi da intraprendere. *Ibidem*, pp. 89-92.
- 43 Barone P., "Minorità e "soggetto irregolare": alla radice della diagnosi nei contesti educativi", in Palmieri C., Prada G., *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche*, Franco Angeli, 2005, p. 159.
- 44 Visalberghi A., *Esperienza e valutazione*, Taylor, 1958, pp. 11-12.
- 45 Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, 1998, p. 62.

valutazione e sviluppando la raccolta dei dati sull'asse longitudinale. Si tratta del *profilo dinamico*<sup>45</sup> dell'allievo. Architrave informativo che disciplina e organizza le informazioni raccolte con diversi dispositivi di valutazione: dia- gnostica, formativa, sommativa, ori- entativa. Permette il superamento della

logica soffocante che contrappone gli atti valutativi con fini "formativi" a que- li "certificativi". Ma soprattutto orienta sul piano razionale la programmazione delle attività d'istruzione, di formazione e d'educazione, sostiene e promuove lo sviluppo dei dispositivi di individualizza- zione e di personalizzazione. Consente,

in altre parole, di formulare le conget- ture essenziali nei sistemi d'istruzione di massa: i piani didattici, le unità didat- tiche, le unità formative capitalizzabi- li, le unità d'apprendimento, i moduli. Ipotesi, quindi. Apparentemente poten- ti, ma solo ipotesi. Né più né meno. Probabilmente. ■

## Bibliografia

- Barone P., "Minorità e "soggetto irregolare": alla ra- dice della diagnosi nei contesti educativi", in Palmieri C., Prada G., *La diagnosi educativa. La que- stione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche*, Franco Angeli, 2005, pp. 145-160.
- Barone P., *Pedagogia della marginalità e della devianza*, Guerini, 2011.
- Benvenuto G., *Mettere i voti a scuola. Introdu- zione alla docimologia*, Carocci, 2003.
- Bernstein B., *Struttura sociale, linguaggio e ap-prendimento*, in Passow A. H., Goldberg M., Tannenbaum A. J. (a cura di), *L'educazione degli svantaggiati*, tr. it. Franco Angeli, 1971.
- Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, 1985.
- Boudon R., *Metodologia della ricerca sociologica*, tr. it. il Mulino, 1970.
- Bourdieu P., "La trasmissione dell'eredità cultu- rale", in Barbagli M. (a cura di), *Istruzione, legittima- zione e conflitto*, il Mulino, 1972, pp. 283-313.
- Bourdieu P., *Per una teoria della pratica con Tre stu- di di etnologia cabila*, tr. it. Raffaello Cortina, 2003.
- Bourdieu P., Passeron J. C., *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi d'insegnamento*, tr. it. Guaraldi, 1972.
- Colombo M., *Dispersione scolastica e politi- che per il successo formativo. Dalla ricerca su gli early school leaver alle proposte di innova- zione*, Erickson, 2010.
- Corbetta P., Gasperoni G., Pisati M., *Statistica per la ricerca sociale*, il Mulino, 2001.
- Cornoldi C., De Beni R., Gruppo MT., *Imparare a studiare 2. Strategie, stili cognitivi, metacognizio- ne e atteggiamenti nello studio*, Erickson, 20012.
- Cornoldi C., De Beni R., Zamperlin C., Mene- ghetti C., AMOS 8-15. *Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, Erickson, 2005.
- De Beni R., Moè A., *Motivazione e apprendi- mento*, il Mulino, 2000.
- Domenici G., *Manuale dell'orientamento e del- la didattica modulare*, Laterza, 1998.
- Elster J., *Ulisse e le sirene. Indagini sulla raziona- lità e l'irrazionalità*, tr. it. il Mulino, 1983.
- Fedeli D., *Il bullismo: oltre. Vol. 1. Dai miti alla real- tà: la comprensione del fenomeno*, Vannini, 2007.
- Feyerabend P., *Contro il metodo: abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, tr. it. Feltrinelli, 1979.
- Fonzi A. (a cura di), *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Giunti, 1999.
- Foucault M., *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*, tr. it. Feltrinelli, 2000.
- Gambetta D., *Per amore o per forza? Le decisi- ni scolastiche individuali*, tr. it. il Mulino, 1990.
- Giacomantonio A., "Item analysis e didattica", in Benvenuto G. (a cura di), *Verifica e valutazio- ne dei processi formativi*, Nuova Cultura, 2007, pp. 207-264.
- Giacomantonio A., "Il bullismo tra i banchi di scuola", in «Aggiornamenti Sociali», a. LX, n. 3, marzo 2009, pp. 200-211.
- Gillies D., Giorello G., *La filosofia della scienza nel XX secolo*, Laterza, 1995.
- Gini G., *Il bullismo. Le regole della prepotenza tra caratteristiche individuali e potere nel gruppo*, Edizioni Carlo Amore, 2005.
- Greene J. C., Caracelli V. J., Graham W. F., "I metodi di misti", tr. it. in Stame N. (a cura di), *I classici della valutazione*, Franco Angeli, 2007, pp. 272-301.
- INValSI, *Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani. Rap- porto nazionale PISA 2009*, a cura di Laura Pal- merio, INValSI, 2011.
- Kuhn T. S., *La rivoluzione copernicana. L'astro- nomia planetaria nello sviluppo del pensiero occidentale*, tr. it. Einaudi, 1972.
- Kuhn T., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, tr. it. Einaudi, 1969.
- Lakatos I., *La metodologia dei programmi di ri- cerca scientifici*, tr. it. Il Saggiatore, 2001.
- Lakatos I., Musgrave A. (a cura di), *Critica e cre- scita della conoscenza*, tr. it. Feltrinelli, 1993.
- Lastrucci E., "La valutazione triangolare", in «Il nodo. Scuole in rete», a. 6, n. 22, Maggio 2003, pp. 31-36.
- Lastrucci E., *Progettare, programmare e valuta- re l'attività formativa*, Anicia, 20062.
- Lastrucci E., *Valutazione diagnostica*, Anicia, 2004.
- Mattei F., "Bulimia della formazione, anoressia dell'educazione", in «Formazione & Lavoro» n. 1, 2008, pp. 49-61.
- Mattei F., *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, Anicia, 1998.
- Menesini E., *Bullismo che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*, Giunti, 2000.
- Pellerey M., *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, 2006.
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il por- tfolio*, RCS Libri, 2004.
- Pellerey M., *Questionario sulle strategia d'ap-prendimento (QSA)*, LAS, 1996.
- Popper K., *La logica della scoperta scientifica*, tr. it. Einaudi, 1970.
- Starnone D., *Ex cattedra*, Feltrinelli, 1989.
- Simon H. A., *Causalità, razionalità e organizza- zione*, a cura di F. Filippi, il Mulino, 1985.
- Vertecci B., "La dispersione inapparente", in «Educazione. Giornale di pedagogia critica», a. I, n. 2, luglio-dicembre 2012, pp. 109-120.
- Vertecci B., "La verifica del prodotto scolasti- co", in Visalberghi A., *Pedagogia e scienze dell'e-ducazione*, Mondadori, 19865, pp. 223-254.
- Vertecci B., *Origini e sviluppi della docimolo- gia*, Lisciani & Giunti, 1991.
- Visalberghi A., *Esperienza e valutazione*, Taylor, 1958.
- Visalberghi A., *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*, La Nuova Italia, 1988.
- Visalberghi A., *Pedagogia e scienze dell'educa- zione*, Mondadori, 19862.

## L'esperienza Di.sco.bull in Sicilia

Palermo – Catania: nella diversità,  
un progetto educativo comune

**Marco Bonaccorso**

Tutor focal point dei Centri Di.sco.bull  
di Palermo e Catania.

“

*L'adolescenza ha molteplici volti, mille rappresentazioni, infiniti grafiti sul muro perché diversi sono coloro che vi tracciano i segni. È un'epoca di grandi metamorfosi, di alchimie complesse e di trasformazioni continue dove in ogni istante vi è tutto e il contrario di tutto*”

Cit. Giuseppe Maiolo  
in "Adolescenze spinose"; 2002.

I progetto Di.sco.bull in Sicilia si è caratterizzato, fin da subito, per la sua complessità e non facile interpretazione. Lo capimmo già ad aprile 2011, nei due incontri iniziali presso le due scuole coinvolte: l'Istituto Enrico Fermi di San Giovanni La Punta (a Catania) e l'Istituto Duca Abruzzi di Palermo, quando il progetto fu presentato ai relativi dirigenti scolastici.

L'iniziativa apparve subito ambiziosa: le due scuole siciliane individuate dall'organo committente si presentavano talmente eterogenee e diverse tra loro, da risultare quasi impossibile individuare una prima pista di lavoro comune.

Per esempio, l'Istituto Enrico Fermi di San Giovanni La Punta (CT) era l'unica scuola media inferiore a essere coinvolta nell'intero progetto Di.sco.bull, e questo ha comportato un grosso impegno di progettazione, di definizione e interpretazione degli obiettivi, delle attività da realizzare,

e dei fabbisogni dei giovanissimi studenti. A complicare il quadro vi era quindi una diversità anagrafica degli allievi, rispetto a quelli coinvolti nel progetto, e anche una non irrilevante diversa collocazione territoriale delle scuole, a sua volta indicatore di una diversa estrazione sociale degli studenti. Infatti se la scuola media Enrico Fermi è collocata nella zona periferica di un comune dell'hinterland di Catania, l'Istituto superiore Duca Abruzzi è situato invece nella zona più centrale di Palermo. Nonostante le evidenti differenze, via via che il progetto prendeva forma, si sono profilate tra le due realtà scolastiche congruenze e somiglianze. Due fra tutte: la scarsa comunicazione e interazione tra l'Istituto e le famiglie degli studenti, e la necessità di un intervento scolastico di recupero che fosse a tempo pieno. Determinante, per la riuscita del progetto, è stato il buon rapporto con i dirigenti scolastici, i docenti referenti del progetto e con tutto il personale scolastico. Una relazione che non è mai stata data per scontata, soprattutto nella delicata fase di passaggio tra il primo e il secondo anno di progetto, quando entrambi i dirigenti scolastici sono stati interessati in prima persona dall'attuazione del decreto legge n.98 del 2011, che ha imposto alle regioni di rivedere i piani di dimensionamento<sup>1</sup>. Grazie all'incessante cura dei legami con

**Scrivere un fumetto  
per ripassare le regole  
di grammatica.**

**Scoprire le vie  
della città,  
come metafora  
della propria crescita.  
Rinnovare legami  
e amicizie,  
per costruire se stessi.**

**Ma su tutti, imparare  
il valore educativo  
del gioco!**

**Ecco le chiavi di volta  
per ritrovare interesse  
e motivazione verso  
lo studio.**

**Ma anche  
per rinsaldare l'eterno  
divario tra la scuola  
e la famiglia.**

l'istituto e alla disponibilità e impegno di tutto il personale scolastico, e in particolare di alcuni docenti, si è riusciti a portare avanti il progetto con maggior vigore e una maggiore ottimizzazione del tempo disponibile. Dopo un primo anno dedicato all'assestamento, al modellamento delle attività alle esigenze degli istituti, alla conoscenza reciproca e alle prime sperimentazioni, le attività più interessanti sia sul piano partecipativo che esperienziale, si sono realizzate nel secondo anno sia a Palermo che a Catania.

### **Ti presento la mia città: a Palermo ...con affetto!**

Presso la scuola ITC Duca Abruzzi di Palermo, il lavoro di progettazione congiunta con il dirigente scolastico e i docenti rappresentanti delle classi dell'indirizzo turistico, ha permesso di individuare un primo laboratorio, o meglio "atelier", che abbiamo intitolato: "*Conosci la tua città a Palermo ti ci porto io*".

Il laboratorio è stato pensato come un percorso evolutivo-trasformativo che inizia in aula e continua per le vie della città di Palermo, e ha avuto come *leit-motiv* il tema del viaggio inteso in due accezioni. Il viaggio in senso intrapsichico, come metafora della crescita dell'individuo e del gruppo all'interno di una fase evolutiva così complessa e controversa quale è l'adolescenza, ma anche come specificità formativa per gli allievi dell'indirizzo turistico, per i quali la conoscenza del territorio, delle risorse urbane, ambientali e storico-artistiche possono essere un valido spunto per un modo diverso di concepire e vivere la città stessa, anche in un'ottica di marketing e promozione dell'immagine del territorio.

Partendo dal viaggio come metafora della crescita e dello sviluppo, abbiamo cercato di favorire la socializzazione degli studenti, stimolandone la dimensione motivazionale, cooperativa e di confronto, attraverso la creazione di un viaggio interno e interiore, tra passeggiate extra-moenia



Brochure "Conosci la tua città".

per le vie del centro storico della città e dei suoi sobborghi marinari, dove l'immaginazione e la creatività hanno tracciato e definito contorni inediti e originali, che hanno sorpreso e coinvolto i ragazzi. Questi gli obiettivi che intendevamo raggiungere: lo sviluppo delle capacità di ascolto; delle capacità creative e di immaginazione, delle capacità di lavorare in gruppo contribuendo attivamente al raggiungimento di un obiettivo comune, delle capacità di rispetto delle regole e dei tempi di consegna, la valorizzazione delle capacità e abilità grafiche, anche con l'uso delle nuove tecnologie, e non per ultimo lo sviluppo delle competenze linguistiche specifiche del settore.

Gli studenti si sono impegnati, quindi, in lavori "proto-imprenditoriali" di marketing, di ricerca di notizie e informazioni su alcune aree della città che sono state a seguito definite in tre macro-aree della geografia (architettonica e storico-culturale urbana). Da qui si è passati alla predisposizione di un prodotto commerciale: una brochure destinata a un ipotetico coetaneo che capita la prima volta a Palermo per turismo.

Dall'esperienza di questo primo laboratorio, che ha consentito la scoperta delle doti artistiche e creative individuali dei ragazzi che vi hanno partecipato e che avuto anche il merito di far scoprire a molti studenti zone della propria città che non conoscevano ancora, è emerso un incessante bisogno di raccontarsi e interrogarsi sul tema dei legami affettivi e delle relazioni tra pari.

Da qui è emersa via via l'idea di proporre un secondo laboratorio con l'obiettivo di sviluppare, nei ragazzi, la riflessione sul mondo affettivo, sui nuovi e vecchi legami nell'adolescenza, sulla costruzione dell'identità e della relazione con l'altro, elaborato in un contesto di produzione creativa.

### **L'atelier "Ripensare i legami"**

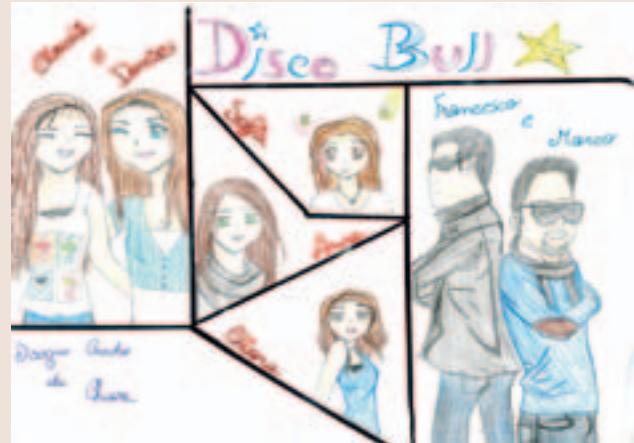
L'adolescenza si connota come periodo in cui i legami iniziano ad assumere nuove forme e dimensioni, dove iniziano a nascere i primi tentativi di indipendenza, i primi impacciati passi verso il percorso di individuazione e separazione dalle relazioni primarie: quelle con i genitori e più in generale con gli adulti che in maniera significativa sono coinvolti nel processo di cura ed educazione.

Queste riflessioni sono fondanti rispetto a uno dei temi critici che appartengono fortemente al periodo adolescenziale: la rottura e la ricostruzione dei legami come tentativo di crescita individuale e la riscoperta dell'incontro con l'Altro come bisogno relazionale vitale.

Infatti, in un "mondo liquido" dove tutto diviene instabile, effimero, incerto e la fragilità che caratterizza la vita di ogni uomo contagia, inevitabilmente, anche i legami affettivi e sentimentali; in un mondo dove non vale



Spazio alla creatività per gli studenti dell'ITC Duca Abruzzi di Palermo.



Prodotto degli studenti dell'atelier "Ripensare i legami"

la pena investire su qualcosa che non è sicuro, i primi che subiscono gli effetti destabilizzanti di queste contraddizioni e incertezze che ci vengono continuamente riproposte, sono proprio gli adolescenti.

Scrive Giuseppe Maiolo: *"L'adolescenza ha molteplici volti, mille rappresentazioni, infiniti graffiti sul muro perché diversi sono coloro che vi tracciano i segni. È un'epoca di grandi metamorfosi, di alchimie complesse e di trasformazioni continue nella quale in ogni istante vi è tutto e il contrario di tutto, dove non sembra accadere nulla e dove invece ogni cosa cambia senza apparire oppure si manifesta in modo rumoroso soprattutto quando intorno all'adolescente ci sono solo silenzio e solitudine"*<sup>22</sup>.

Abbiamo sentito il bisogno di ripartire proprio dall'esperienza del primo laboratorio/atelier "Conosci la tua città", che ha consentito la scoperta delle doti artistiche e creative individuali dei ragazzi che vi hanno partecipato e che ha fatto emergere un incessante bisogno di raccontarsi e interro-garsi costantemente sul tema dei legami affettivi e delle relazioni tra pari: il gruppo, le relazioni di coppia, le amicizie, le relazioni complesse con il mondo degli adulti. Tali scoperte e suggestioni ci hanno spontaneamente condotto verso la direzione

del secondo atelier, dedicato appunto al tema dei legami, e sulla "ri-significazione" e riscoperta di senso delle relazioni stesse in adolescenza.

L'idea è stata quella di creare insieme ai nostri adolescenti una storia, un canovaccio, che racconti la sfida di vecchi legami da rompere e riannodare in nuove forme, di nuovi legami in cui mettersi in gioco. Questo primo prodotto è stato poi trasformato in sceneggiatura che è stata poi tradotta in immagini attraverso disegni, o fotografie, ma anche rappresentata dai ragazzi stessi che hanno preso parte al laboratorio.

Vale la pena sottolineare che, anche questa volta, abbiamo presentato il laboratorio come "atelier" proprio per sottolinearne la dimensione creativa e artistica, avendolo voluto trasformare in un'occasione per stimolare il dialogo e la creatività.

Si è puntato a un approccio alla conoscenza in cui il pensiero creativo, la qualità e la profondità del processo ideativo sono stati oggetto di grande attenzione, facendo sì che i ragazzi potessero sperimentare e vivere un proprio percorso creativo/produttivo. L'obiettivo generale si è tradotto in un lavoro di "sensibilizzazione" rivolto ai minori partecipanti rispetto le tematiche inerenti il "mondo delle relazioni

e dei rapporti interpersonali" inteso come *incipit* di un processo iniziale e iniziatico al vivere i legami in maniera più consapevole e responsabile. Sviluppare una riflessione sul mondo affettivo, sui nuovi e vecchi legami nell'adolescenza, sulla costruzione dell'identità e della relazione con l'Altro, da condurre ed elaborare in un contesto di produzione creativa.

Gli obiettivi specifici sono stati: lo sviluppo delle capacità di dialogo intra e inter-personale (parola e ascolto); delle capacità creative e immaginativa; delle capacità di lavorare in gruppo (team-working) contribuendo attivamente al raggiungimento di un obiettivo comune; delle capacità di rispetto delle regole e dei tempi di consegna (capacità di "stare nel compito"), della capacità di "mentalizzare" i propri vissuti emotivo-esperienziali.

Il percorso si è concluso con la produzione di una presentazione dell'esperienza vissuta ad opera degli stessi ragazzi.

La metodologia prevista è stata, come per il precedente atelier, di tipo attivo e partecipativo. La dimensione dell'interattività è l'assunto di base del modo di concepire il nostro approccio metodologico, connotato quindi di una forte matrice interpersonale in un'ottica

supportivo-trasformativa, atta a favorire l'ascolto attivo, il sentire empatico e il rispetto per l'Altro, dove, nell'ottica del cognitivo-evoluzionismo, la tecnica, rappresenta solo un "trucco" relazionale e dove invece è la relazione cooperativa il fine e la base del lavoro in gruppo in termini di inter-soggettività e di produttività.

Le attività sono state strutturate in otto incontri di tre ore ciascuno.

### Fumetti che passione! Costruire storyboard per il recupero delle competenze di base

Dall'analisi delle esigenze dell'istituto e dal costante raffronto con il corpo docente, memori dell'esperienza delle attività precedentemente realizzate, si è deciso di dar vita al terzo atelier dal titolo *"Imparare l'italiano, la storia e la geografia"*.

Iniziato nel dicembre dell'anno 2012 con la partecipazione degli allievi delle classi seconde e terze medie dell'Istituto Enrico Fermi, il laboratorio si è posto come obiettivi principali il consolidamento e miglioramento della

capacità di lettura, di comprensione del testo e della capacità di sintesi, tutti strumenti essenziali per l'apprendimento scolastico. Il progetto ha visto come protagonisti soprattutto ragazzi con difficoltà di apprendimento. Esistono diverse tecniche per facilitare l'apprendimento di una particolare disciplina scolastica. Per esempio, sono diversi gli studi empirici sulle conoscenze storiche degli studenti, sulla loro percezione della storia, sulle difficoltà di comprensione connesse a diversi tipi di fonti storiche.

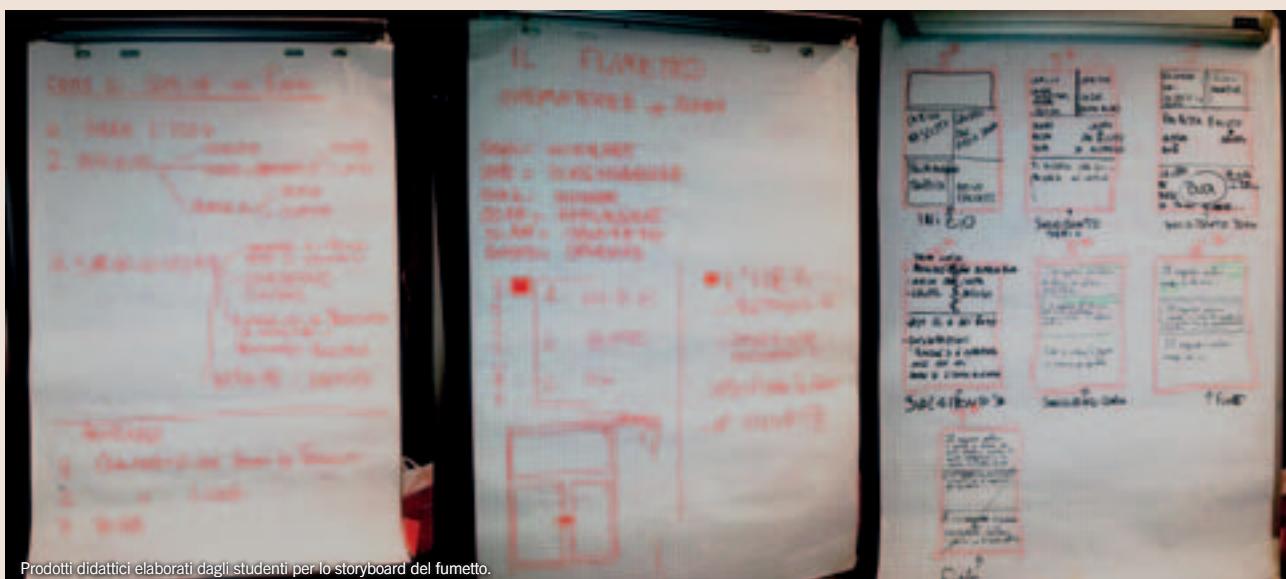
Tuttavia, per impostare l'attività didattica in modo efficace è opportuno tener presenti le caratteristiche degli studenti. Facendo riferimento all'esperienza dello scorso anno, è sembrato ragionevole intervenire per migliorare le competenze linguistiche. Si tratta di una proposta in linea con tutti gli orientamenti emersi anche in sede europea – basti pensare alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente – puntualmente recepite dai nostri ordinamenti scolastici, ad iniziare dalla scuola dell'infanzia.

Necessariamente le didattiche disciplinari (e soprattutto quelle riguardanti le "materie" umanistiche) passano attraverso il consolidamento delle abilità di base. Per questa ragione il fine del laboratorio è stato quello di consolidare le abilità di lettura, di comprensione del testo e la produzione di riassunti, essenziali per l'apprendimento scolastico in generale e, in particolare, per quello dell'italiano, della storia e della geografia.

Durante le attività, sviluppate nel costante rapporto con i docenti, in special modo quelli di italiano, storia e filosofia, è emerso un forte interesse da parte dei ragazzi nei confronti dei fumetti e un'accentuata loro predisposizione e attitudine a inventare storie e disegnare gli stessi.

Quindi abbiamo colto questo interesse e abbiamo proposto ai ragazzi di lavorare alla realizzazione di un fumetto. Dopo una breve introduzione alla conoscenza e all'uso di questo strumento si è passati alla realizzazione dello *storyboard* e alla creazione delle tavole.

Per un approfondimento si rimanda il lettore alla scheda: *"Imparare l'italiano, la storia e la geografia attraverso i fumetti"*.



Prodotti didattici elaborati dagli studenti per lo storyboard del fumetto.



Stefano Farina con gli studenti.



Studenti di Catania dell'Istituto Enrico Fermi.

## Impariamo le regole del gioco. Famiglie e docenti insieme, per la crescita dei ragazzi

Il contributo portato al progetto Di.sco.bull dal noto ex-arbitro Stefano Farina (che tra l'altro fu proprio protagonista arbitrale in quella tragica partita del 02 febbraio 2007 che vide penosamente trionfare la violenza e l'irrazionalità tra le tifoserie del Catania e del Palermo) è di certo annoverabile tra le migliori esperienze realizzate nel nostro progetto. Segnaliamo questa iniziativa, sia per la professionalità, che per le modalità

formative adottate, tutte centrate sul gioco e sul rispetto delle regole, e capaci di attrarre l'attenzione e la partecipazione attiva dei ragazzi, dei docenti e dei genitori, la cui presenza insieme è spesso – se non esclusivamente – confinata ai consigli di classe.

Il lavoro didattico di Stefano Farina ha, quindi, da un lato consentito la realizzazione, se pur circoscritta nel tempo, di un diverso incontro tra scuola e famiglie, ossia delle due principali agenzie educative, dall'altro lato evidenziato un aspetto sempre più evidente e comune ai due istituti scolastici nonostante la loro diversità: la necessità

che la scuola svolga un ruolo maggiore nell'educazione dei ragazzi che non va delegata esclusivamente alla famiglia, che a sua volta non sempre è in grado di accorgersi delle difficoltà che sta vivendo il proprio figlio.

Siamo convinti che solo una scuola a tempo pieno, che renda i giovani protagonisti principali e responsabili della propria crescita formativa con risorse simili a quelle attivate in Discobull, potrebbe supplire alle "carenze familiari", colmando questo vuoto educativo, di cui si vedono sempre più spesso i segnali.

Un tema, quello del rapporto tra la scuola e le famiglie, sempre al centro delle nostre attività, convinti che una maggior interazione tra le diverse agenzie educative non consentirebbe solo il raggiungimento degli obiettivi di un singolo progetto ma più in generale contribuirebbe in maniera determinante ad una miglior crescita scolastica, sociale e relazionale degli studenti, arrivando a garantire quella piena cittadinanza che le politiche comunitarie di contrasto alla dispersione e al disagio da un decennio pongono come obiettivo strategico dell'Europa. ■

### Per contatti e approfondimenti:

- **Gestione centro Di.sco.bull e tutor focal point:**  
**Marco Bonaccorso:** marcobonaccorso.acli@gmail.com
- **Istituto Comprensivo Enrico Fermi  
San Giovanni La Punta (Catania)**  
[www.icfermisglapunta.it](http://www.icfermisglapunta.it)
- **Istituto Tecnico Commerciale Geometra e Turismo Duca Abruzzi – Palermo**  
[www.itcgdabruzzi.it](http://www.itcgdabruzzi.it)

### Note

1 Per un approfondimento sul tema dei piani di ridimensionamento, si consulti la scheda di approfondimento dal titolo "Il dimensionamento scolastico" a cura di Irene Gatti e presente in questo numero della rivista nella rubrica Caleidoscopio.

2 Giuseppe Maiolo, *Adolescenze spinose. Come comunicare senza fare (e farsi)*, Edizioni Erikson, 2002

## Metodologie e strumenti

### Imparare l'italiano, la storia e la geografia

A cura di **Marco Bonaccorso**

<b>Luogo di svolgimento dell'iniziativa</b>	Istituto comprensivo statale Enrico Fermi, S. Giovanni La Punta (CT). Centro Di.sco.bull a cura di ENAIP.
<b>Destinatari</b>	Da otto a dodici studenti del biennio con difficoltà d'apprendimento in italiano, storia o geografia, preferibilmente delle prime classi.
<b>Durata</b>	La durata del laboratorio è stata stabilita in otto settimane, per un incontro a settimana di tre ore.
<b>Metodi e materiali</b>	Oltre ai classici manuali scolastici, i materiali utilizzati sono stati i testi di italiano, storia e geografia che si usano nella didattica curricolare e (se lo hanno richiesto gli atteggiamenti maturati nei confronti delle discipline scolastiche, i livelli di motivazione e di autoefficacia) testi che appartengono all'esperienza di vita extrascolastica degli studenti. Il laboratorio si fonda sul metodo esperienziale. I livelli di comprensione di un testo e le abilità di riassumere aumentano con la pratica. Il laboratorio, quindi, si è basato prevalentemente su esercitazioni, effettuate sia individualmente sia in piccoli gruppi. Le lezioni frontali sono state ridotte al minimo e strettamente funzionali allo sviluppo di un'abilità.

### Diario dell'esperienza

**Seconda settimana di novembre.** I consigli di classe hanno identificato otto studenti con omogenee difficoltà d'apprendimento in italiano, storia e geografia, da coinvolgere nel laboratorio.

**Terza settimana.** La costanza della frequenza, com'è intuitibile, rappresenta una condizione essenziale per l'efficacia dell'intervento. Per questa ragione si propone agli attori in gioco – studenti, genitori, insegnanti e formatori – di assumere un impegno formale firmando un contratto formativo.

**Quarta settimana.** Iniziano le attività laboratoriali. Nel primo incontro è stata valutata la capacità degli studenti di leggere e di riassumere per iscritto testi di italiano, storia o geografia. I risultati ottenuti ci hanno consentito di formare i gruppi e definire puntualmente gli obiettivi che dovranno conseguire gli studenti.

**Dalla prima settimana di dicembre all'ultima settimana di gennaio (per una durata di sette settimane).** In questo periodo sono state svolte varie attività laboratoriali. Le attività finalizzate ad accrescere le abilità di comprensione di un testo e di produzione di un riassunto sono state svolte su materiali simili, o coincidenti, a quelli che utilizzano i docenti della scuola. Quindi su testi narrativi; informativi/espositivi; argomentativi; pragmatici. Abbiamo realizzato una serie di attività finalizzate ad accrescere la comprensione del testo. In particolare, abbiamo

puntato a rafforzare la capacità di identificare:

- il genere del testo, del contesto e del destinatario;
- le sequenze di cui è composto un testo;
- l'idea principale e i topics;
- le parole-chiave;
- i fatti presenti nel testo o da esso inferibili;
- l'attribuzione di significato ad anafore e catafore;

Acquisita una sufficiente padronanza di queste abilità, agli allievi è stato insegnato a riassumere oralmente e per iscritto.

Una volta che gli studenti hanno saputo individuare le sequenze, le idee principali, i *topics*, è stato insegnato loro a costruire un testo più breve rispetto a quello letto capace di riprodurre il significato dell'originale.

A tal fine, abbiamo lavorato a sviluppare le abilità di: pianificare la struttura del riassunto; parafrasare; discriminare, categorizzare e utilizzare i connettivi; usare i segni d'interpunzione.

Parallelamente si sono sviluppati alcuni abiti mentali necessari per favore la comprensione e la memorizzazione.

In particolare abbiamo aiutato gli studenti a:

- consultare i vocabolari cartacei e on-line,
- identificare le coordinate spazio-temporali di un fenomeno,
- usare le immagini e le didascalie presenti nei vari tipi di testo come supporto alla comprensione,
- utilizzare il computer e Internet per elaborare testi e ricercare informazioni,
- conoscere e impiegare le mappe concettuali.

## L'esperienza Di.sco.bull in Puglia

Tra innovazione e tradizione, il racconto di due strategie di recupero diverse

**Roberta Cavaliere**

Tutor focal point dei Centri Di.sco.bull di Mola di Bari e Bari

“

*Ogni bambino l'ha dentro di sé: è la gioia della scoperta, la spinta che lo fa giocare, chiedere, toccare e guardare ogni cosa. Compito dell'insegnante è trasformare questa luce nel piacere di imparare.*

Mario Lodi

”

I progetto Di.sco.bull in Puglia si è svolto presso due istituti scolastici superiori molto disomogenei in quanto a caratteristiche e tipologia di utenza: l'Istruzione Secondaria Superiore Da Vinci Majorana di Mola di Bari, caratterizzato da un assetto interno molto strutturato e da modelli relazionali ben definiti e precisi e l'Istituto di Istruzione Secondaria Superiore Raffaele Goriux Nicola Tridente di Bari che fin da subito si è dimostrato disponibile a nuove iniziative e sperimentazioni che potessero migliorare la tradizionale didattica.

In entrambe le due scuole sono stati attivati due centri:

- il Centro di ascolto che accoglie ragazzi in difficoltà che necessitano di un sostegno psicologico,
- e il Centro di recupero che accoglie ragazzi con difficoltà scolastiche.

La diversità degli istituti ha in qualche modo plasmato il nostro modo di avvicinarci alla scuola, e di conseguenza, l'organizzazione del servizio fornito e le attività

dei Progetti educativi di recupero. Gli incontri formativi rivolti ai docenti hanno rappresentato un momento molto importante del progetto: attraverso un confronto costante con essi, il quale è avvenuto più o meno mensilmente, è stato possibile comprendere ed analizzare i bisogni degli istituti, conoscere meglio la realtà alla quale ci si stava avvicinando, analizzare il contesto sociale di provenienza degli alunni e di lì calibrare gli interventi e la presa in carico dei singoli attraverso i "Progetti educativi di recupero". Nonostante la diversità del target di utenza che ha caratterizzato le due Scuole, le quali accolgono alunni che appartengono a contesti socioculturali differenti, i docenti sono stati concordi nell'affermare: «L'allievo a rischio di dispersione ha una cattiva esperienza dello studio, della scuola in generale e degli apprendimenti formalizzati. Ciò però non vuol dire che il ragazzo in difficoltà abbia una cattiva esperienza dell'apprendere in quanto tale».

Si è trattato quindi di costituire situazioni alternative d'apprendimento eliminando banchi, cattedre e di costruire assieme ai docenti e alle famiglie dei ragazzi situazioni idonee alle esigenze dei singoli, cercando di non trasformare le poche ore preziose a disposizione in momenti di socializzazione e di non cadere nel rischio di

**La dispersione e il bullismo sono fenomeni complessi, per i quali non esiste un'unica via maestra. Nella provincia di Bari, il progetto ha coinvolto due istituti, che hanno fatto scelte diverse. Da una parte: passione e creatività. Dall'altra: la certezza della tradizione. Ecco il racconto dei risultati ottenuti.**



ridurre il nostro delicato ruolo a quello di animatore. Ciò è necessario per garantire il successo formativo e scolastico dei singoli alunni.

In ognuna delle due scuole, sono stati selezionati quindi, durante gli incontri di formazione, dal corpo docente e dal dirigente scolastico, gli allievi beneficiari dell'intervento educativo. Dopo questa valutazione, si è passati alla fase progettuale, la quale ha assunto caratterizzazioni ben diverse nelle due scuole. Analizzando i singoli casi, i contesti di appartenenza, il livello culturale di base e la motivazione degli alunni, si è deciso di agire in maniera differente, nei due istituti, per far fronte alla problematica della dispersione scolastica. Sono nati due modi differenti di affrontare e arginare la dispersione scolastica in relazione alle metodologie e tecniche adottate dall'équipe territoriale, composta dal tutor focal point e dai formatori:

- nell'Istituto Goriux Tridente, di concerto con il corpo docenti, si è deciso di sperimentare nuove tecniche di didattica nell'approccio con i ragazzi in difficoltà;
- nell'Istituto Da Vinci Majorana è stato adottato un sistema di tutoraggio più tradizionale per aiutare gli alunni a rischio di dispersione a migliorare le proprie strategie e tecniche di studio.

La diversità dei due approcci, nei rispettivi Istituti, si è dimostrata una strategia

vincente. L'analisi della domanda, avvenuta in un momento precedente, ci ha consentito di intervenire in maniera più specifica ed adeguata alle esigenze dei singoli casi ed ha garantito il successo dell'intervento.

### Creatività e giochi di ruolo

L'esperienza presso l'IISS Goriux Tridente di Bari è stata caratterizzata da un taglio più innovativo e sperimentale impiegando tecniche di didattica attiva alternate a brevi momenti dove si sono impiegate metodologie più tradizionali. I principali momenti dell'azione formativa (accoglienza, espletazione dell'intervento vero e proprio e verifica e valutazione) sono stati di volta in volta adattati alle particolari esigenze emerse durante i colloqui preliminari.

Fra i vari percorsi effettuati quello che ha riscontrato un maggiore successo, e che è riuscito a unire gli entusiasmi di docenti, alunni e famiglie, è stato il giornalino scolastico battezzato dagli alunni partecipanti come "Goriux Style".

Di comune accordo con i docenti, si è deciso di utilizzare tale strumento per avvicinare gli alunni allo studio e soprattutto per cercare di migliorare l'immagine che questi alunni hanno della scuola.

Si è partiti da un'idea di base: il recupero e il potenziamento delle competenze linguistiche come substrato necessario per favorire qualsiasi tipo di apprendimento. Per fare questo è stato necessario utilizzare uno strumento alternativo che potesse attirare l'attenzione dei ragazzi, ma che allo stesso tempo li avvicinasse al mondo della lettura, della scrittura e dell'informazione. Il giornalino ha rappresentato un mezzo idoneo al raggiungimento degli obiettivi anteposti, favorendo il miglioramento delle competenze comunicative dei singoli attraverso l'utilizzo dei diversi linguaggi e un impiego più consapevole e attento del computer.

La costituzione di un comitato di redazione ha permesso ai ragazzi partecipanti, attraverso il gioco di ruolo, di potersi sperimentare in maniera attiva nelle differenti mansioni richieste, di far emergere competenze ancora sconosciute, di imparare a cooperare nelle situazioni in cui viene richiesto l'intervento di gruppo, di sviluppare capacità critiche e relazionali.

Buona parte di questi ragazzi ha conseguito notevoli risultati.

Soprattutto per gli alunni coinvolti durante la prima annualità, il livello di autostima è risultato nettamente rinforzato: vedere pubblicato un articolo con il proprio nome, suscita effetti positivi soprattutto in quei soggetti che abitualmente nella propria storia scolastica sono andati incontro a diversi fallimenti.

L'immagine che ognuno di noi ha di sé è estremamente importante ai fini della motivazione ad apprendere; la valutazione personale delle nostre capacità influenza lo svolgersi delle nostre azioni e delle nostre scelte future.

Per gli adolescenti costruire un'immagine positiva di sé stessi, intesa come insieme di informazioni significative, ricevute dagli altri e simultaneamente costruite da se stesso, rappresenta un obiettivo fondamentale. Solo in questo modo la persona si persuade di poter interagire positivamente con l'ambiente sociale in cui vive e riconosce di possedere delle qualità

socialmente valorizzate, che gli permettono di intervenire nei rapporti con le persone e con gli eventi.

### **Recupero delle competenze e metodo di studio: una scelta tradizionale ma sempre vincente**

L'esperienza presso l'IISS Da Vinci Majorana, sulla base dei bisogni emersi durante gli incontri con i docenti, ha assunto un carattere fortemente improntato sul recupero dello studio.

In particolare, si sono attivati diversi percorsi rivolti a ragazzi che presentavano grosse insufficienze nelle materie di base. I Progetti Educativi di Recupero miravano al rinforzo o all'acquisizione di un buon metodo di studio, adeguato allo stile cognitivo di ogni singolo alunno. Per due ore alla settimana il tutor focal point e i formatori hanno attivato dei percorsi di accompagnamento all'apprendimento, con lo scopo di fornire e rinforzare l'utilizzo di strumenti che possano facilitarlo, come l'elaborazione di mappe concettuali, l'insegnamento di tecniche di lettura, l'utilizzo del computer ecc.

Buona è stata la risposta dei ragazzi all'iniziativa, i quali non solo a volte sono rimasti oltre il tempo stabilito, ma hanno espresso il desiderio di voler prolungare il numero degli incontri previsti da calendario. Per alcuni di essi c'è stato, a dire dei docenti, un netto miglioramento del rendimento scolastico e del livello di motivazione nei confronti dello studio in generale.

Per quei ragazzi che necessitavano di un intervento più intenso, lì dove fosse stata fatta richiesta dalle famiglie, sono stati attivati interventi sul doppio binario: recupero scolastico e sostegno psicologico. Ciò è avvenuto, attraverso una presa in carico congiunta diversificando le diverse finalità dell'azione. Spesso dal lato psicologico sono stati affrontati temi molto comuni negli adolescenti con difficoltà scolastiche quali l'anxia da prestazione, il senso di autoefficacia,

la paura di non essere all'altezza, che in un secondo momento, sono stati ripresi e affrontati dall'équipe referente del centro di recupero in maniera più concreta attraverso le tecniche del *learning by doing*.

Infatti, l'acquisire tecniche di apprendimento più idonee al proprio stile cognitivo, inevitabilmente fa sentire il ragazzo più pronto e sicuro di sé stesso nell'affrontare le varie situazioni scolastiche.

Forte è stato il coinvolgimento delle famiglie, le quali prima della presa in carico dei figli, su indicazione del docente tutor di classe, si sono rivolte allo sportello di recupero per condividere con l'équipe territoriale le finalità dell'intervento formativo. Nei mesi seguenti, le famiglie si sono spesso ripresentate allo sportello per ricevere informazioni sugli eventuali progressi raggiunti dai figli.

### **Riflessioni conclusive e margini di miglioramento**

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso per definizione e, per questo, necessita di operatori qualificati e pronti a utilizzare in maniera versatile quello che hanno appreso durante la propria esperienza lavorativa e formativa, altrimenti si rischia di fallire.

L'esperienza Di.sco.bull, in questi due anni è stata difficile e complessa dal punto di vista della messa in gioco delle competenze di noi operatori territoriali.

Abbiamo dovuto fare considerevoli sforzi per adattarci a un sistema eterogeneo come l'istituzione scolastica in cui quotidianamente devi rapportarti alle diverse e numerose figure coinvolte: dirigenti scolastici, docenti, alunni ecc.. Ciò chiede notevole elasticità e disponibilità ad accogliere la diversità dei bisogni presentati da ognuno dei soggetti implicati.

Due anni di impegno coinvolgenti, che hanno favorito un arricchimento personale e un accrescimento della propria esperienza formativa e lavorativa per tutti i componenti dell'équipe territoriale. Di

volta in volta, nelle diverse situazioni veniva richiesto di mettere in gioco le competenze più diversificate e impararle, lì dove non le avevamo ancora sperimentate, dal nostro saper fare.

Per una migliore organizzazione del servizio fornito, soprattutto nel caso in cui si affrontino temi delicati e complessi come il bullismo e la dispersione scolastica, occorre, a mio parere, coinvolgere in maniera più attiva l'istituto scolastico e gli attori rappresentativi sin dalla fase di progettazione di indirizzo. Questo permette una migliore rilevazione dei bisogni presenti nei diversi contesti e ottimizza di conseguenza i tempi destinati all'intervento vero e proprio. Nella presa in carico degli alunni a rischio di dispersione è auspicabile un coinvolgimento in prima persona dei singoli consigli di classe, così come è stato fatto nella seconda annualità del progetto.

Il modello organizzativo del centro di recupero si è dimostrato funzionale ai reali bisogni che sono emersi durante i momenti di colloquio sostenuti con gli alunni, le famiglie e i docenti.

L'esperienza svolta ci consente di mettere a fuoco alcuni margini di miglioramento. La complessità dei fenomeni affrontati quali il bullismo e la dispersione scolastica, necessitano dell'intervento di risorse che abbiano ruoli più definiti e differenziati e di una continuità temporale maggiore, in quanto è stato difficile rispondere alla domanda di un istituto e di un territorio in due sole mezze giornate di apertura. Possiamo concludere affermando che il progetto in Puglia ha raggiunto tre risultati importanti:

- il potenziamento delle attività dei centri di recupero per la dispersione che sono stati configurati presso i due istituti coinvolti nel progetto;
- la sperimentazione del modello d'intervento che è stato rivolto ai giovani adolescenti a rischio di dispersione;
- l'attivazione di interventi di sostegno rivolti ai docenti e le famiglie nei processi di educazione e formazione dei giovani.

## Metodologie e strumenti

### Unità didattica: costruiamo il giornalino di classe

A cura di **Roberta Cavalieri**

<b>Obiettivi didattici</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere i principali meccanismi dell'informazione giornalistica.</li> <li>- Conoscere la struttura e forma di un articolo.</li> <li>- Organizzare un lavoro di ricerca di informazioni.</li> <li>- Utilizzare i diversi linguaggi in maniera creativa.</li> </ul>
<b>Tempi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Due ore.</li> </ul>
<b>Prodotto finale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartellone con il nome del giornale e l'assegnazione degli articoli previsti.</li> </ul>
<b>Obiettivi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Costituzione del gruppo.</li> <li>- Avviare la relazione di ciascun partecipante con gli insegnanti e con gli altri partecipanti.</li> <li>- Trasmettere tutte le informazioni organizzative funzionali allo svolgimento del percorso.</li> </ul>
<b>Strumenti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diario di bordo.</li> <li>- Lucidi di presentazione (lavagna luminosa o proiezione con slide).</li> <li>- Cartellone per costruire personaggi.</li> <li>- Quotidiani, periodici.</li> </ul>
<b>Descrizione</b>	<p>Discussione in aula sui seguenti punti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- illustrazione e sintesi dell'attività del laboratorio di scrittura e della redazione del giornalino scolastico.</li> </ul> <p>Focus su:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Chi sono i potenziali lettori del giornale?</li> <li>- Quali sono gli argomenti che li possono attirare?</li> <li>- Quali articoli ti piacerebbe scrivere?</li> </ul>



### Per contatti e approfondimenti:

- Gestione Centro Di.sco.bull e tutor focal point: **Roberta Cavalieri** robycav80@libero.it
- Docenti presso il Centro di recupero Di.sco.bull attivato presso i due Istituti: **Lidia Imperato, Maria Teresa Iacovelli, Valeria Palmitessa**
- Istituto di Istruzione Secondaria Superiore Raffaele Goriux Nicola Tridente - Bari [www.gorjuxbari.it](http://www.gorjuxbari.it)  
Dirigente Scolastico: **Giuseppina Lotito**  
Docenti che hanno preso parte al progetto Di.sco.bull: **Maria Losurdo, Teresa Zuccaro**  
Psicologa presso il Centro di ascolto Di.sco.bull: **Giulia Abbruzzese**
- Istituto di Istruzione Secondaria Superiore Da Vinci Majorana – Mola di Bari (BA) [www.iissmola.it](http://www.iissmola.it)  
Dirigente Scolastico: **Silvestre Caterina**  
Docenti che hanno preso parte al progetto Di.sco.bull: **Laura Re David, Floriana Severo**  
Psicologa presso il centro di ascolto Di.sco.bull: **Lucia Elia**

Obiettivo: rafforzare la capacità di comunicare per esporre, descrivere, e raccontare

A cura di **Roberta Cavaliere**

**Primo modulo:** comunicare per esporre.

### Competenze relative all'abilità espositiva

<b>Ascolto</b>	Comprendere gli scopi e le funzioni della comunicazione. Individuare le informazioni centrali e le parti essenziali. Tecnica degli appunti.
<b>Parlato</b>	Mettere in relazione le diverse informazioni ascoltate e lette. Attenersi al tema. Usare la lingua italiana in modo funzionale alla comunicazione.
<b>Lettura</b>	Distinguere un testo espositivo da un altro. Cogliere in un testo espositivo la parola chiave, le espressioni e i termini specifici. Individuare lo scopo, le cause, gli effetti.
<b>Scrittura</b>	Analizzare, sintetizzare e organizzare testi secondo un ordine logico e in forma grammaticalmente e lessicalmente corretta. Esaminare una traccia e attenersi alle richieste.

**Secondo modulo:** comunicare per descrivere.

### Competenze relative all'abilità nella descrizione oggettiva e soggettiva

<b>Ascolto</b>	Mantenere la concentrazione. Comprendere il senso globale del messaggio.
<b>Parlato</b>	Produrre messaggi relativi a quanto letto, ascoltato visto in forma corretta. Usare in modo funzionale alla comunicazione le strutture morfosintattiche.
<b>Lettura</b>	Descrivere oralmente in modo efficace. Comprendere i testi descrittivi, individuando le caratteristiche. Comprendere la funzione di una descrizione. Cogliere la ricchezza del linguaggio descrittivo.
<b>Scrittura</b>	Esporre quanto letto in modo corretto e logico. Descrivere in modo lineare e funzionale.

**Terzo modulo:** comunicare per raccontare fatti e storie e sentimenti.

### Competenze relative al saper raccontare

<b>Ascolto</b>	Individuare gli scopi e le funzioni della comunicazione. Sintetizzare quanto ascoltato in modo lineare.
<b>Parlato</b>	Riferire quanto letto o ascoltato con correttezza. Produrre riassunti impersonali.
<b>Lettura</b>	Potenziare le tecniche di lettura. Comprendere il contenuto di un testo. Capire il significato di tutte le parole. Dividere in sequenze ed individuare gli elementi costitutivi di un testo. Individuare situazioni, personaggi, ruoli. Riconoscere la struttura e il linguaggio dei vari generi testuali.
<b>Scrittura</b>	Sintetizzare secondo un ordine logico Parafrasare con un linguaggio semplice Produrre testi corretti Sviluppare la fantasia e una prima capacità logica Riflettere sulla lingua

**Katiuscia Lupia**

Tutor focal point del Centro Di.sco.bull di Crotone

## L'esperienza Di.sco.bull in Calabria

Insieme per un unico obiettivo: I can fly!

**A Crotone,  
il progetto  
si è svolto sotto  
il motto: I can fly!  
Impegno, creatività  
e costanza sono stati  
gli ingredienti  
che hanno guidato  
la realizzazione  
dei laboratori creativi,  
la produzione  
multimediale  
e le iniziative  
di peer-education.  
Attività che  
si sono susseguite,  
in un clima aperto  
di passione, fiducia  
e confronto.**

“

*I giovani hanno più bisogno  
di esempi che di critiche.*

Joseph Joubert

**S**ettembre 2011, Crotone. Presso l'Istituto Superiore Sandro Pertini di Crotone ha avvio il progetto Di.sco.bull con l'obiettivo di contrastare i fenomeni del bullismo e della dispersione scolastica sul territorio e nelle scuole.

A Crotone si istituisce un Centro con funzione di consultorio-laboratorio, al cui interno si sono svolte attività di animazione, formazione, informazione sui servizi del territorio, consulenza psicologica, recupero scolastico impiegando strategie di apprendimento attive, sia individualizzate che di gruppo.

Sono state coinvolte diverse figure in particolare formatori, docenti, psicologi e tutor focal point.

**La formazione dei docenti:  
una esperienza  
di confronto e di rete  
tra la scuola e il centro  
Di.sco.bull**

A Crotone, il progetto Di.sco.bull ha avuto inizio con l'attività formativa rivolta agli insegnanti della scuola e allo

staff del centro, permettendo in questo modo di avviare e instaurare le relazioni tra i diversi attori.

La costruzione del rapporto con il corpo docente ha permesso disporre, il prima possibile, delle informazioni sugli studenti, in questo modo aiutando il tutor e i formatori a conoscere i ragazzi per l'organizzazione delle attività di recupero, e di definire la presa in carico preventiva in caso di un vissuto scolastico pregresso negativo, includendo così anche gli aspetti emotivi.

L'incontro con il collegio dei docenti ha consentito la condivisione e la messa a punto delle azioni del piano di accoglienza attraverso sia l'utilizzo del dispositivo diagnostico rivolto a tutte le prime classi, sia attraverso gli incontri con tutti i consigli di classe per la condivisione dei dati e la presa in carico delle diverse situazioni.

**Il Bando Arredo  
del Centro polivalente**

Una delle prime iniziative proposte agli studenti delle classi terze e quarte dell'indirizzo grafico-pubblicitario è stato il "bando arredo", pensato per l'allestimento grafico del Centro di recupero scolastico e del Centro di ascolto.

Agli allievi è stato chiesto di realizzare due pannelli murari e un separé. L'équipe del Centro di recupero scolastico, vestendo i panni di un probabile cliente, ha proposto il tema ispiratore delle opere, cioè ha chiesto agli studenti di disegnare il messaggio che secondo loro il progetto Di.sco.bull proponeva al loro istituto.

I bozzetti, preparati dai ragazzi, sono stati valutati dal team territoriale che ha deciso i vincitori e assegnato dei premi. Le opere risultate vincitrici sono state successivamente realizzate dagli studenti stessi, con la partecipazione anche di altri allievi volontari.

Dai lavori sono emersi contenuti profondi e significativi, e tutti con messaggi propositivi e positivi che possono riasumersi in una semplice frase: "le difficoltà possono esistere, ma possono essere superate".

### Il bilancio delle competenze e i laboratori didattico-creativi

L'inserimento dei PER nel Centro di recupero scolastico ha avuto inizio con un colloquio di conoscenza individuale condotto dal tutor focal point e dallo psicologo del Centro di ascolto, che attraverso il bilancio delle competenze ha operato un primo screening delle attitudini di ciascun studente, utile ai fini di una conoscenza tra l'équipe dei formatori e il singolo allievo.

Il documento di bilancio delle competenze, rivisitato per avere una formulazione snella e piacevole, si è rivelato un buono strumento di "aggancio" con i PER.

Nel corso di due anni si è potuto osservare come i ragazzi abbiano, con il tempo, cambiato il loro approccio verso i servizi offerti dai due Centri. L'incremento dell'utenza presso il Centro di recupero scolastico si è avuto proprio grazie al crescente apprezzamento e



L'arredo del Centro Di.sco.bull realizzato dagli studenti di Crotone.

riconoscimento dell'utilità del servizio offerto agli studenti.

Per una maggiore e più approfondita conoscenza degli allievi sono stati coinvolti, nella prima fase di accesso al Centro, anche le famiglie e i docenti della classe di appartenenza, scelta che ha favorito un lavoro di sinergia. Sono state impiegate modalità di lavoro basate sulla condivisione, discussione e ascolto delle diverse opinioni, rispetto delle

diverse posizioni, utilizzo di metodi e tecniche di coinvolgimento collettivo.

Le attività, condivise con gli insegnanti di classe, e svolte all'interno del Centro sono state due:

- la realizzazione di un cd rom con la guida turistica della città di Crotone,
- la realizzazione di un cd rom su due temi "Alla scoperta del mondo bancario" e "Legge sulla protezione degli animali domestici", nell'ambito del la-

boratorio di Economia e di Diritto. Per entrambe le attività, gli obiettivi formativi hanno riguardato il rafforzamento delle competenze linguistiche, logiche, matematiche e informatiche.

Per ogni allievo è stato previsto un fascicolo consistente in una scheda di osservazione allievo per ogni incontro, e nella stesura di un diario di bordo, avente come oggetto la giornata di formazione e l'andamento dei singoli all'interno del gruppo, nonché, eventuali criticità e aspetti di rilievo.

Come si illustra nei prossimi paragrafi, il progetto si è articolato in diverse attività didattico-creative che hanno stimolato l'attenzione e la partecipazione degli allievi, anche di quelli non coinvolti nei PER.

Tra le più interessanti si segnala la realizzazione di un cd rom musicale; la creazione di pannelli decorativi per arredare il Centro Di.sco.bull da parte degli allievi del terzo anno; la produzione di una guida turistica della città di Crotone; la simulazione del percorso normativo per l'emanazione di una legge.

## A tutta musica! Produzione multimediale

Gli studenti hanno lavorato alla realizzazione di un cd con le canzoni di cantanti e di gruppi musicali ritenuti tra i più significativi degli ultimi anni. Il cd è stato corredato da un fascicolo contenente i testi delle canzoni, una breve scheda sul gruppo e/o sul cantante, un piccolo approfondimento sul tipo di musica e sulla motivazione della scelta fatta, il testo di un'intervista immaginaria al cantante e, nel caso di artisti stranieri, la traduzione dell'intervista dall'inglese all'italiano.

Accanto a questo, gli studenti hanno creato un secondo cd con il profilo e le foto dei migliori giocatori delle attuali squadre italiane di calcio o delle migliori squadre di calcio a livello internazionale.

## La Guida turistica della città di Crotone

Produrre una guida della città destinata ai propri coetanei delle altre scuole di Crotone, ma anche a turisti in visita nel territorio, è stata un'altra delle attività proposte nel Centro.

La guida, corredata da una ricercata veste grafica e da video, è stata proposta sia su carta che su cd.

In sintesi, gli obiettivi formativi che si ritiene di aver raggiunto sono:

- selezionare e confrontare informazioni e prendere decisioni sia individualmente che in gruppo;
- individuare il pubblico a cui destinare il prodotto;
- pianificare, definire e assegnare le attività necessarie alla realizzazione del prodotto multimediale a fini turistici e lavorare insieme alla realizzazione della guida;
- identificare le voci dei capitoli; selezionare e categorizzare le informazioni da usare; predisporre i materiali fotografici e i testi in lingua italiana;
- definire il costo del prodotto; presentare la guida e pianificare e organizzare le attività di distribuzione.

## Laboratorio di Economia e di Diritto “Alla scoperta del mondo bancario”

Preparare al futuro, introducendo i giovani alla vita adulta, fornendo loro quelle competenze indispensabili per essere protagonisti all'interno del contesto economico-finanziario in cui vivono è stata un'ulteriore attività proposta nel Centro Di.sco.bull di Crotone.

In pratica si è voluto fornire agli studenti, attraverso un percorso trasversale mirato ad ampliare i codici linguistici, la possibilità di approfondire le discipline dell'economia e del diritto sperimentandole su un caso concreto.

A conclusione del progetto, gli obiettivi formativi raggiunti sono stati:

- rendere gli alunni responsabili circa l'importanza del lavoro, e capaci di cooperare per il conseguimento di un fine comune,
- sviluppare l'autonomia personale esercitando una progettualità propria,
- acquisire un linguaggio economico appropriato,
- abituarsi ad un atteggiamento attento e responsabile rispetto ai temi del risparmio e all'uso del denaro.

## Laboratorio sulla formazione di una legge per la protezione degli animali domestici

L'obiettivo di questo laboratorio era proporre agli studenti di lavorare ad una proposta di legge, o a migliorare una esistente. I ragazzi hanno scelto di lavorare sulla normativa che regolamenta la protezione degli animali domestici, in particolare i cani e i gatti. Gli studenti hanno simulato l'intero processo di formazione della legge. Quindi hanno cominciato con redigere il testo della normativa in ogni sua parte, quindi hanno simulato di trovarsi in Parlamento, hanno analizzato e votato i singoli articoli, hanno promulgato la legge seguendo l'operato del Presidente della Repubblica, e infine l'hanno pubblicato sul sito web del progetto Di.sco.bull

In sintesi, gli obiettivi formativi che si ritiene di aver raggiunto sono:

- aver fatto conoscere e compreso la funzione della regola e della legge nei diversi ambienti di vita quotidiana per identificare le diverse parti all'interno della legge (intestazione, preambolo, etc.),
- giungere ad una scelta concordata sulla materia da trattare e sul contenuto da elaborare;

- sviluppare la creatività in ordine alle proposte da avanzare per formulare il contenuto della legge.

## Il progetto accoglienza e la peer-education

Tra le esperienze di interazione tra il Centro di recupero scolastico e il Centro di ascolto, segnaliamo l'esperienza della *peer-education* che ha coinvolto sette studenti che, sotto la costante formazione e supervisione del tutor e della psicologa, sono scesi letteralmente in campo con il "progetto accoglienza".

Gli studenti hanno condotto tre incontri in due classi prime dell'Istituto scolastico Pertini e dell'Istituto scolastico Santoni di Crotone, con i seguenti obiettivi:

- favorire l'inserimento nella scuola superiore da parte delle giovani "matricole";
- far emergere, esprimere e condividere i problemi esistenti nel gruppo classe;
- affrontare, riconoscere e prevenire atteggiamenti di intolleranza e prevaricazione,
- promuovere l'espressione di sé di fronte agli altri,
- familiarizzare con la figure dei *peer educators*,
- stimolare il senso di appartenenza e migliorare le relazioni all'interno del gruppo classe;
- favorire l'espressione di sé e delle proprie emozioni.

Contestualmente al progetto accoglienza è stata avviata una formazione di secondo livello per i sette *peer educators*, nel corso della quale i giovani allievi si sono confrontati sulle migliori modalità per avviare il progetto, sia in base agli obiettivi prefissi che al ruolo che essi avrebbero ricoperto.

Con costanza e con puntualità, i ragazzi si sono impegnati come dei veri



Bozzetto del pannello: I can fly.

formatori, con appuntamenti di équipe in cui si sono puntualmente confrontati su diverse questioni:

- analisi delle due classi coinvolte nel progetto e del clima percepito;
- rivelazione dei principali bisogni emersi;
- strutturazione degli incontri e programmazione delle attività in base agli obiettivi che si proponevano di raggiungere;
- accordi su chi faceva cosa;
- preparazione del materiale di lavoro e dei tempi in base alle attività programmate;
- confronto e scambio di feedback per ogni incontro effettuato.

Per ogni incontro, i *peer* hanno puntualmente stilato un report ed è stato prodotto abbondante materiale in forma di fotografie e video.

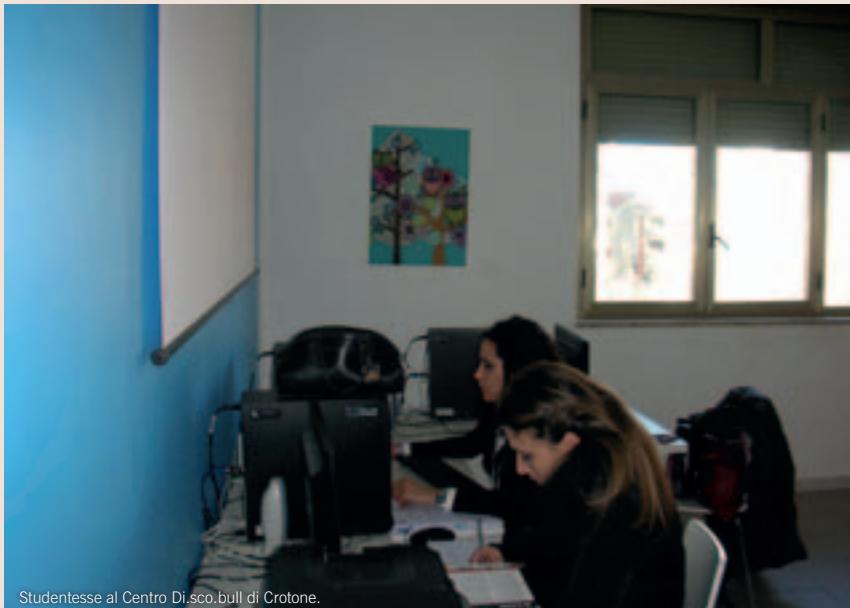
A conclusione del progetto possiamo affermare che l'esperienza è stata sorprendentemente interessante: i sette *peer* si sono rivelati veri e propri "educatori sul campo", e si sono dimostrati capaci di trasmettere messaggi coinvolgendo gli studenti in maniera semplice, efficace, diretta e, soprattutto, piacevole.

## Riflessioni conclusive e margini di miglioramento

L'esperienza maturata in tutti questi due anni mi ha arricchito di contenuti professionali e umani.

L'utenza che ha frequentato il Centro si è presentata con un'estrema fragilità e incapacità di saper scegliere tra un percorso o applicarsi dal punto di vista didattico, e ha mostrato a volte la mancanza d'interesse, di senso della scoperta, e di attrattiva verso la creatività, o verso qualcosa che possa infondere fiducia nelle proprie capacità e nel prossimo.

Alla luce di ciò, nel corso dei mesi, tutto lo staff ha cercato con impegno e dedizione per ciascun allievo di sollecitare le capacità di sintesi, potenziare le capacità operative e logico-espressive, stimolando la riflessione e la consapevolezza critica, allo scopo di accrescere l'autonomia decisionale, affinché possa meglio orientarsi all'interno del contesto sociale e scolastico di appartenenza. Inoltre, si è cercato di incoraggiare una più matura conoscenza di sé e delle proprie attitudini.



Studentesse al Centro Di.sco.bull di Crotone.

Gli interventi di didattica trasversale sono stati elaborati, pianificati ed eseguiti, cercando di adeguare il percorso didattico alle esigenze dei singoli studenti e alle loro difficoltà, rendendo sempre esplicativi gli obiettivi previsti dalle attività, e condividendo quindi i metodi e gli strumenti da utilizzare.

I risultati che si sono conseguiti al termine del percorso didattico sono stati possibili sia rendendo esplicativi, agli allievi, i criteri di valutazione, sia motivando periodicamente il processo di apprendimento e costruendo così interventi di miglioramento sulla base dei risultati rilevati.

Gli studenti hanno da subito percepito la disponibilità da parte dello staff

del Centro ad accogliere i loro disagi scolastici. Ciò ha consentito di instaurare un clima di fiducia e di confronto, potendo così loro esprimere senza problemi le proprie opinioni e pensieri in libertà e senza soggezioni.

In alcuni studenti si è intravisto da subito un certo entusiasmo, che persiste ancora oggi, in quanto garantiscono una frequenza costante e fruttuosa.

La maggior parte degli allievi ha avanzato la specifica richiesta di avere un supporto nello studio, richiesta che è stata accolta progettando le attività di recupero di gruppo e individuali.

Il successo del primo anno ha

stimolato alcuni studenti a ritornare al Centro durante il secondo anno, e più volte hanno manifestato entusiasmo riconoscendo nello staff un valido punto di riferimento per loro stessi e per la loro vita scolastico.

A conclusione dell'esperienza, ritengo che il progetto abbia ottenuto dei risultati sia dal punto di vista didattico che umano.

Lavorare a stretto contatto con ragazzi provenienti spesso da un contesto familiare difficile, avente delle forti ricadute sul loro andamento scolastico, mi ha fortemente arricchito di valori. Il mio ruolo è stato fondamentale sia per gli alunni stessi, che per le loro famiglie, che in me hanno ritrovato un contatto diretto tale da permettergli di verificare l'andamento dei loro figli in maniera continua.

Inoltre lo staff dei formatori grazie al confronto continuo, partecipe e di lavoro reciproco con la mia figura hanno sempre cercato di trovare insieme i metodi più adatti per interagire al meglio con gli alunni.

Immaginando un proseguo nel futuro di tale progetto, sicuramente mi auspico che esso possa assicurare una certa continuità nel tempo agli allievi, che possa essere un punto di riferimento per molteplici realtà scolastiche disagiate, un luogo di confronto e di socializzazione ed uno spazio di espressione e di ascolto.

Ringrazio tutti quelli che hanno creduto e partecipato attivamente a questa iniziativa, in particolare i referenti nazionali del progetto, il dirigente scolastico che ci ha consentito di utilizzare in piena autonomia la sede preposta, il presidente provinciale delle ACLI di Crotone, i formatori che con il loro impegno hanno contribuito alla riuscita del progetto e un grazie di cuore a tutti i ragazzi che, ognuno a loro modo, mi ha dato qualcosa sia dal punto di vista umano che professionale.

#### Per contatti e approfondimenti:

- Gestione centro Di.sco.bull e tutor focal point:  
**Katiuscia Lupia**, katia.lupia@libero.it
- Istituto Superiore Sandro Pertini Liceo Tecnico Professionale - Crotone  
[www.pertinikr.it/](http://www.pertinikr.it/)

## Metodologie e strumenti

Ripensare la valutazione diagnostica,  
per elaborare progetti di vita e di lavoro.

### Dino Galizia

Docente di italiano, storia, geografia ed educazione civica.

Centro Territoriale Permanente n°10.

Istituto Comprensivo Enrico Fermi di San Giovanni La Punta (Catania)

**Se l'adesione al progetto  
Di.sco.bull ha significato  
per i ragazzi anche acquisire  
uno stile di vita centrato  
sulla legalità, per i docenti  
è stata l'occasione di riconsiderare  
la valutazione in una nuova  
accezione: uno strumento  
per assegnare senso  
all'azione didattica  
ed elaborare progetti di vita  
e di inserimento professionale  
utile anche per l'educazione  
degli adulti.**

La scuola è il motore del centro produttivo e dovrebbe continuamente innovarsi ed auto-rigenerarsi. Il nostro sistema culturale educativo, estremamente complesso e, per certi, versi tortuoso, preferisce dei percorsi nozionistici di base ampi e soprattutto lunghi.

Negli anni passati a livello nazionale si evidenziava un tasso preoccupante di analfabetismo di base che, oggi, pare in parte essersi fortemente attenuato. A un'analisi più approfondita, si evidenzia però che l'apparato educativo non risponde pienamente all'esigenza formativa di base. Ciò che si sta verificando è una ricaduta verso un nuovo tipo di analfabetismo legato al possesso di nuove essenziali competenze, come l'informatica e l'uso delle lingue straniere, che non interessano solo l'inglese, ma anche alcune lingue europee e quelle dei nuovi partner commerciali mondiali come la Cina. Inoltre, oggigiorno, la nostra nazione è meta di un forte flusso d'immigrati

provenienti da alcune zone di stati al disotto dell'equatore che, sbarcando sulle nostre coste, si sono inserite nel nostro ambito sociale con la difficoltà estrema del non riuscire a comunicare. La maggior parte di quest'ultimi già possedeva un deficit culturale nel proprio paese, qui risultano doppiamente svantaggiati sia per cultura che per conoscenze linguistiche, venendo così tagliati fuori da ogni attività produttiva se non quella della criminalità organizzata.

Con l'ordinanza ministeriale n.455/97 e la successiva circolare n.456/97 vengono istituiti sul territorio i **Centri per l'Istruzione e la Formazione Permanente in Età Adulta**, che hanno radicalmente mutato l'ottica con cui affrontare il problema dell'educazione degli adulti, inserendola nella più ampia accezione della formazione continua e dando all'utenza una maggiore centralità, sia nel momento di una più puntuale rilevazione dei bisogni, sia nello stimolare una rete di concertazione tra tutti gli enti presenti nel territorio del distretto. Un progetto legislativo avveniristico che, già nel '97, si proponeva di rispondere alle nuove esigenze culturali della società italiana, proiettandola nel processo di globalizzazione.

Il Centro Territoriale Permanente n.10 di San Giovanni La Punta, ha colto pienamente le finalità istituzionali premesse, inserendo nelle sue dinamiche educative e formative, processi educativi e culturali di riqualificazione delle competenze degli adulti.

Partendo dall'analisi dei bisogni del territorio di pertinenza ha, quindi, creato una struttura flessibile per promuovere il concetto della cultura socio-educativa permanente:

- dal recupero delle competenze educative del primo ciclo d'istruzione, mirate al reinserimento nel processo educativo – formativo dell'adulto,
- continuando con la proposta dell'alfabetizzazione italiana per stranieri,
- la riqualificazione delle competenze linguistiche avanzate delle lingue europee,

- l'istituzione modulare del processo d'informatizzazione della società di riferimento,
- e non per ultimo, un grande progetto educativo culturale: il reinserimento nel primo biennio d'istruzione secondaria di secondo grado.

Al fine di avere un'idea oggettiva della realtà in cui ci si muove, basata su solidi elementi inconfutabili, i docenti del Centro di educazione degli adulti (EDA) n.10 conducono, puntualmente, un'indagine raccogliendo dati informativi sull'utenza del territorio di riferimento, che vede come comuni di riferimento i paesi etnei del distretto n°18 della provincia di Catania.

Dall'osservazione dell'utenza che ha chiesto sino a oggi l'iscrizione ai corsi EDA si evidenzia che essa è formata da:

- minori con provvedimenti restrittivi del tribunale, sia amministrativi che penali, inseriti nelle comunità giovanili presenti nel territorio;
- lavoratori saltuari, spesso non regolari;
- giovani disoccupati o in cerca di prima occupazione;
- giovani casalinghe, spesso con figli in tenera età da accudire;
- adulti che necessitano della licenza media per motivi di lavoro;
- ex-alunni, della stessa scuola o di quelle dei paesi limitrofi, emarginati o auto-emarginatisi dal sistema d'istruzione curriculare;
- cittadini extracomunitari che chiedono alla scuola pubblica un titolo per un inserimento più stabile nel mondo del lavoro e della società.
- adulti occupati che necessitano dell'acquisizione di nuove competenze e abilità;
- extracomunitari sia con deficit culturali di base che totalmente mancanti delle competenze linguistiche italiane.

Dall'analisi dei bisogni si è evidenziato che alcuni utenti (giovani e adulti) sono intenzionati ad apprendere. Nonostante i limiti delle risorse individuali e istituzionali che si possono riscontrare nelle azioni di insegnamento e di apprendimento, con questi individui è possibile conseguire traguardi più che apprezzabili.

Altri utenti sono fortemente demotivati: non studiano, hanno una capacità di concentrazione molto limitata e assumono comportamenti inappropriati al contesto scolastico, hanno ambizioni limitate e, di frequente, non possiedono gli strumenti concettuali necessari per immaginare il proprio avvenire.

Essendo questi ultimi l'elemento che crea maggiore attrito all'azione educativa si è, quindi, deciso di "importare" alcune competenze che avevamo maturato grazie al Progetto Di.sco.bull.

Tale intervento si è caratterizzato nell'acquisizione e individuazione di modelli d'intervento, di recupero dell'utenza e di sostegno per l'azione dei docenti.

Oltre al fine formativo, il progetto mira all'acquisizione di uno stile di vita per i giovani improntato all'apprendimento di competenze socio – emotivo – relazionali spendibile nel loro futuro.

Si vuole, quindi, trasformare il vecchio dispositivo di valutazione diagnostica in un dispositivo per facilitare l'elaborazione di un progetto di vita.

Questo dispositivo dovrebbe esser capace, innanzitutto, di aiutare gli studenti ad attribuire un senso al percorso d'istruzione e di rilevare le informazioni di cui hanno bisogno i docenti per programmare l'attività didattica che permetta di scoprire quali sono le conoscenze, le abilità, le competenze e le disposizioni interiori degli studenti; secondariamente, di programmare su questa base, degli interventi didattici individualizzati che mobilitino coerentemente l'insieme delle risorse che possiedono gli allievi.

Il dispositivo si articola in quattro fasi.

La prima, di accoglienza e socializzazione, crea le condizioni necessarie affinché le attività successive possano essere realizzate.

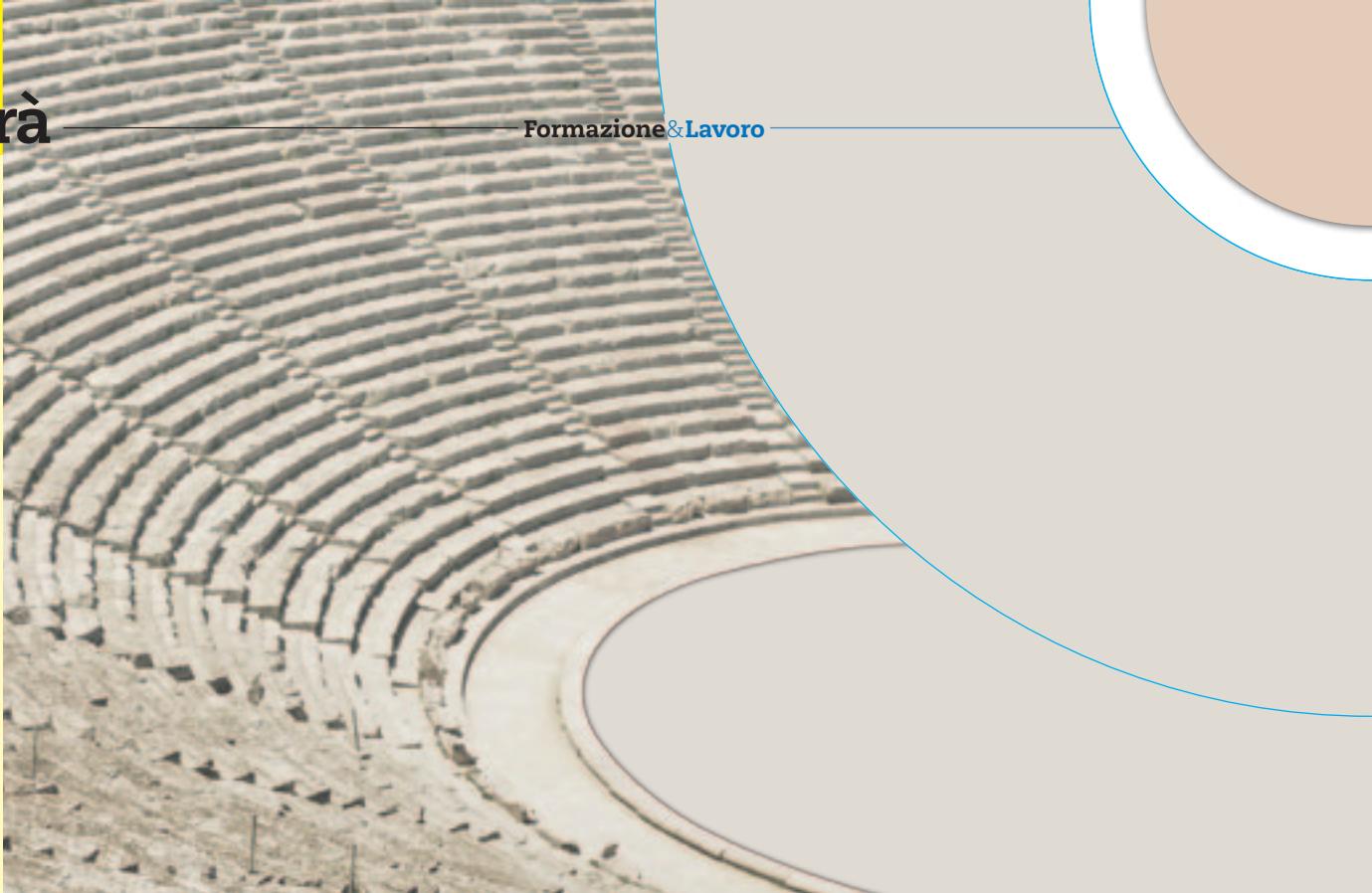
La seconda fase identifica le risorse dei singoli: stima le conoscenze e le abilità disciplinari; rileva gli atteggiamenti nei confronti della scuola, le aspettative e i timori dell'utente, cercando di renderlo consapevole del vasto insieme di risorse che possiede.

La fase seguente costituisce lo stimolo per elaborare un'immagine del futuro: gli allievi imparano a descrivere professioni che, poi, confrontano con le proprie preferenze. Iniziano ad ampliare gli orizzonti della propria immaginazione.

Nella quarta e ultima fase del dispositivo, si elabora il progetto di vita: si identificano gli obiettivi (professionali) che vorrebbero raggiungere e, successivamente, i mezzi necessari. In questa fase i percorsi di istruzione e formazione professionale dovrebbero acquisire un senso pratico.

Lo strumento essenziale in tutto il processo è la relazione tra docente e allievo. Solo così gli utenti possono elaborare un progetto per il loro futuro.

Alla data attuale, un limite del dispositivo è l'elaborazione di un progetto di "vita professionale", perché lo strumento non è ancora compiutamente definito e ha ancora confini mobili poiché ci si è avventurati in campi poco strutturati, nei quali la ricerca è agli albori e le pratiche scolastiche sono ancora poco strutturate.



In questa intervista a più voci mettiamo a confronto il parere di due docenti e di due dirigenti scolastici che hanno partecipato al progetto Di.sco.bull.

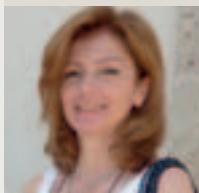
È soprattutto interessante raccogliere le loro riflessioni sul valore aggiunto dell'iniziativa rispetto alle strategie e agli interventi di recupero scolastico già realizzati dalle scuole stesse e previsti dal piano dell'offerta formativa.

Alcune delle scuole che hanno partecipato a Di.sco.bull, infatti, possiedevano già una competenza sul contrasto al bullismo e alla dispersione. In qualche modo erano già esperte, pertanto anche più sensibili alla portata innovativa delle riflessioni condotte, alla reale applicabilità dei dispositivi introdotti e alla replicabilità del modello.  
Quali nuove strategie, quindi, ha suggerito Di.sco.bull?

Che cosa ha funzionato e cosa meno? Quali azioni sono state più apprezzate? Aver intervistato sia i docenti che i presidi ci ha aiutato, inoltre, a cogliere congruità e differenze dai diversi livelli dell'organico scolastico.

Infine, abbiamo intervistato una studentessa, che ha partecipato in prima persona alle attività di recupero messe in atto nel progetto.

## IL PUNTO DI VISTA DEI docenti



**Floriana Severo**

Docente di materie letterarie  
presso l'Istituto Istruzione  
Secondaria Superiore Da Vinci-  
Majorana di Mola di Bari



**Maria Mariano**

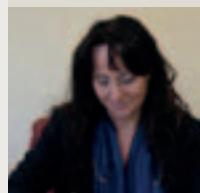
Docente di lettere  
presso l'Istituto Istruzione  
Secondaria Superiore Santoni  
Pertini di Crotone

## IL PUNTO DI VISTA DEI dirigenti scolastici



**Amico Salvino**

Dirigente scolastico dell'Istituto  
Tecnico Commerciale Geometra e  
Turismo Duca Abruzzi di Palermo



**Rosanna Barbieri**

Dirigente scolastico dell'Istituto  
Istruzione Secondaria Superiore  
Santoni Pertini di Crotone

A cura di  
**Irene Bertucci**  
e **Irene Gatti**

## Intervista ai docenti

### 1<sup>a</sup> domanda

Alla luce del suo ruolo, quali elementi e aspetti del progetto Di.sco.bull ritiene siano stati efficaci per combattere, nel suo istituto, i fenomeni del bullismo e della dispersione scolastica?

**Floriana Severo:**

Insegno nel biennio da più di dieci anni, pertanto il problema della dispersione scolastica ha continuamente rappresentato una realtà con la quale confrontarmi nella ricerca e attuazione di metodi, strategie e percorsi che potessero almeno contenere tale fenomeno.

Tuttavia posso affermare che la partecipazione al progetto Di.sco.bull ha sicuramente arricchito la mia esperienza. Infatti, **ho potuto acquisire un metodo più scientifico** nella realizzazione del dispositivo diagnostico per l'individuazione dei ragazzi a rischio di dispersione. Di ciò, si sono avvantaggiati anche tutti gli altri colleghi che hanno partecipato all'attività di formazione dei docenti condotta dalla prof.ssa Sposetti. Inoltre, la complessità del progetto, che ha posto attenzione e cura

ai diversi fattori condizionanti il fenomeno della dispersione scolastica, quali quelli socio-culturali, familiari, psicologici e cognitivi, mi ha permesso di **esercitare, affinare e acuire la mia capacità di osservazione** dei giovani a rischio in un'ottica più completa delle loro problematiche.

Ciò ha prodotto in me una maggiore sensibilità nei confronti del problema della dispersione e ha costituito un momento di crescita professionale e umana condiviso con gli altri colleghi coinvolti nel progetto.

**Maria Mariano:**

**L'**Istituto "Pertini Santoni" è da oltre un decennio un Centro Risorso contro la Dispersione Scolastica e il Disagio Giovanile, e quindi ha sempre dedicato una particolare attenzione a queste tematiche, offrendo agli alunni opportunità didattiche quali il teatro, la musica, la scrittura creativa, la cittadinanza attiva, alternative a quelle tradizionali. L'esperienza del progetto Di.sco.bull, quindi, ha sicuramente ampliato le competenze dei docenti, ma ha anche confermato la validità del lavoro svolto negli anni precedenti. I docenti partecipanti hanno avuto co-

munque modo, con l'ausilio dell'équipe psico-socio-educativa, di prendere coscienza del fatto che la dispersione sia un fenomeno complesso, non sempre e non solo riconducibile a situazioni di degrado sociale e disagio economico, ma anche a una forma d'insuccesso scolastico, che si verifica quando gli studenti non riescono a spiegare pienamente il loro potenziale di apprendimento soddisfacendo i propri bisogni formativi. Dal "lavoro" sui ragazzi, si è potuto constatare, infatti, che, in moltissimi casi, **il distacco dalla scuola non si consuma sempre con l'abbandono, ma più spesso con il disinteresse e la demotivazione allo studio**, che generano difficoltà di apprendimento e la convinzione che la carriera scolastica sia più un obbligo esterno, familiare e sociale, che interno, per realizzarsi come persona.

Tale presa di coscienza ha, di fatto, determinato **un diverso approccio da parte di tutti i docenti al tema della dispersione**, ponendo l'allievo al centro della propria azione educativa e riconoscendo il suo diritto a essere educato a un apprendimento consapevole e gratificante, in un ambiente a lui favorevole.

## 2<sup>a</sup> domanda

*A conclusione dell'esperienza come giudica l'applicabilità sia dei Percorsi di recupero individualizzati (PER), che degli strumenti di valutazione, nel suo istituto?*

**F.S.**: Il mio approccio nei confronti degli studenti è generalmente "dinamico", nel senso che, entro certi limiti, cerco di adattarlo al contesto per facilitare e valorizzare la relazione comunicativa con loro. Pertanto non posso affermare che la partecipazione al progetto abbia cambiato il mio approccio nei confronti degli alunni, ma posso auspicare che quanto esposto prima riguardo l'acquisire della mia capacità di osservazione possa avere ricadute positive nella relazione con gli studenti e conseguentemente anche nel mio lavoro. **Il vantaggio più concreto a tal proposito mi è stato offerto dal buon esito, in termini di recupero scolastico, di alcuni miei studenti**, che hanno partecipato ai Progetti Educativi di Recupero, poiché tale successo oltre a rappresentare il raggiungimento degli obiettivi del progetto Di.sco.bull, costituisce un elemento di stimolo per tutta la classe e... Anche per l'insegnante!

**M.M.**: Il gruppo di docenti che hanno partecipato al progetto si sono confrontati su problematiche complesse, che purtroppo investono molti Istituti del nostro territorio, e hanno avuto la possibilità di riflettere per trovare soluzioni efficaci. L'approccio a queste problematiche è stato sistematico, costruttivo e incisivo soprattutto per individuare, nei singoli alunni, carenze formative, o difficoltà incontrate nell'apprendimento dei contenuti didattici, ed anche eventuali problematiche riguardanti la sfera affettiva e relazionale. Aver acquisito questa maggiore consapevolezza ha comportato un migliore rapporto con i ragazzi e ha di conseguenza facilitato il lavoro, poiché abbiamo sostituito la logica verticale della didattica tradizionale, fondata sulla dicotomia tra

docente "esperto" e discente "che apprende" senza tener conto delle diverse soggettività degli allievi, con tecniche di didattica attiva che, al contrario, valorizzano l'educazione tra pari e mirano al conseguimento di obiettivi meta cognitivi.

**Abbiamo sperimentato tecniche didattiche che permettono il coinvolgimento attivo dei ragazzi**, partendo dalla tesi che l'alunno impari facendo e che quindi bisogna renderlo protagonista del lavoro che si svolge in classe. Inoltre, formare un selezionato gruppo di ragazzi – nella logica della **peer education - ha significato trasferire direttamente al gruppo classe nuovi strumenti di lettura** dei fenomeni della dispersione e del bullismo, fondati sullo sviluppo delle competenze emotivo-relazionali.

Proprio questa esperienza ha reso protagonisti gli allievi stessi, nel ruolo di formatori, potenziando il loro livello di autostima e la responsabilità che il compito richiedeva.

La ricaduta positiva è stata bilaterale, entrambi i protagonisti hanno ricevuto grandi benefici da questa "nuova" strategia didattica.

Infine, è stata molto utile la creazione di un centro di ascolto e di sostegno allo studio e al recupero scolastico, perché l'ascolto delle problematiche dei ragazzi ha consentito di lavorare sulla percezione spesso negativa del loro sé, ottenendo come risultato una maggiore motivazione all'apprendimento, tanto è vero che **alcuni di loro frequentano il centro per il secondo anno ed altri ancora, pur se non selezionati, hanno chiesto di frequentarlo**.

## 3<sup>a</sup> domanda

*Quali elementi del progetto andrebbero migliorati in vista di una sua replicabilità?*

*Inoltre, che cosa le politiche formative dovrebbero ancora fare per contenere e gestire efficacemente i fenomeni del bullismo e della dispersione scolastica?*

**F.S.**: A mio avviso sarebbe importante proseguire l'esperienza del progetto Di.sco.bull anche in futuro utilizzando il dispositivo diagnostico sperimentato. Alla luce dell'esperienza che cui ho partecipato, ritengo che possa essere migliorato nella parte relativa alla rilevazione delle competenze di base, al fine **di renderla più interdisciplinare o comunque più centrata alle competenze trasversali** e non solo a quelle relative alle materie di matematica e italiano.

Questo consentirebbe, secondo me, un maggior coinvolgimento di tutti i docenti del consiglio di classe e renderebbe così più collegiale l'attenzione al problema della dispersione scolastica.

**M.M.**: Il dispositivo diagnostico sperimentato nel progetto (attraverso la intranet, ndr) ha avuto grande rilevanza, ma si potrebbe, tuttavia, **rendere più facile l'accesso alla lettura dei dati**, attraverso sia la creazione di files distinti per ogni classe, sia di una guida che permetta una agevole navigazione anche a chi non frequenta il corso. Durante la sperimentazione, i docenti sono stati passivi fruitori di dati preconfezionati, sicuramente validi, ma forse troppo oggettivi. In futuro, per un miglior impiego del servizio svolto, sarebbe quindi opportuno che **i docenti avessero una chiave di lettura del software** tale da poter elaborare, anche autonomamente, tutte le informazioni utili alla realizzazione di esperienze educative positive.

Al fine di una valutazione più esaustiva dell'azione intrapresa, sarebbe stato auspicabile, inoltre, una maggiore tempestività nella fase di avvio del progetto e la previsione di tempi più lunghi per la sua conclusione, soprattutto al fine di poter continuare a lavorare, con l'ausilio professionale dell'équipe che gestisce il Centro d'ascolto, sui ragazzi che hanno iniziato questo percorso, affinché i risultati finora ottenuti non vadano dispersi.

IL PUNTO DI VISTA DEGLI  
studenti

## Intervista ai dirigenti scolastici

### Domanda unica

*Quale bilancio si sente di stilare sull'esperienza del progetto Di.sco.bull e sui Percorsi di recupero individualizzati realizzati nel suo istituto? Quali azioni possono essere ulteriormente intraprese per gestire i fenomeni del bullismo e della dispersione scolastica?*

### Amico Salvino

Il progetto Di.sco.bull ha avuto sicuramente un proficuo riscontro all'interno della comunità scolastica tra tutte le componenti coinvolte nei vari percorsi previsti dalla piattaforma progettuale. **Uno dei risultati positivi raggiunti è stato sicuramente il miglioramento dei rapporti relazionali** soprattutto tra docenti e docenti, e tra i docenti e gli studenti e, per ciò che concerne la cura dell'allievo e la salvaguardia del suo benessere, **l'attivazione del centro di ascolto frequentato ed utilizzato anche dai genitori.**

Vanno sicuramente **incrementate e migliorate le attività formative rivolte ai docenti** offrendo loro una formazione più adeguata al rinnovamento in atto nel mondo della scuola, focalizzando gli interventi su attività che diano poi ai ragazzi una vera motivazione verso il loro percorso formativo tali da prevenire forme di abbandono scolastico e di bullismo all'interno della comunità scolastica.

Secondo quanto osservato, i PER vanno pensati ed implementati seguendo anche le osservazioni dei docenti curricolari, strutturandoli in modo tale da avere una ricaduta sul percorso educativo dello studente.

Approfitto di questo spazio per ringraziare tutti gli operatori coinvolti a vario titolo nel progetto e un grazie particolare ai miei docenti e ai miei studenti che hanno creduto nel progetto e credono ancora che l'educazione sia il motore dello sviluppo personale.

### Rosanna Barbieri

**N**onostante la mia attenzione al progetto Di.sco.bull sia arrivata in una seconda fase, in quanto ho preso il timone dell'istituto nell'anno accademico 2012-2013, in qualità di Dirigente Scolastico dell'Istituto "S. Pertini", non ho potuto seguire da vicino la nascita e le evoluzioni di tale progetto all'interno della scuola, ma ho comunque potuto apprezzare fin da subito la professionalità dell'équipe interna al Centro polivalente, valutando positivamente le loro capacità di essere dentro il ruolo. Ciò l'ho evinto dal **loro continuo interesse riguardo l'utenza**, le attività e ai continui contatti che loro stessi hanno messo in atto cercando di creare intorno al progetto una rete partecipata di tutti i referenti presenti all'interno dell'Istituto.

Ritengo che, come qualunque progettualità sia perfettibile, probabilmente la scelta di lavorare su alcuni segmenti piuttosto che su altri, che dipendono ovviamente dalle risorse disponibili, renda sempre qualunque iniziativa limitante. Allargare le attività e gli obiettivi anche su altre classi, e non solo sulle prime, renderebbe tutto più significativo. La sperimentazione di un modello nella veste della sua utilità e dei suoi risultati dovrebbe coinvolgere l'intera comunità scolastica.

Per quanto riguarda gli strumenti di valutazione, non credo ce ne sia uno migliore degli altri, credo che tutto dipenda dalla superficialità o profondità con cui tale metodo viene applicato. Quindi, l'applicabilità di una metodologia alternativa, nel recupero scolastico, associata agli strumenti di valutazione adottati dal consiglio di classe, porta ad una visione più globale e dettagliata del gruppo e dell'alunno stesso.

A proposito delle politiche formative, il problema, secondo me, è di **uscire dal concetto di progettualità a singhiozzo ma seguire queste attività a livello curriculare, cioè entrare a tutti gli effetti nel programma formativo della scuola.**

### Antonella Di Gioiosa

Studentessa al primo anno,  
I.I.S.S. Gorjux Tridente di Bari

**Alla luce dell'esperienza che hai fatto nel progetto Di.sco.bull, che cosa hai apprezzato di più di questa iniziativa? Pensai che in qualche modo sia cambiato il tuo modo di vedere la scuola e il tuo approccio allo studio e il tuo rapporto con i compagni?**

Mi è piaciuto particolarmente lavorare al progetto del giornalino scolastico "Gorjux Style" perché mi ha permesso di conoscere cose nuove e di collaborare assieme ai miei compagni. È stata un'esperienza che mi ha arricchita particolarmente, anche perché ho potuto imparare a utilizzare internet in maniera più utile.

Penso sia cambiato il mio modo di vedere la scuola, soprattutto perché è divertente e **utile intervallare le lezioni con attività alternative che ci permettono di sperimentare cose nuove.**

Credo di essere migliorata nella lettura, nella ricerca delle informazioni e che abbia perfezionato il mio modo di scrivere.

**Quali elementi pensi che dovrebbero essere ancora migliorati per combattere efficacemente il bullismo e l'abbandono dagli studi?**

Non saprei, è difficile rispondere. Credo che questa sia stata un'esperienza utile e che abbia dato una risposta forte a queste problematiche e lì dove non è stato possibile, ha comunque ridestatato le attenzioni di tutti verso questi fenomeni.

Credo, in generale, che occorra più disponibilità e comunicazione da parte degli adulti, perché molto spesso i bulli o i ragazzi che hanno problemi a scuola hanno bisogno di qualcuno che li sappia ascoltare.

## I talenti di Gianni

### Presentazione di un dispositivo di valutazione diagnostica

**Andrea Giacomantonio**

Ricercatore in Didattica generale  
e Pedagogia speciale  
dell'Università degli Studi di Parma  
Collaboratore di ENAIP

#### **Malafémmina**

**T**ristemente volubile. Così si presenta la valutazione scolastica nel nostro Paese. La scuola deve selezionare? Se adotta la logica della «valutazione formativa» non rischia di essere lassista? Gli allievi devono conseguire standard nazionali per essere promossi? O sarà forse sufficiente l'impegno, soprattutto se è apprezzabile il miglioramento rispetto alla situazione di partenza? Valutazione formativa e sommativa: la logica «formativa» è compatibile con quella «certificativa»? Cosa valutiamo? La padronanza di conoscenze? Troppo limitato. Aggiungiamo abilità, capacità, competenze e competenze chiave? Diviene necessaria una rubrica. E la condotta? Misuriamo l'apprendimento? Come misurare? La valutazione deve essere autentical! Come si valuta? Interrogazioni, compiti scritti o prove strutturate, semistrutturate o simulazioni? Attribuiamo un giudizio? No, meglio un voto! Come lo ricaviamo? Facciamo una media? No, non è possibile! I voti non godono delle proprietà cardinali del numero. Ma registriamo tutto su di un portfolio? Per carità! Viola la privacy!

Quella appena riportata è solo una esemplificazione, non certo esaurente,

delle questioni che riguardano la valutazione – in particolare degli apprendimenti. Insieme destinato ad ampliarsi se consideriamo la valutazione d'istituto o quella di sistema. Le soluzioni variano – e molto – tra i governi, le «scuole» accademiche, gli istituti scolastici, i centri di formazione professionale, i docenti, i formatori, i tutor. Una vera *malafémmina*.

Un prologo da pamphlet. Appare più rigorosa la *Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*: la valutazione è *zoppicante*: «Un quarto dei docenti delle scuole secondarie di II grado ammette, senza remore eccessive, di utilizzare solo [una pratica lassista come le] interrogazioni programmate nelle prove orali. La metà degli insegnanti italiani sostiene di faticare a sottoporre i propri allievi a un numero congruo di verifiche. Un quarto di loro aggiunge che, insieme a questo problema, rischia pure di non trovare il tempo per correggere i compiti degli studenti. La metà del corpo docente riconosce di trovare difficoltà ad identificare criteri di giudizio equi e imparziali, con i conseguenti problemi nella comunicazione dei risultati delle prove, sia con gli studenti sia con i loro genitori. Secondo due terzi degli insegnanti, almeno

**La valutazione  
nella scuola italiana  
è zoppicante.  
Un quarto dei  
docenti delle scuole  
di secondo grado  
ammette di utilizzare  
solo interrogazioni  
programmate, mentre  
la metà di loro sostiene  
di faticare a sottoporre  
i propri allievi a  
un numero congruo  
di verifiche.  
Il rapporto  
degli insegnanti  
con la valutazione  
è la storia di un amore  
mancato, ma che ha  
ancora molto da dire.**

TABELLA 1

Accordo con le affermazioni relative alle funzioni della valutazione del profitto per grado/tipo scolastico (valori percentuali relativi alle modalità «molto» e «abbastanza»). Fonte: Barone C., *La valutazione: verso una spirale al ribasso?*, cit., p. 166.

Variabili latenti	Funzioni della valutazione	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado		
				Liceo	Istituto tecnico	Istituto professionale
I fattore	Verificare il raggiungimento degli obiettivi di conoscenza/competenza prefissati	97,6	98,2	98,0	97,4	97,5
	Individuare gli argomenti che non sono stati compresi adeguatamente per tornarvi sopra in aula	98,9	98,4	97,7	96,7	98,2
	Rendere gli studenti e i genitori consapevoli dei progressi e delle lacune degli studenti	98,7	95,0	94,9	93,8	96,6
	Individuare gli studenti per i quali servono interventi didattici aggiuntivi o speciali	97,0	95,9	93,6	92,8	92,6
II fattore	Selezionare gli studenti più bravi affinché possano sviluppare ulteriormente le loro doti	64,7	76,3	75,1	77,5	78,9
	Stimolare gli studenti allo studio attraverso un meccanismo di emulazione con gli altri	53,4	60,9	55,0	61,1	65,5
	Premiare chi si applica e punire chi non si impegna	54,2	74,2	74,9	81,3	78,6
		522	713	730	652	703

la metà degli allievi promossi con debito formativo non ha poi colmato, nei fatti, le proprie lacune di apprendimento. Infine, un quarto dei docenti bandisce ogni reticenza e ci informa di non tenere conto del raggiungimento di un livello minimo prestabilito di competenza, quando si trova a decidere se promuovere o bocciare. Esiste, quindi, una minoranza nutrita di insegnanti italiani che ammette, senza difficoltà eccessive, di adottare pratiche valutative generose, frettolose e non sempre obiettive<sup>1</sup>.

Continuiamo ad esaminare le pratiche diffuse tra i docenti, ma avviciniamoci all'oggetto della nostra riflessione. Limitiamoci, quindi, alle principali funzioni della valutazione: la formativa e la selettiva (**tavella 1**).

Si è chiesto agli insegnanti in che misura fossero d'accordo con un set di affermazioni riguardanti le funzioni della valutazione. L'analisi fattoriale ha individuato due fattori latenti. Il primo sembra costituito dai quesiti che si

riferiscono alla funzione formativa della valutazione: si verifica il conseguimento di un obiettivo per poter predisporre attività compensative rivolte all'intera aula o ai singoli allievi e per poter rendere partecipi dell'andamento del processo d'insegnamento e d'apprendimento studenti e genitori. Il secondo fattore sembra rappresentare la funzione selettiva della valutazione, finalizzata a distinguere gli allievi con un rendimento brillante da quelli con un profitto basso, a premiare i primi e a punire i secondi, ad alimentare lo spirito d'emulazione.

Le differenze tra gli ordini di scuola e tra i tipi di istruzione secondaria appaiono quasi sempre irrilevanti. Sembrano corroborate le ipotesi formulate nella precedente indagine dello IARD sullo stesso tema: circa il 90% della classe docente riconosce il valore della funzione formativa<sup>2</sup>. Ma contemporaneamente una larga componente dei docenti della scuola primaria – tra il 50% e il 65% – apprezza probabilmente la funzione

selettiva della valutazione. Stima che sembra crescere sensibilmente nella scuola secondaria. Distribuzioni, infine, che appaiono indipendenti dall'influenza dell'area geografica e delle variabili sociodemografiche.

In Italia la valutazione formativa, teorizzata negli Stati Uniti nell'ambito del *Mastery Learning* – un procedimento di istruzione individualizzata –, è l'oggetto centrale di un fortunato libretto del 1976 scritto da Benedetto Vertecchi e intitolato proprio *Valutazione formativa*<sup>3</sup>. Sembra entrato a far parte delle pratiche discorsive dei docenti. Non sappiamo se trova lo stesso spazio nelle pratiche professionali.

A prescindere da irrilevanti differenze nelle definizioni, la valutazione con funzione diagnostica può essere ritenuta un caso particolare della valutazione con funzione formativa: si tratta di regolare, di pilotare, di rendere razionalmente governabili le azioni d'insegnamento e d'apprendimento. Al principio di un percorso.

## La valutazione con funzione diagnostica

Senza dubbio un'espressione poco elegante e cacofonica. Come la sua contrazione: valutazione diagnostica. Scelte poco felici su questo piano, ma soprattutto su di un altro: avallano – involontariamente, ben inteso – un'interpretazione su base medica degli atti educativi<sup>4</sup>. Si tratta, tuttavia, di una funzione essenziale della valutazione degli apprendimenti. Nel 1968, in *Didattica e docimologia*, Mario Gattullo ne delinea i caratteri essenziali: «a) Il controllo scolastico, compiuto nelle fasi iniziali del processo educativo (per esempio, all'inizio d'un corso di studi, o all'inizio di un nuovo anno scolastico), può mirare ad accettare se le capacità intellettuali generali, o le capacità specifiche richieste per un determinato apprendimento, o ancora gli apprendimenti culturali precedentemente compiuti dagli scolari sono in grado di permetter loro di partecipare senz'altro allo stesso processo educativo. I risultati del controllo compiuto con funzioni diagnostiche possono portare a rivedere, adattandoli alla particolare situazione educativa, gli stessi *scopi* da realizzare [...], o possono ancora suggerire l'utilizzazione di *strumenti* più funzionali, o la scelta di modalità d'*organizzazione educativa* meglio adatte alle particolari condizioni degli scolari [...].

b) Oltre che nei confronti d'un intero gruppo scolastico [...], il controllo può avere utili funzioni diagnostiche nei confronti dei singoli scolari. In tal caso, si può dar evidenza prima di tutto nei confronti di quali soggetti compiere un'opera educativa particolare, appunto perché in situazione di partenza di svantaggio nei confronti dei compagni che appartengono allo stesso gruppo. La diagnosi non dovrebbe però arrestarsi a constatazioni così elementari; essa dovrebbe procedere, fino ad accettare esattamente la natura precisa dello svantaggio, e dei bisogni educativi conseguenti; le ragioni

eventuali che provocarono lo svantaggio; e finalmente, i rimedi didattici da utilizzare per portare il soggetto a un livello di parità con gli altri.

Quanto l'azione diagnostica del *controllo scolastico* possa contribuire a una necessaria individualizzazione del lavoro educativo, è inutile sottolineare, vale però la pena di aggiungere che tale azione è indispensabile soprattutto nella scuola dell'obbligo, appunto perché in essa è necessario sollecitare la maturazione di tutti i soggetti; e sarebbe ancora necessaria nelle scuole successive, ove si constatassero defezioni in apprendimenti in qualche modo prodeutici a quelli, il cui conseguimento si volesse ottenere<sup>5</sup>.

Uno stile spartano, forse poco elegante, ma di grande rigore. A tratti – ai nostri occhi – politicamente scorretto. Controllo scolastico. Ha un significato connotativo negativo: la psicopolizia del Grande Fratello, il benthamiano *Panopticon*, i processi di normalizzazione del soggetto, i dispositivi di dominio delle classi egemoni, la funzione riproduttiva dell'istituzione scolastica. Ancora una scelta infelice? Forse, apparentemente. Nasce dall'esigenza di porre ordine nel linguaggio della pedagogia e della didattica, troppo spesso indeterminato. Nelle pratiche invalse non sempre si distingue la *misurazione*, che consiste nel collocare su una scala le prestazioni degli allievi, dalla *valutazione*, che interpreta, coglie il significato della misurazione effettuata. Le conseguenze? Si pensi ad un'interrogazione. I primi allievi vengono valutati comparando la loro performance con uno standard ideale. Non è così per gli ultimi. Dati i limiti della memoria umana, la loro *valutazione* si basa su di un "doppio" inconsapevole confronto: da un lato, con le prestazioni degli allievi interrogati prima, dall'altro, con ciò che rimane dello "standard ideale"<sup>6</sup>. Per evitare questi effetti perversi, Gattullo traccia con precisione una linea di demarcazione tra misurazione e

valutazione. E, con rigore, non denoma l'insieme di queste operazioni ricorrendo ancora al termine valutazione, ma all'espressione *controllo scolastico*<sup>7</sup>.

Torniamo al testo. È sintetico, denso. In meno di due pagine individua i caratteri essenziali della valutazione (con funzione) diagnostica. Li richiamiamo. È uno – non l'unico – degli atti valutativi *iniziali*: si dovrebbe svolgere all'avvio di un corso di studi: della scuola primaria, della secondaria di primo e secondo grado, della formazione professionale iniziale e continua. E – sarebbe auspicabile – quando s'inizia la frequenza del nido e della scuola dell'infanzia. Rileva le conoscenze, le abilità, le competenze che possiede – si noti bene – ogni singolo allievo e l'intera aula. Il suo obiettivo è di assicurarsi che siano padroneggiati i prerequisiti necessari per continuare ad apprendere con successo. Raccoglie, quindi, le informazioni essenziali per progettare e programmare gli interventi didattici: per identificare i primi traguardi da conseguire, per scegliere le attività da proporre, per allestire gli ambienti d'insegnamento e d'apprendimento. Ne consegue necessariamente che il suo scopo primario non è di attribuire voti. Tutt'altro. *Il voto non rientra tra i suoi fini*. Su questo piano non è possibile alcuna mediazione. Serve per conoscere gli allievi. Per identificare analiticamente i loro bisogni. Per formulare prime ipotesi di lavoro. Non stila graduatorie. Individua con precisione i prerequisiti che non sono padroneggiati per consentire di colmare tempestivamente le lacune. I primi beneficiari sono gli allievi in situazione di "svantaggio", a rischio di dispersione: di abbandono, di bocciatura, di promozione formale. Gli studenti frustrati dalle valutazioni continuamente negative.

Nel testo di Gattullo ci si concentra, soprattutto, sui prerequisiti generali e disciplinari. Si accenna solo all'opportunità di individuare «le ragioni eventuali che provocarono lo svantaggio». Negli anni successivi, Benjamin S. Bloom – in

un testo del 1976 divenuto un classico: *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*<sup>8</sup> – tra le variabili indipendenti di ingresso introduce le caratteristiche affettive dell'allievo. Nessuna nota. Un passaggio breve. Lo richiede l'economia del discorso. Ma doveroso sul piano storico. Si torna a riflettere seriamente sulla funzione diagnostica della valutazione nei primi anni novanta: quando Emilio Lastrucci sviluppa un programma di ricerca che culmina nel 2004 con la pubblicazione di *Valutazione diagnostica*<sup>9</sup>. Alcune differenze rispetto alla posizione di Gattullo sono trascurabili; ma almeno due sono di grande rilievo:

1. La valutazione diagnostica non si limita a rilevare le lacune degli allievi; ne dovrebbe registrare anche i «punti di forza». Le perfezioni, i talenti. Anche quelli Gianni. Figlio della classe operaia, «non sapeva mettere l'acca al verbo avere. Ma del mondo dei grandi sapeva tante cose. Del lavoro, delle famiglie, della vita del paese»<sup>10</sup>. Talenti nascosti. Soprattutto a noi, vestali della classe media, incapaci di apprezzare compiti sgrammaticati ma vitali e amanti della buona scrittura inutile – «Parlano le carrozze ferroviarie» è il compito di italiano proposto all'esame di terza media ad uno dei ragazzi di Barbiana. Svelare questi talenti sembra in realtà essenziale per progettare o programmare gli interventi didattici: consente di individuare le risorse che possiedono e padroneggiano gli allievi e che devono essere stimolate per facilitare l'acquisizione di nuove competenze. Nel linguaggio dell'Unione Eu-

ropea si tratta dei *learning outcomes*, delle conoscenze, delle abilità delle competenze acquisite per via formale, non formale e informale che bisogna valorizzare per promuovere l'apprendimento scolastico e – un inciso inevitabile – quello che si svolge per tutto l'arco della vita.

“

**Un profilo educativo reale dovrebbe consentire di programmare le attività didattiche calibrandole sulle caratteristiche e i fabbisogni degli allievi. Ma soprattutto, potrebbe mettere i docenti nelle condizioni di sperimentare interventi didattici innovativi e capaci di valorizzare i talenti di ciascun allievo.**

”

2. Lacune e risorse. Non è ancora sufficiente. Lastrucci suggerisce anche di raccogliere dati riguardanti le caratteristiche degli allievi che influenzano il processo d'apprendimento. Un esempio per chiarire l'oggetto del discorrere. Lo stile cognitivo. Esiste una grande varietà nei modi in cui gli individui memorizzano, comprendono, applicano, analizzano, sintetizzano, valutano, rielaborano e riusano le nuove informazioni. Non v'è uno stile corretto e uno sbagliato. Più semplicemente alcuni allievi apprendono meglio o più rapidamente se si propongono

loro compiti che stimolano la creatività, il pensiero divergente, l'elaborazione autonoma di piani d'azione; altri, invece, apprendono più facilmente se i compiti sono strutturati e se richiedono l'applicazione di forme di pensiero convergente<sup>11</sup>. Inutile precisare che il possesso di queste conoscenze è fondamentale per la programmazione, per prevedere quale messaggio facilita o ostacola l'apprendimento di un allievo, per individualizzare l'azione d'insegnamento.

Le informazioni da raccogliere sono, quindi, numerose. Lastrucci ne identifica dodici tipi: le «notizie intorno all'ambiente socio-culturale e familiare di provenienza, nonché all'esperienza extrascolastica», le «notizie intorno alla precedente carriera scolastica», i «pre-requisiti generali», i «pre-requisiti disciplinari», il «profilo dello sviluppo cognitivo», il «profilo linguistico», il «profilo motivazionale», gli «atteggiamenti», la «personalità», la «socialità e lo sviluppo affettivo», la «socializzazione civico-politica e coscienza storica», gli «interessi»<sup>12</sup>. Vanno registrate e sintetizzate nel *profilo generale degli alunni in ingresso*.

Un profilo educativo reale. Permette di formulare congetture su ciascun allievo. Da dove viene? Cosa sa? Come pensa? Quali sono i suoi interessi? Cosa pensa di se stesso? Informazioni organizzate e interpretate che dovrebbero consentire – è l'ipotesi di Lastrucci – di programmare le attività didattiche ordinarie calibrandole sulle caratteristiche degli allievi; che dovrebbero permettere di progettare interventi didattici «innovativi» per valorizzare i talenti individuali, anche quelli dei Ragazzi *difficili*<sup>13</sup>. Una condizione – molto probabilmente – essenziale per contrastare la dispersione scolastica, per accrescere il successo formativo. È la tesi principale di questo contributo. Una delle ipotesi centrali di Di.Sco.Bull.

Possiamo ipotizzare, tuttavia, che il profilo educativo reale – inteso come termine *a quo* – non sia sufficiente a

garantire il rigore, l'“efficacia” o il senso della programmazione. Lo rammenta con chiarezza Postiglione nell’articolo che appare in questo volume. Per una “buona” programmazione è anche necessario il termine *ad quem*, ossia il profilo educativo ideale che un allievo dovrebbe aver conseguito in conclusione di un ciclo di studi<sup>14</sup>. Si tratta del repertorio di conoscenze, abilità e competenze esplicitato nelle declaratorie delle qualifiche professionali o, pallidamente, nei *Profilo educativo, culturali e professionali*. In questa sede assumiamo – fingiamo – che questi documenti siano capaci di orientare la programmazione e la valutazione diagnostica e ci concentriamo sulle caratteristiche che dovrebbe possedere quest’ultimo dispositivo per ridurre la dispersione scolastica e formativa.

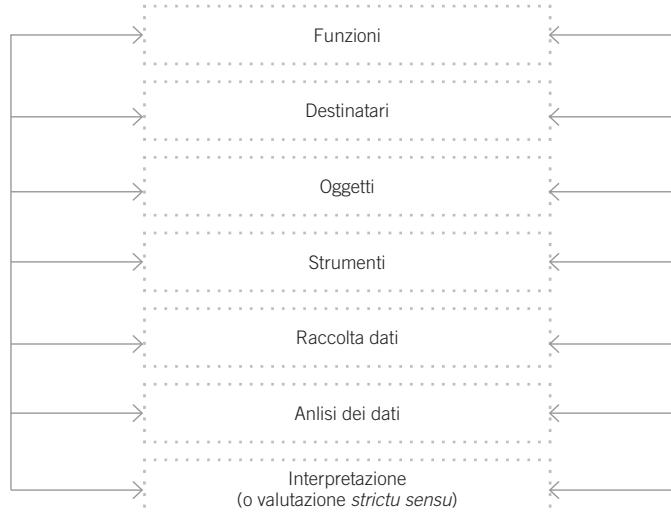
## Un dispositivo di valutazione diagnostica per il contrasto della dispersione scolastica

Quali caratteristiche contraddistinguono il dispositivo di valutazione diagnostica utilizzato in Di.Sco.Bull? Com’è stato costruito? Valorizzando una precedente esperienza di ENAIP<sup>15</sup>. Per evitare i problemi connessi alla variabilità delle pratiche discorsive e di quelle operative, ne abbiamo fornito una definizione (quasi) operazionale (**figura 1**).

Ci sembra opportuna una breve, brevissima digressione. Non ci si lasci ingannare dalla definizione. È una soluzione percepita – a volte propagata – come “scientifica”. In realtà, nel migliore dei casi, si tratta di *pòiesis*, di agire produttivo. Poco apprezzato nella nostra cultura, oltre al rigore metodologico, possiede anche un enorme valore. Ma non per questo promuove l'accrescimento della scienza o

**FIGURA 1**

Un’ipotesi per definire formalmente sul piano operazionale un dispositivo di valutazione.



consente la scoperta di ciò che è vero. Torniamo alla figura. È composta da diversi elementi. Perché tutte quelle frecce? Gli elementi interagiscono tra loro? No – risponderebbero Arthur F. Bentley e John Dewey – transagisco-no<sup>16</sup>. Si definiscono reciprocamente. Un esempio. Riguarda la relazione tra funzioni e destinatari del dispositivo. Lo traiamo direttamente dal progetto Di.Sco.Bull.

### 1. I destinatari

Il dispositivo valutativo, s’è detto, ha una *funzione diagnostica*. Ma quali sono i primi *beneficiari* del progetto? L’intera popolazione studentesca delle scuole secondarie partecipanti? No. Sono soprattutto gli allievi delle prime classi a rischio di dispersione. Studenti che hanno probabilmente carriere scolastiche non lineari, una relativa padronanza del metodo di studio, lacune disciplinari di rilievo, una scarsa motivazione ad apprendere la differenza tra complemento oggetto e di termine,

una concentrazione limitata nel tempo e poco intensa, comportamenti a volte poco adeguati all’ambiente educativo; si percepiscono, inoltre, come poco competenti (soprattutto in alcuni ambiti disciplinari) e inadeguati al contesto scolastico.

Ma come identificare questi allievi? È compito del dispositivo. In questo caso, quindi, la valutazione diagnostica ha diversi obiettivi: 1) il primo è di permettere una precoce identificazione degli allievi che probabilmente incontreranno degli ostacoli ad apprendere; 2) il secondo è di individuare le lacune e le risorse, in primis, di questi studenti e, se possibile, anche degli altri; 3) *last but not least*, dovrebbe fornire indicazioni circa le caratteristiche degli allievi che influenzano l’efficacia delle azioni d’istruzione e d’apprendimento. Coerentemente con la prospettiva che abbiamo assunto – la transazionale –, quindi, le esigenze degli allievi e le loro caratteristiche influenzano la stessa definizione della funzione di quest’atto valutativo. Un esempio, dicevamo, della natura transazionale della relazione

che probabilmente esiste tra gli elementi che costituiscono il dispositivo. Non è l'unico. Nel corso di questo lavoro ne emergeranno altri.

## 2. Gli oggetti: quali competenze?

L'oggetto della valutazione. Da cosa è rappresentato? Dalle competenze. Un crocevia densamente trafficato. Un'imperfetta stele di Rosetta che consente la comunicazione tra il sistema produttivo, il mercato del lavoro, il sistema della formazione professionale e quello dell'istruzione. Competenze. Sono molteplici: di base, tecniche, trasversali, di meta livello, funzionali e, più di recente, chiave<sup>17</sup>. Un'idea pervasiva. Anche al nido e nella scuola dell'infanzia si è diffusa l'immagine di un *bambino competente*<sup>18</sup>. Si tratta di far in modo che gli allievi acquisiscano – o, per i più convinti, che costruiscano – saperi capitalizzabili, immediatamente spendibili nella vita e nel sistema produttivo. È possibile? Delimitiamo il campo. La scuola e la formazione professionale iniziale permettono di acquisire i saperi richiesti dalle aziende? O i due repertori di conoscenze sono irriducibili l'un all'altro? Riteniamo che quest'ultima sia l'ipotesi più probabile. Diverse le argomentazioni a suo sostegno. Ne presentiamo solo una<sup>19</sup>.

Costruire competenze a partire dalla scuola. Vi è un assunto implicito alla base di questa congettura: che la competenza sia una proprietà individuale. Ciò che si sviluppa e che si valuta è il sapere, il saper fare, il "sapere e il volere agire" di un individuo. È possibile una definizione alternativa? Si può considerare la competenza come una proprietà collettiva? Un'ipotesi formulata negli anni ottanta all'interno del «modello delle

competenze distintive» e negli anni novanta con l'introduzione nelle imprese dei sistemi esperti e di quelli informatici e gestionali. Nel primo caso, le *core competences* si identificano con la struttura organizzativa di un'impresa, i suoi dispositivi di apprendimento organizzativo, le sue procedure, le sue tecnologie, le conoscenze, le abilità e le disposizioni interne dei suoi lavoratori. Elementi che complessivamente determinano la capacità di produrre un bene o un servizio, di competere sul mercato. Con l'introduzione nelle aziende dei sistemi esperti – è il secondo caso citato –, si riconosce l'influenza che esercita sulla qualità della prestazione, la configurazione degli ambienti di lavoro, la loro architettura, il loro arredamento, la disponibilità di determinati macchinari, di tecnologie, di programmi. L'organizzazione del lavoro e gli elementi che la costituiscono divengono «depositi di saperi, di piani d'azione, di scenari che agiscono da supporto e interconnessione con gli apparati cognitivi iscritti nei cervelli umani»<sup>20</sup>.

Sistema produttivo: competenze come proprietà di un'unità di lavoro, del sinolo tra lavoratori e ambiente di lavoro. Sistema educativo: competenze come proprietà di un individuo. Apparentemente tipi differenti di risorse: la prima dipendente dalla seconda, ma ad essa probabilmente non riducibile. Viene meno una delle ragioni principali che giustifica l'introduzione del concetto di competenza nell'ambito scolastico e formativo. L'esigenza – denunciata con veemenza dal Dewey agli inizi del secolo scorso – di ridurre la distanza tra la scuola e la vita. E di contrastare, per questa via, la dispersione scolastica. Ma allora come ridurre questa distanza tanto deprecata da datori di lavoro, politici in campagna elettorale e pedagogisti? Come

ridurre gli abbandoni, le ripetenze, il numero degli allievi che non consegna gli standard minimi? Con una buona istruzione. È la nostra ipotesi. Non si tratta di addestrare pappagalli – per i più seri, ripetitori – né di formare competenze simili, per esempio, a quelle professionali. Bisogna promuovere la memorizzazione, la comprensione, l'applicazione, l'analisi, la valutazione e, *last but not least*, la creazione di conoscenze fattuali, concettuali, procedurali e metacognitive. Lo propongono Lorin W. Anderson e David R. Kratwohl nella loro recente rilettura della tassonomia di Bloom<sup>21</sup>. Non basta. Quali i contenuti dell'istruzione? Le "grammatiche generative" delle discipline scientifiche. Compito strategico, ambizioso, coinvolgente. Non si limita alla testa dell'allievo – che si desidera *ben fatta*. Lo impegna integralmente: «testa, cuore e mani» – lo ricorda Francesco Mattei dalle pagine di questa rivista citando opere memorabili di Montaigne, Agostino e Rilke<sup>22</sup>. Richiede – l'istruzione – di partecipare con attenzione alle lezioni magistrali, esige studio individuale e di gruppo, sperimentazioni e motivazione. Costituisce la pietra d'angolo per lo sviluppo, in tempi e luoghi più opportuni, dell'animale politico; dello «spirito libero e autonomo» fedele alle leggi della ragione dello scienziato e del filosofo; dell'intelligenza pratica del chirurgo e del maestro d'arte. Quale talento sviluppa, quindi, l'istruzione? Cediamo al *mainstream* e proponiamo, come abbiamo fatto altrove, un ossimoro: l'istruzione sviluppa competenze scolastiche.

Come operazionalizzare questo concetto? In Di.Sco.Bull, quali informazioni ha rilevato il dispositivo di valutazione diagnostica? Ogni competenza, anche quella scolastica, si manifesta in una prestazione. Questa dipende, da una parte, dalle conoscenze, dagli

schemi d'azione che ogni allievo possiede e dalla sua capacità di orchestrarli. Dall'altra, dalle sue disposizioni interiori, ossia da quel complesso insieme di fattori cognitivi e emotivi – generato dalle precedenti esperienze scolastiche, da quelle familiari e da quelle associate alle particolari «condizioni d'esistenza» di un gruppo sociale – che influenza il desiderio e la decisione d'apprendere<sup>23</sup>.

La valutazione ha una funzione diagnostica. Le conoscenze da rilevare, quindi, sono quelle che permettono agli allievi di continuare ad apprendere. Conseguentemente, in primo luogo, quelle relative alle abilità trasversali di base. Oggi parte costitutiva delle *competenze chiave*<sup>24</sup>. Ci si riferisce alla padronanza del lessico, dell'ortografia, della grammatica, del registro e alla comprensione della lettura – elementi centrali della *comunicazione in lingua madre* –, alla conoscenza dichiarativa di alcuni concetti matematici e alla capacità di applicarli per la soluzione di problemi "scolastici" e "autentici" – componenti di rilievo della *competenza matematica*. Non ci dilunghiamo.

Le conoscenze e le abilità rilevate dai dispositivi utilizzati nelle scuole che hanno aderito a Di.Sco.Bull, infatti, sono reperibili nell'articolo di Cristiano Corsini e in quello di Giuseppe Comis ed Elda Fontanazza<sup>25</sup>. Il loro insieme – quello delle conoscenze e delle abilità oggetto di misurazione – rappresenta il *quadro di riferimento* – per gli anglofoni, il *framework* – degli strumenti di valutazione.

Un'anticipazione rende più discorsiva l'argomentazione: per stimare le competenze scolastiche dei destinatari sono state utilizzate delle prove costituite da quesiti strutturati e semi-strutturati. Torniamo ai quadri di riferimento. La loro produzione non è una pratica diffusa nelle scuole e nei centri di formazione professionale. Perché elaborarli? E perché è opportuno che siano analitici,

### 3. Gli strumenti: il rigore della misurazione

La prima. Riguarda la *validità* – quel tipo particolare che gli specialisti chiamano *di contenuto*<sup>26</sup> – delle informazioni raccolte per mezzo del dispositivo. In questa prospettiva, ogni strumento di valutazione deve misurare con esattezza precise proprietà del suo oggetto. Un esempio. Molto semplice. Si immagini un quesito di matematica. Quante volte alcuni allievi rispondono scorrettamente perché non comprendono il testo della domanda? Un'ipotesi comune. Ma quali studenti sbagliano per la scarsa padronanza della matematica e quali per i problemi di comprensione? Impossibile stabilirlo senza un'indagine supplementare. Il quesito conseguentemente non è valido. Dovrebbe stimare conoscenze matematiche, ma rileva contemporaneamente problemi di comprensione e lacune disciplinari. La seconda ragione: i quadri di riferimento e il loro carattere analitico che contribuiscono al rigore della somministrazione. Ancora un esempio. «Geometria piana. Le aree». Qual è il significato di questa proposizione? Indubbiamente delimita un segmento di una disciplina scolastica. Ma indica conoscenze, abilità o competenze che uno studente deve possedere? Ne dubitiamo. Cosa deve essere capace di fare l'allievo? Dichiarare cosa è un'area? Calcolarne la superficie? Di quali figure? Deve essere capace di determinare l'altezza di un triangolo conoscendone l'area e la lunghezza della base? Una proposizione, quindi, poco utile sul piano didattico. È il motivo per cui si ritiene opportuno definire in modo analitico i quadri di riferimento. Sapere se un allievo è capace di «Individuare un'informazione in un testo pragmatico o in un testo narrativo», al contrario, fornisce ai docenti informazioni che permettono per impostare con più facilità un intervento didattico.

L'esigenza di ridurre le distanze tra la scuola e la vita è forse una ragione che giustifica l'uso del concetto di "competenza" a scuola e nella formazione. Ma cosa rileva la valutazione? Saperi, prestazioni, apprendimenti? Di certo, padroneggiare una competenza scolastica richiede l'orchestrazione di diverse risorse interiori, non esclusivamente conoscenze. Si pensi al valore della motivazione.

che distinguano, per esempio, i domini di contenuto da quelli cognitivi? Perché i quesiti sono relativi ad un solo dominio e indicano il tipo di conoscenza (dichiarativa o procedurale) che gli allievi devono mobilitare per rispondere correttamente? Non si tratta di una procedura poco economica? Solo apparentemente. In realtà garantisce il rigore della misurazione. Per almeno tre ragioni.

Un'altra ragione, l'ultima, a favore dell'uso dei quadri di riferimento. Indicano il numero dei quesiti necessari per stimare la padronanza degli allievi di una determinata conoscenza e la loro capacità di mobilitarla. Sul piano ipotetico, quindi, sono garanzia di misure precise, attendibili<sup>27</sup>. Si pensi ancora al teorema di Pitagora. Quanti quesiti bisogna porre per sapere con un'accettabile approssimazione se l'allievo sa applicarlo nell'ambito della geometria piana? Nei framework si formula un'ipotesi di risposta.

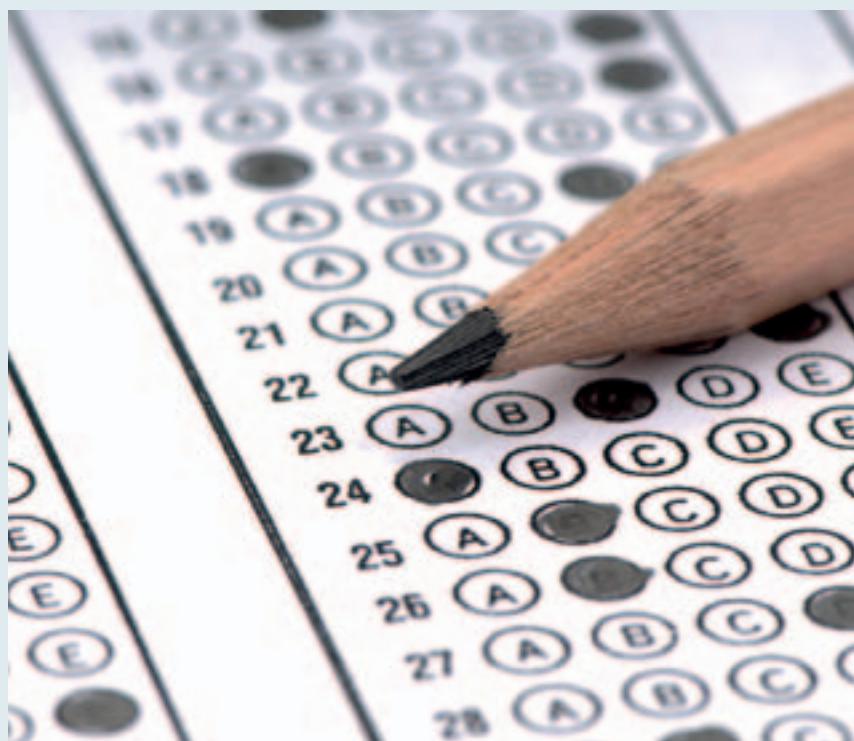
#### 4. I quadri di riferimento in Di.sco.bull

Sulla base dei quadri di riferimento sono state costruite le quattro prove composte, come s'è detto, da quesiti strutturati e semi-strutturati. Due prove – una di italiano e una di matematica – per le scuole secondarie di primo grado e due per quelle di secondo grado<sup>28</sup>. Prove strutturate da compilare carta e matita per stimare la padronanza di competenze scolastiche? Non sarebbe più opportuno ricorrere a protocolli di valutazione autentica? Abbiamo argomentato altrove sui limiti di questa posizione<sup>29</sup>. Indubbiamente ricorrere a dispositivi autentici è essenziale in determinati contesti. Difficilmente, ad esempio, è possibile valutare in altro modo le competenze acquisite in cucina da uno studente dell'ultimo anno dell'istituto alberghiero. Ma quando un dispositivo di valutazione diagnostica s'applica agli allievi del primo anno delle scuole medie o delle scuole superiori, ben difficilmente sono necessarie prove autentiche. Prove composte da quesiti strutturati e semi-strutturati, se ben costruite, sono più che sufficienti allo scopo. Non argomentiamo. A costo di sembrar parenetici, ci limitiamo a citare l'esperienza dell'OCSE-PISA a sostegno della nostra ipotesi. Separato il grano dal loglio, si tratta di un buon esempio di come stimare competenze "funzionali" tramite prove carta e matita.

Ricordiamo che il dispositivo di valutazione diagnostica adottato in Di.Sco.Bull deve anche assolvere alla funzione d'individuare gli studenti a rischio di dispersione – che hanno molto probabilmente uno scarso rendimento scolastico. Il progetto si propone d'intervenire principalmente proprio su questi allievi. V'è, quindi, bisogno che le prove forniscano il maggior numero di informazioni sulle loro conoscenze e sulle loro abilità. Immaginiamo ora che i quesiti siano mediamente difficili. Possiamo ipotizzare che proprio in corrispondenza di questi allievi si registri il maggior numero di errori e

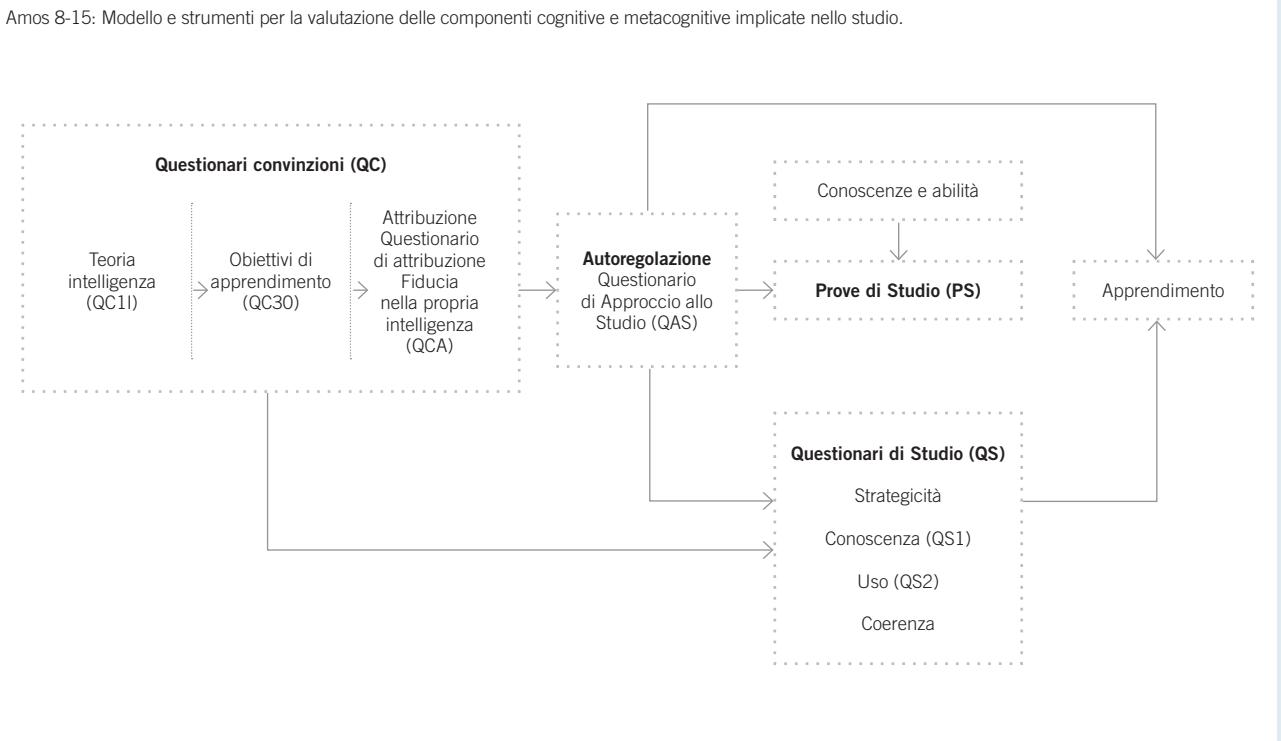
#### 5. Risorse e disposizioni interiori

Padroneggiare una competenza scolastica comporta, s'è detto, l'orchestrazione di diverse risorse interiori. Non esclusivamente di conoscenze. Sono fondamentali le disposizioni interiori – il cuore. Si pensi, ad esempio, al valore della motivazione. Ma cos'è la motivazione? Quali sono i fattori che la influenzano? Come si rilevano dati validi e attendibili su questo costrutto? Le risposte a queste doman-



de esemplificano ancora il carattere transazionale degli elementi che costituiscono la definizione (quasi)operazionale dei dispositivi di valutazione diagnostica. Si è scelto, infatti, di ricorrere a questionari psicométrici reperibili in letteratura. In questo caso, quindi, la disponibilità degli strumenti ha influenzato in modo determinante la definizione dell'oggetto di valutazione. La decisione è stata assunta

FIGURA 2



perché comporta almeno due vantaggi: una rigorosa definizione dell'oggetto di valutazione e la standardizzazione degli strumenti di rilevazione. Ci spieghiamo ancora con un esempio. L'impegno nello studio. Non è raro sentirlo definire quale una manifestazione della volontà. Ma altrettanto spesso accade il contrario. In certe situazioni ci si trova di fronte, inoltre, ad una tautologia. La situazione cambia radicalmente se la volontà cede il passo alla componente volitiva (della componente soggettiva) della competenza. Si tratta della risultante dei processi di autoregolazione e di autocontrollo, ovvero degli stessi processi che contribuiscono a disciplinare l'impegno – definito in questo caso come perseveranza nello studio<sup>30</sup>. Definizioni rigorose, condivise dalla comunità scientifica, alle quali corrispondono strumenti "validati" sul campo. Questi, se somministrati adeguatamente, dovrebbero garantire la raccolta di dati

validi e attendibili comparabili sia con le attese dei docenti sia con una norma di riferimento.

Nel dispositivo di valutazione diagnostica messo a punto per le scuole superiori di primo grado è stato utilizzato il Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA)<sup>31</sup> per raccogliere informazioni sulle disposizioni interiori; diversamente nella scuola secondaria di primo grado si è somministrata una batteria di strumenti denominata AMOS 8-15. Dato che il QSA è stato descritto nell'articolo di Patrizia Sposetti, in questa sede presentiamo sinteticamente il modello e gli strumenti che costituiscono l'AMOS 8-15 (**figura 2**)<sup>32</sup>. Il modello, multifattoriale, ha un tradizionale impianto sperimentale. Al suo interno l'apprendimento – stimato attraverso la somministrazione di prove strutturate (dette *prove di studio*) – rappresenta la variabile dipendente. Le prove di studio si affrontano ovviamente orchestrandole le conoscenze e le abilità che

si possiedono. Ma questa mobilitazione non è sufficiente a garantire un'elevata prestazione. Questa dipende da diversi altri fattori. In primo luogo *dai processi metacognitivi*, tradizionalmente articolati in *conoscenza metacognitiva e processi di controllo autoregolativo*. Il primo dei due elementi riguarda la conoscenza che lo studente ha di se stesso come allievo, delle sue abilità di studio, delle discipline, dello specifico compito d'apprendimento che deve affrontare etc.. Il secondo elemento – i *processi di controllo autoregolativo* – si concretizza in operazioni come: definire gli obiettivi da raggiungere con lo studio, elaborare un adeguato piano d'azione, monitorare la sua realizzazione, valutare i risultati raggiunti etc.. Informazioni essenziali su questo piano sono rilevate con il Questionario sull'Approccio allo Studio (QAS) e in particolare con le scale che riguardano *l'organizzazione del lavoro personale, l'elaborazione strategica del materiale e la flessibilità di studio (E)*.

## 6. Abilità, interessi, preferenze e... talenti

Con una chiave di lettura metacognitiva è stata dedicata particolare attenzione alle *abilità di studio*. Immaginiamo che il compito dell'allievo sia di studiare un testo. Anche in questo caso, attualmente il più diffuso, il processo d'apprendimento è piuttosto complesso: bisogna individuare il genere del testo e le sue caratteristiche principali, definire gli obiettivi da conseguire, pianificare conseguentemente l'attività, leggere, comprendere, memorizzare, etc.. Queste operazioni possono essere compiute in modo molto semplice o complesso. Per memorizzare, ad esempio, l'allievo si può limitare alla ripetizione oppure può ricorrere alla costruzione di mappe concettuali. Le strategie che si utilizzano costituiscono le abilità di studio; quelle preferite da un allievo sono probabilmente associate al suo *stile cognitivo*. Il questionario sull'utilità delle strategie di studio (QS1) stima la conoscenza che possiede lo studente circa le abilità di

studio funzionali e disfunzionali; il questionario sull'uso delle strategie di studio (QS2) rileva la frequenza d'uso delle stesse abilità. Informazioni che permettono di calcolare in che misura il comportamento dell'allievo è coerente con le conoscenze che dichiara. L'uso e il miglioramento nel tempo delle capacità metacognitive è correlato sia con il rendimento scolastico sia con una serie di fattori di carattere emotivo quali: la motivazione, la percezione di autoefficacia, l'attribuzione causale etc.. Per questa ragione all'interno dell'AMOS 8-15 si raccolgono diverse informazioni su questi costrutti. Lo stesso QAS stima, con scale dedicate, la *motivazione allo studio*, la *concentrazione*, l'*ansia scolastica* e l'*ansia da esame*, l'*atteggiamento verso la scuola*. Questi fattori interagiscono in modo non lineare con diversi altri. Il livello di motivazione, per esempio, dipende anche dalle teorie ingenue dello studente sulla propria intelligenza. Se questa è ritenuta unica, stabile e bassa, il profitto scolastico sarà probabilmente sempre scarso a prescindere dall'impegno.

Non è, quindi, opportuno investirvi troppe risorse. Un allievo può giungere alla stessa conclusione se attribuisce il proprio successo o il proprio fallimento preferenzialmente a cause esterne, stabili e incontrollabili («il docente ce l'ha con me»). Sul piano qualitativo, la motivazione può essere orientata all'io o al compito, ai voti o all'apprendimento percepito quale forma di investimento sul proprio capitale umano. Cambiano conseguentemente le strategie di studio. Nel primo caso, per esempio, ci si prepara solo per il superamento di una prova. Un insieme vasto di fattori che si tenta di tenere sotto controllo per mezzo di quattro strumenti: il questionario sulle teorie dell'intelligenza (QC1I), il questionario sulla fiducia nella propria intelligenza (QC2F), il questionario sugli obiettivi di apprendimento (QC3O) e il questionario sulle attribuzioni causali (QCA).

Il combinato disposto di prove strutturate e questionari psicométrici fornisce ai docenti diverse informazioni. Esse, però, sono insufficienti. Non sappiamo nulla sugli interessi e le preferenze degli

### Note 1/3

- 1 Barone C., "La valutazione: verso una spirale al ribasso?", in Cavalli A., Argentin G. (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, 2010, p. 178.
- 2 Scurati C., "La valutazione dell'apprendimento", in Cavalli A. (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, 2000, pp. 189-191.
- 3 Vertecci B., *Valutazione formativa*, Loescher, 1976. Sul *mastery learning* cfr. Block J. H. (a cura di), *Mastery Learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*, tr. it. Loescher, 1972.
- 4 Si veda in merito l'altro contributo che appare in questo volume di Andrea Giacomantonio: *Hypotesis non fingo*.
- 5 Gattullo M., *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*, Armando, 1968, pp. 17-18.

6 *Ibidem*, p. 163.

7 Per Gattullo il controllo scolastico è, in realtà, costituito da tre insiemi di operazioni. Quella omessa consiste nell'individuazione dell'oggetto da sottoporre ad accertamento. *Ibidem*, p. 31.

8 Bloom B. S., *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, tr. it. Armando, 1979.

9 Lastrucci E., *Valutazione diagnostica*, Anicita, 2004.

10 Scuola di Barbiana, *Lettera a una professores-sa*, Libreria editrice fiorentina, 1967, pp. 17.

11 Sono due dei tredici stili cognitivi identificati da Robert J. Sternberg. In italiano cfr. Sternberg R. J., *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Erickson, 1998; Poláček K., La Marca A., *Gli stili di pensiero di Robert J. Sternberg: implicazioni educative*, in «Orientamenti pedagogici», a. 49, n. 5, Settembre-Ottobre 2002, pp. 743-762; *Idem, Validità della teoria degli stili di pensiero di*

*Robert J. Sternberg*, in «Orientamenti pedagogici», a. 50, n. 1, Gennaio-Febbraio 2003, pp. 7-16.

12 Lastrucci E., *Op. cit.*, pp. 43-52.

13 Non ci dilunghiamo, ma si veda in merito l'articolo di Patrizia Sposetti che appare in questo stesso volume: il "Modello PER".

14 Già nel 1994 Michelle Pellerey chiariva come un *bisogno educativo o d'istruzione* può essere considerato come la «discrepanza, o distanza, esistente tra una situazione o stato educativo desiderato o "quale dovrebbe essere" e la situazione "quale essa è"». Cfr. Pellerey M., *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scola-stica*, SEI, 19942, p. 50. Per ulteriori approfondimenti cfr. Postiglione R. M., *La formazio-ne professionale. Appunti teorici su dispositivi didattici, pratiche sociali e politiche formative*, Anicita, 2011, pp. 69-78; *Idem, Per una peda-gogia strutturale. Un contributo strutturalista al dibattito sull'epistemologia pedagogica*, Anicita, 2012, pp. 114-125.

studenti, sui loro atteggiamenti nei confronti delle discipline di studio, sulla loro esperienza scolastica ed extrascolastica. E su diverse altre questioni di notevole valore per la programmazione. Per questa ragione nel dispositivo di valutazione diagnostica utilizzato in Di.Sco. Bull è stato anche inserito un Questionario Studente. È stato elaborato tenendo presente l'esperienza delle indagini comparative internazionali e nazionali. Raccoglie un vasto insieme di dati che possiamo includere nelle seguenti classi: informazioni personali e anagrafiche; caratteristiche dell'ambiente familiare; orientamento alla scelta della scuola: motivazioni e interessi; carriera scolastica, abitudini di studio e rischio di dispersione; percezione dell'"italiano"; percezione della "matematica"; metodi d'insegnamento; interessi e attività extrascolastiche.

## La somministrazione

La raccolta dei dati va strutturata con particolare cura. Bisogna mettere gli allievi nelle condizioni migliori per manifestare le proprie competenze scolastiche. In termini prosaici, è necessario isolare le variabili di disturbo che

potrebbero esercitare un'influenza negativa sulla validità e sull'attendibilità dei dati raccolti. Ciò significa che, in primo luogo, gli allievi vanno preparati sul piano emotivo. Per evitare ciò, che nella storia delle pratiche valutative è accaduto in più di un'occasione, ovvero la magica trasformazione dei fascicoli delle prove in aeroplani di carta. È il motivo per cui all'interno del progetto Di.Sco. Bull si è insistito affinché la rilevazione divenisse una delle componenti del dispositivo d'accoglienza delle scuole. La raccolta dei dati, inoltre, va strutturata tenendo presenti le caratteristiche dei destinatari. Nel nostro caso, il dispositivo, s'è detto, ha anche l'obiettivo di identificare gli allievi a rischio di dispersione. È presumibile che questi abbiano una scarsa capacità di concentrazione sia per intensità sia per durata. Le sessioni di lavoro, quindi, sono state strutturate in modo da esser brevi. Nelle scuole superiori, per esempio, la somministrazione è stata svolta al mattino in due giorni diversi. Nel primo è stata somministrata la prova di italiano e il QSA, nel secondo la prova di matematica e il Questionario Studente. Nella scuola media la somministrazione degli strumenti è stata svolta in tre sessioni di lavoro.

Gli allievi hanno compilato le prove e i questionari direttamente al computer. Una scelta che comporta qualche rischio. Per esser sicuri che l'informatizzazione non esercitasse un effetto negativo sulla validità dei dati, sono state chieste informazioni preventive ai tutor focal point e ai docenti: all'inizio della prima sessione di lavoro si sono poste agli allievi delle domande a puro scopo esercitativo; nel Questionario Studente si sono inseriti dei quesiti finalizzati a stimare la confidenza acquisita con i computer e, infine, nel *Verbale di somministrazione*, compilato a cura dei tutor che hanno partecipato alla raccolta dei dati, si è chiesto di rilevare se e in che misura la compilazione direttamente "a video" degli strumenti sia stata fonte di problemi. Le uniche difficoltà si sono riscontrate nel 2011, ma erano problemi tecnici di connessione.

Concludiamo qui. Non ci soffermiamo sui punti successivi della definizione operazionale del dispositivo valutativo. Le informazioni sull'analisi e l'interpretazione dei dati, infatti, sono reperibili in parte nell'articolo di Massimo Angeloni e Filippo Epifani e in parte nell'altro articolo dello scrivente: *Hypotesis non fingo*. ■

## Note 2/3

15 Una parte di questa esperienza, proprio quella riguardante il dispositivo di valutazione diagnostica, è stata ampiamente ricostruita in Giacomantonio A., "Tra didattica e valutazione: un dispositivo di valutazione diagnostica", in Mattei F. (a cura di), *La formazione professionale. Scorcii storici e problemi aperti*, Anicia, 2012, pp. 227-262. Vi rimandiamo quanti sono interessati agli argomenti che qui presentiamo in sintesi.

16 Si veda dei due studiosi, *Conoscenza e transazione*, tr. it. La Nuova Italia, 1974.

17 Cfr. ISFOL, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*, Franco Angeli, 1993; Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, tr. it. Franco Angeli, 2003; Ryken D. S., Salganik L. H. (a cura di), *Agire le competenze chiave*.

*Scenari e strategie per il benessere consapevole*, tr. it. Franco Angeli, 2007.

18 Edwards C., Gandini L., Forman G., *I cento linguaggi dei bambini*, Junior, 2009.

19 Per un approfondimento si veda Giacomantonio A., «*Gianni» e il «figlio del dottore» quattro anni dopo. I percorsi dei diplomati e le pratiche didattiche*, Nuova Cultura, 2010, pp. 28-42; Idem, "Tra didattica e valutazione: un dispositivo di valutazione diagnostica", cit., pp. 249-255.

20 Consoli F., "Evoluzione e sviluppo dei modelli per competenze e loro diverse matrici", in Ajello A. M. (a cura di), *La competenza*, il Mulino, 2002, pp. 37-43.

21 Anderson L. W., Krathwohl (Eds.), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A*

*Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Longman, 2001.

22 Mattei F., *Ancora sulla paideia: testa ben fatta e mani pensanti*, in «*Formazione & Lavoro*», n. 1, 2006, p. 56.

23 Cfr. a puro titolo esemplificativo Pellerey M., *Competenze. Conoscenze, abilità, atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Tecnodid, 2010.

24 Ryken D. S., Salganik L. H. (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, cit.

25 Un'unica eccezione: è rappresentata dal quadro di riferimento dello strumento utilizzato per rilevare le conoscenze e le abilità in italiano degli studenti della prima media

## Bibliografia

- Anderson L.W., Krathwohl (Eds.), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Longman, 2001.
- Barone C., "La valutazione: verso una spirale al ribasso?", in Cavalli A., Argentin G. (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, 2010, pp. 159-180.
- Block J. H. (a cura di), *Mastery Learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*, tr. it. Loescher, 1972.
- Bloom B. S., *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, tr. it. Armando, 1979.
- Consoli F., "Evoluzione e sviluppo dei modelli per competenze e loro diverse matrici", in Ajello A. M. (a cura di), *La competenza*, Il Mulino, 2002, pp. 37-43.
- Cornoldi C., De Beni R., Zamperlin C., Meneghetti C., AMOS 8-15. *Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, Erikson, 2005.
- Corsini C., *Il valore aggiunto in educazione. Un'indagine sulla scuola*, Nuova Cultura, 2008.
- Dewey J., Bentley A. F., *Conoscenza e transazione*, tr. it. La Nuova Italia, 1974.
- Edwards C., Gandini L., Forman G., *I cento linguaggi dei bambini*, Junior, 2009.
- Gattullo M., *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*, Armando, 1968.
- Giacomantonio A., «Gianni» e il «figlio del dottore» quattro anni dopo. *I percorsi dei diplomati e le pratiche didattiche*, Nuova Cultura, 2010.
- Giacomantonio A., "La validazione dell'apprendimento non formale e informale degli aspiranti OSS", in Istituto Regionale di Studi e Ricerca Sociale (a cura di), *La validazione delle competenze e la formazione continua dell'operatore socio sanitario. Una proposta in chiave europea*, Report di ricerca del progetto FORTH: from non formal and informal learning to a flexible training system for healthcare workers, Febbraio 2013.
- Giacomantonio A., "Tra didattica e valutazione: un dispositivo di valutazione diagnostica", in Mattei F. (a cura di), *La formazione professionale. Scorci storici e problemi aperti*, Anicia, 2012, pp. 227-262.
- ISFOL, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*, Franco Angeli, 1993.
- Lastrucci E., *Valutazione diagnostica*, Anicia, 2004.
- Lucisano P., Salerni A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, 2002.
- Mattei F., *Ancora sulla paideia: testa ben fatta e mani pensanti*, in «Formazione & Lavoro», n. 1, 2006.
- Pellerey M., *Competenze. Conoscenze, abilità, atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Tecnodeid, 2010.
- Pellerey M., *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*, SEI, 1994.
- Pellerey M., *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*, LAS, 1996.
- Pellerey M., "Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro", in ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, a cura di C. Montedoro, Franco Angeli, 2001, p. 231-276.
- Poláček K., La Marca A., *Gli stili di pensiero di Robert J. Sternberg: implicazioni educative*, in «Orientamenti pedagogici», a. 49, n. 5, Settembre-Ottobre 2002, pp. 743-762.
- Poláček K., La Marca A., *Validità della teoria degli stili di pensiero di Robert J. Sternberg*, in «Orientamenti pedagogici», a. 50, n. 1, Gennaio-Febbraio 2003, pp. 7-16.
- Postiglione R. M., *La formazione professionale. Appunti teorici su dispositivi didattici, pratiche sociali e politiche formative*, Anicia, 2011.
- Postiglione R. M., *Per una pedagogia strutturale. Un contributo strutturalista al dibattito sull'epistemologia pedagogica*, Anicia, 2012.
- Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, tr. it. Franco Angeli, 2003.
- Ryken D. S., Salganik L. H. (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, tr. it. Franco Angeli, 2007.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, 1967.
- Scurati C., "La valutazione dell'apprendimento", in Cavalli A. (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, 2000, pp. 185-206.
- Sternberg R. J., *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Erickson, 1998.
- Vertecci B., *Valutazione formativa*, Loescher, 1976.

## Note 3/3

- dell'Istituto Comprensivo E. Fermi di San Giovanni La Punta. In questo caso si è fatto ricorso ad una versione opportunamente rivista di uno strumento elaborato e tarato da Cristiano Corsini – che ringraziamo per la disponibilità. Il relativo quadro di riferimento non lo presentiamo per ovvie ragioni di spazio. È tuttavia reperibile in Corsini C., *Il valore aggiunto in educazione. Un'indagine sulla scuola*, Nuova Cultura, 2008.
- 26 Lucisano P., Salerni A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, 2002, p. 154.
- 27 *Ibidem*, pp. 156-159.
- 28 Le prove che costituiscono gli attuali dispositivi di valutazione diagnostica sono state costruite *ad hoc*. Unica eccezione quella di italiano somministrata nella prima media dell'Istituto Comprensivo E. Fermi (cfr. n. XIV). Le prove inserite nel dispositivo per la facilitare l'elaborazione di un progetto di vita elaborato con i docenti che si occupano dell'*Educazione degli adulti* presso lo stesso Istituto Comprensivo E. Fermi sono quattro: due di italiano e due di matematica. Due sono quelle utilizzate nella prima media dello stesso istituto e due quelle somministrate nelle classi prime degli istituti di istruzione secondaria che hanno preso parte al progetto.
- 29 Giacomantonio A., "La validazione dell'apprendimento non formale e informale degli aspiranti OSS", in Istituto Regionale di Studi e Ricerca Sociale (a cura di), *La validazione delle competenze e la formazione continua dell'operatore socio sanitario. Una proposta in chiave europea*, Report di ricerca del progetto FORTH: from non formal and informal learning to a flexible training system for healthcare workers, Febbraio 2013, pp. 87-89.
- 30 Cfr. Pellerey M., "Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro", in ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, a cura di C. Montedoro, Franco Angeli, 2001, p. 231-276.
- 31 Pellerey M., *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*, LAS, 1996.
- 32 Cornoldi C., De Beni R., Zamperlin C., Meneghetti C., AMOS 8-15. *Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, Erikson, 2005, p. 16.

## La valutazione diagnostica: architrave delle politiche formative

Rocco Postiglione

Ricercatore in Pedagogia Generale  
presso il Dipartimento  
di Scienze della Formazione,  
Università Roma Tre

**L**o scopo di questo saggio è mostrare le caratteristiche della valutazione diagnostica che emergono quando si assume il punto di vista dell'analisi delle politiche (*Policy analysis*) – nel nostro caso formative. Il saggio precedente di Andrea Giacomantonio ci ha mostrato che cosa essa sia e come, tecnicamente, deve essere svolta. Ci ha anche dato dei ragguagli di massima sul suo utilizzo, ovvero, sulla sua collocazione nel processo sotteso all'erogazione del servizio formativo.

Qui discuteremo invece questo dispositivo docimologico guardandolo, per così dire, dall'alto, vedendo il modo in cui deve o può inserirsi in uno specifico contesto organizzativo o istituzionale e chiedendo la sua importanza nel governo generale e specifico delle attività formative.

Ci chiederemo, quindi, *chi* realizza la valutazione diagnostica, come si organizza la sua attuazione, di *quali decissioni* essa sostiene l'assunzione.

Schematicamente, abbozzeremo risposte che motiveremo, a mano a mano, spiegando una strategia *di sistema* imperniata, necessariamente, sulla stessa valutazione diagnostica.

### Chi fa la valutazione diagnostica?

Ci poniamo, convenzionalmente, nel quadro dell'istruzione obbligatoria di massa, per la fase che tocca i preadolescenti. È quella che interessa chi leggerà queste pagine e, se non è l'unica rispetto alla quale ha senso parlare di valutazione diagnostica, è certo quella in cui quest'ultima diviene una necessità imprescindibile<sup>1</sup>.

Per capire dunque chi deve svolgere la valutazione diagnostica, dobbiamo riflettere con attenzione sulla struttura concettuale di questo dispositivo. Essa ha una duplice articolazione, interna ed esterna. L'articolazione interna serve a collocare i discenti che parteciperanno a un'azione formativa su una scala costruita in base al parametro rappresentato dagli obiettivi che quella stessa attività si prefigge di conseguire. L'articolazione esterna serve a codificare le notizie che riguardano l'insieme di caratteristiche di un individuo che hanno un'incidenza sul suo apprendimento, condizionando quindi l'efficacia dell'azione formativa<sup>2</sup>.

Questo assunto, che il lettore avrà approfondito nell'articolo precedente, viene solitamente enunciato per motivare la risposta quasi istintiva alla domanda

**In una visione più ampia della valutazione diagnostica, si dovrebbero mettere sotto esame anche i decisori che pensano e costruiscono i modelli e gli strumenti valutativi, e analizzare le decisioni che assumono con i dispositivi. In questo modo, si dimostrerebbe come per migliorare la qualità dell'istruzione sia necessario scegliere quelle politiche educative e formative che investono sulla valutazione. E sanno usarne i risultati.**



"chi fa la valutazione diagnostica?". Quella risposta, troppo spesso, suona: gli insegnanti (o i formatori). Risposta profondamente errata per incompletezza. La valutazione diagnostica è compito di tutt'intero il sistema formativo istituzionale e di ciascuna sua unità organizzativa, se ha possibilità o necessità di assumere decisioni didattiche.

Anche gli insegnanti, quindi, ma non solo e, probabilmente, solo in misura minore rispetto ad altri soggetti che operano nel sistema formativo. Gli insegnanti sono coloro che devono utilizzare le informazioni scaturite dalla valutazione diagnostica. Ma non è efficiente, né funzionale che siano loro stessi a poterla o doverla attuare, o almeno a dover portare il carico maggiore della sua attuazione.

Un'articolazione chiarificatrice della domanda "chi" è dunque: "chi può attuare la valutazione diagnostica?" Se ripetiamo per questa domanda la prima risposta che abbiamo formulato, essa ci appare probabilmente più comprensibile: tutt'intero il sistema formativo in ciascuna sua unità organizzativa, *che ha possibilità e necessità di assumere decisioni didattiche*.

Il punto - dovremo chiarirlo nella seconda parte del contributo – è dunque capire *chi decide* o, forse, *se c'è qualcuno che decide*.

### Come si realizza?

La valutazione diagnostica deve dunque riguardare la collocazione degli allievi su una scala il cui parametro sia

rappresentato dagli obiettivi dell'attività formativa medesima (articolazione interna) e l'insieme di caratteristiche degli allievi e dei contesti in cui vivono che esercitano un'influenza sul loro apprendimento (articolazione esterna).

Naturalmente usiamo il termine scala in modo semplificatorio, per comodità espositiva. Dal punto di vista della strumentazione e della scansione concreta del dispositivo, le scale di misurazione che compongono la valutazione diagnostica sono moltissime. Le rilevazioni necessarie e lo stesso sforzo modellistico che sorregge la loro costruzione e l'interpretazione di quel che sortisce dal loro uso sono enormi. Per questo il problema che chiudeva il paragrafo precedente (chi può?) si ri-articola nell'altro quesito: come? Il lettore avrà capito che qui al "come?" si dà un'accezione diversa da quella assunta, con altri termini e questioni, nel saggio precedente. Come qui non significa: "con quali strumenti tecnici? Rispondendo a quali ipotesi? Secondo quali principi metodologici?", ma "chi può fare cosa e come allocare le risorse limitate disponibili per questa attività?" – che è appunto la domanda tipica dell'analisi delle politiche. Come sempre avviene in questioni che riguardino la formazione e la sua organizzazione (o, meglio: l'uomo e la sua vita sociale), le questioni sono strettamente intrecciate l'una con l'altra. E, quindi, questa della valutazione diagnostica, soprattutto quando si ragiona del come, tocca altri problemi della massima rilevanza. Il principale può essere formulato così: se la valutazione diagnostica usa come suo parametro necessario gli obiettivi di un'attività formativa, senza una definizione accurata e puntuale di quelli non può svolgersi adeguatamente. Qui per obiettivi possiamo riferirci, sinteticamente, a quello che, nelle nostre pratiche quotidiane, chiamiamo competenze, standard,

contenuti, apprendimenti: ciò che l'allievo deve mostrare di padroneggiare per permetterci di sostenere che l'attività didattica ha avuto successo. Senza una definizione credibile, condivisa, chiara e logicamente articolata di questi obiettivi, nessuna valutazione sarà possibile, non quella sull'efficacia dell'attività, non quella funzionale a programmarla. Non sarà possibile, quindi, neppure una sensata programmazione o progettazione delle attività, che non si limiti alle scansioni burocratiche del lavoro di chi la svolge. Questo problema, convenzionalmente, riduce la sua spinosità quando si ragiona di formazione professionale, o di qualsiasi segmento del sistema formativo che abbia carattere professionalizzante. Convenzionalmente, e sapendo quanto il possibile e l'auspicabile siano lontani dal reale, gli obiettivi di un corso professionalizzante saranno definiti dalle declaratorie delle qualifiche professionali, che corrispondono a loro volta ai contenuti (procedure, regole, nozioni, padronanze, abitudini, tecniche ecc.) di posizioni professionali presenti nelle organizzazioni e richieste sul mercato del lavoro. La questione, come ognun sa, è invece assai più controversa e complicata nel caso dei saperi fondamentali, delle conoscenze generali, di ciò che costituisce i contenuti e le abilità dell'istruzione obbligatoria generalista. Mettiamola qui tra parentesi, questa questione, accettata la sua profonda implicazione col tema della valutazione diagnostica.

Dati, dunque, per correttamente definiti gli obiettivi dell'attività formativa, come svolgere la valutazione diagnostica? Come organizzare l'impiego di tecniche di rilevazione come quelle ricordate da Giacomantonio nel saggio precedente? Su chi deve ricadere la responsabilità di svolgere le azioni o di distribuirle tra i vari soggetti che entrano nel processo formativo?

“

**La valutazione diagnostica ha una duplice articolazione, interna ed esterna: la prima colloca i discenti su una scala costruita in base al parametro rappresentato dagli obiettivi. La seconda codifica l'insieme delle caratteristiche dell'individuo che incidono sull'apprendimento. Quale nesso tra le due?**

”

Anche qui, naturalmente, non possiamo prescindere da un'idea circa le informazioni necessarie o utili per programmare interventi didattici efficaci. Sul versante interno della valutazione diagnostica non esiste dubbio: i posizionamenti di ciascun allievo rispetto agli obiettivi sono decisivi. Qui c'è poco da discutere. Il problema riguarderà, invece, il valore metodologico delle rilevazioni. Se gli strumenti

che uso per posizionare gli allievi sulla scala costruita in base agli obiettivi didattici sono ideati da me, il loro valore metodologico sarà necessariamente scarso, e il significato didattico che posso estrarre da rilevazioni realizzate utilizzandoli andrà sottoposto ad un assai severo vaglio critico. Se, invece, ho la possibilità di utilizzare quegli strumenti su un numero assai più elevato di allievi, e di sotoporli alle prove tecniche e statistiche che ne certificano la validità e l'attendibilità, il loro significato potrà essere assunto con maggiore tranquillità. Possiamo dire, forzando un po' la mano, che la base di rilevazione di quegli strumenti dovrebbe coincidere con l'intera popolazione studentesca che deve partecipare a un determinato corso di studio, vale a dire a cui si riferiscono gli obiettivi in relazione ai quali quegli stessi strumenti sono costruiti.

In altri termini: la base metodologica della valutazione diagnostica (nel suo versante interno) non può essere altro che la ricerca educativa sul profitto e sulle abilità simboliche degli studenti. In Italia essa si svolge a livello nazionale.

E per quanto riguarda il versante esterno? Le cose si complicano, ed è da un lato più difficile, dall'altro più necessario saper individuare quelle informazioni che permettano di assumere decisioni didattiche pertinenti per il trattamento didattico delle dimensioni di vissuto e di esperienza individuale che esercitano un'influenza sull'apprendimento degli studenti. Ma anche qui, quella scelta non può essere il frutto dell'intuito di brillanti insegnanti o dirigenti. Deve basarsi su osservazioni sistematiche, metodologicamente accurate e riferite a quadri teorici non banali o generici. Deve basarsi, anche qui, su un ampio programma di ricerca educativa, che in un dato momento storico isoli le dimensioni che esercitano un ruolo più

marcato nel favorire la propensione a impegnarsi nello studio e la capacità d'apprendimento degli allievi.

Il "come?" qui nuovamente si riarticola: ma nella mia scuola, nel mio centro di formazione devo rinunciare a svolgere valutazione diagnostica perché nel mio paese (purtroppo) la ricerca educativa è un fiumiciattolo prosciugato e ridotto a un disordinato aggregato di rigagnoli?

Certamente no.

Prima di tutto perché, la rilevazione necessaria a effettuare la valutazione diagnostica (sia nel suo versante interno sia in quello esterno) deve pur avvenire al livello dell'unità organizzativa che eroga il servizio formativo: scuola o agenzia di formazione.

In secondo luogo, perché un'informazione strutturata e raccolta secondo un piano è sempre meglio di quella che scaturisce dall'improvvisazione

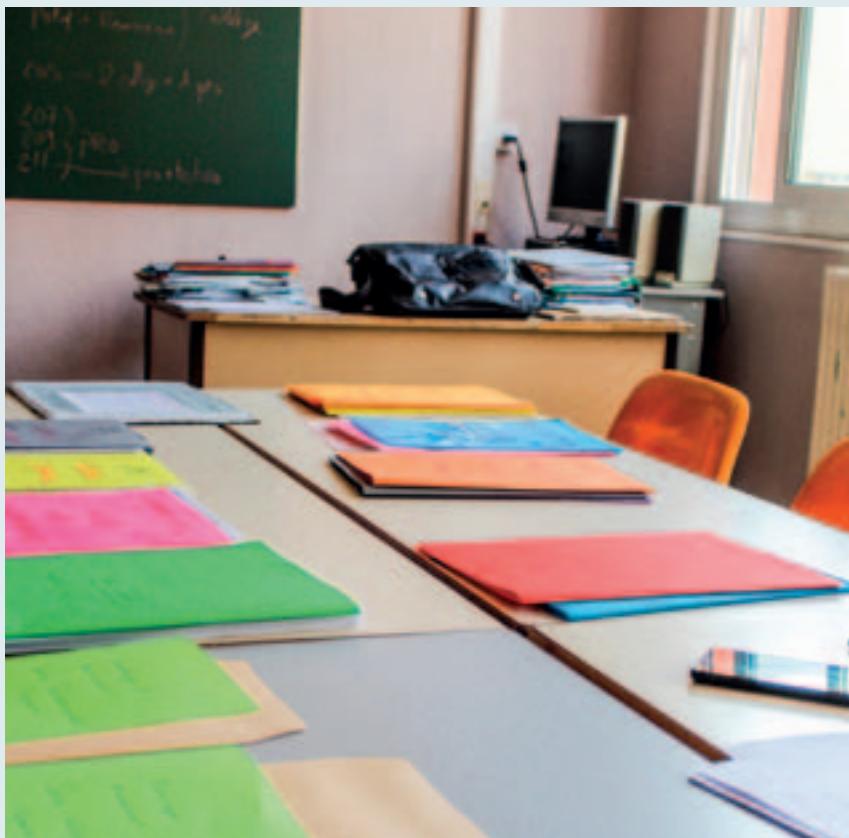
di iniziative non coordinate, o peggio dall'osservazione spontanea che ciascun insegnante svolge i primi giorni in cui interagisce con i suoi allievi o studenti – che è per definizione la più soggetta a precomprensioni, effetti alone, pregiudizi ecc.. *Repetita iuvant*: questo principio, che giustifica la necessità di un sistema istituzionale di ricerca educativa, vale anche a livello di singola unità organizzativa!

Poi perché sono disponibili strumenti già utilizzati e testati, in attività di ricerca attuate da università e istituti di ricerca o da altre scuole o centri di formazione, o persino nelle grandi ricerche osservative internazionali che riempiono i giornali quando vengono pubblicati i loro risultati (e che rendono disponibili alcuni tra gli strumenti e le procedure di rilevazione, solitamente, alcuni anni dopo il loro primo e ufficiale utilizzo).

Ancora, perché una parte rilevante delle informazioni (soprattutto sul versante esterno della valutazione diagnostica, ma non solo) non può esser raccolta se non attraverso l'osservazione sistematica, svolta secondo rigorose procedure di controllo intersoggettivo, di attività spontanee degli allievi in cui venga mobilitata la loro forza espressiva e si mostrino i loro sistemi di interessi, passioni, desideri, ideali. Per definizione, quell'osservazione sistematica deve avvenire in momenti della vita scolastica o dell'azione formativa in cui gli allievi vengono messi a loro agio, coinvolti in attività che li stimolino e li spingano a cooperare, che determinino una conoscenza più approfondita tra loro e con gli stessi insegnanti e formatori. Se si intende determinare nel magma vitale degli allievi quelle direzioni di catalizzazione dell'energia che agevolano l'apprendimento e rafforzano la capacità d'impegno nello studio, queste attività (che possiamo chiamare di "accoglienza") sono irrinunciabili. La formazione professionale regionale, nelle sue esperienze migliori – di cui questa rivista è orgoglioso momento di raccolta, ripensamento e diffusione – deve il suo successo – nella formazione degli allievi, nel loro efficace collocamento e nel contrasto all'abbandono scolastico – alla sua sapiente capacità di realizzare queste attività e di convogliarle in dispositivi ancorati al lavoro e fondati sulla sua analisi, secondo uno schema che, nella storia recente dell'ENAIPI, è stato chiamato "apprendere attraverso il fare"<sup>3</sup>.

Infine, perché scuole e centri di formazione, in ogni tipologia di strutturazione del sistema formativo, sono terminali e protagonisti della ricerca educativa e devono essere responsabilmente orgogliosi di questo ruolo.

– Insomma, ci stai dicendo che dobbiamo farla noi insegnanti! altro lavoro, altra responsabilità!



“

**Non è tempo di pensare che le amministrazioni centrali possano innescare grandi innovazioni sulla valutazione.**  
**È necessario organizzarsi dal basso. Una rete di scuole può, da sola, fare molto.**  
**È ora che un gruppo di insegnanti cominci ad usare strumenti diagnostici, ne condivida i risultati e li trasferisca ai ricercatori.**  
**Un ente di formazione professionale, come ENAIP, da sempre palestra di innovazione didattica, potrebbe farsi promotore di questa azione e trainare le scuole.**

”

Non proprio. È il *collettivo* degli insegnanti, organizzato, che deve farsi carico di queste cose.

Il “come?” qui subisce un’applicazione specifica alla teratologia italica. Non c’è da attendersi che le istituzioni nazionali deputate, in vario modo e a vario titolo (INVALSI, INDIRE, ISFOL) alla ricerca educativa sappiano individuare un *modus operandi* per organizzare sistematicamente e con un intento progettuale unico la ricerca educativa necessaria a fondare le decisioni didattiche su una base informativa non aleatoria<sup>4</sup>.

Né si può dare per scontato che le scuole costituiscano un terreno organizzativo propizio per iniziare.

E allora, come procedere? Nell’unico modo in cui in Italia possono avvenire cose ben fatte e che funzionino: auto-organizzandosi, promuovendo un’iniziativa dal basso. Se poi si riviene qualche sponda istituzionale, meglio. Ma, perché l’iniziativa funziona, quest’ultima non deve essere indispensabile.

Le cose oggi sono un po’ più facili di qualche anno fa. Tutte le scuole e i centri di formazione dispongono (o dovrebbero disporre) di connessioni Internet. Predisporre siti su cui depositare strumenti, o raccogliere quelli già disponibili, e organizzare un confronto sul loro utilizzo e sui risultati che ne sortiscono non è un’impresa impossibile. Peraltro le rilevazioni possono almeno in parte essere svolte con un programma poggiato su una base di dati in linea, e così le registrazioni delle osservazioni sistematiche che gli insegnanti svolgono sugli allievi nelle fasi di accoglienza. Quei programmi sono *open source*, postulano quindi utilizzo gratuito e condivisione dei risultati di sviluppo. I dispositivi valutativi possono essere sottoposti al vaglio critico di ricercatori, interessati a offrire consulenza in cambio della possibilità di disporre di serie di dati

tanto più ampie quanto più l’iniziativa è partecipata. L’accesso agli strumenti potrebbe autopromuovere il sistema se, quindi, si ancora al vincolo di condividere i dati, siano essi relativi agli studenti o alla stessa taratura degli strumenti. La condivisione dovrebbe riguardare dati il cui formato garantisca rigorosamente l’anonimato, in modo che la dimensione massiva dell’archivio cancelli la sensibilità delle informazioni accumulate e trattate (evitando problemi di riconoscibilità degli individui sottoposti a misurazione e quindi di tutela della *privacy*).

L’adozione condivisa di procedure rigorose, la libertà di accesso ed elaborazione dei dati di ricercatori liberi di disporre scientificamente dei risultati ma obbligati a partecipare alla definizione delle procedure di rilevazione dai quali scaturiscono e a condividere gratuitamente i risultati delle loro riflessioni ed elaborazioni (secondo il modello degli *open data* che ormai invale, almeno nei paesi evoluti<sup>5</sup>, con enormi benefici per il controllo pubblico delle amministrazioni, delle politiche, delle aziende quotate), l’estrema convenienza economica, per i partecipanti, di un sistema di dispositivi che la libera e partecipata discussione perfezionerebbe continuamente e sistematicamente: potrebbe nascere così un’ottima base per migliorare l’affidabilità della valutazione diagnostica svolta dalle scuole e dalle agenzie formative partecipanti e, grazie alle informazioni che ne sortirebbero, per il miglioramento dei dispositivi didattici e dell’efficacia delle azioni formative.

### Per quali decisioni?

La nostra risposta a questa domanda riguarda, naturalmente, il punto di vista dell’analisi delle politiche formative. Non ci interessa rimarcare qui come la valutazione diagnostica



permetta di articolare il programma didattico, di operare scelte funzionali a mobilitare le energie espressive e intenzionali degli allievi, di perfezionare i criteri di scelta dei contenuti simbolici che si impiegano nell'attività didattica, né come ne scaturiscano strategie di recupero delle lacune più evidenti.

Di queste cose il lettore è stato eruditamente, almeno esemplificativamente, dal precedente contributo di Giacomantonio.

Il risultato della valutazione diagnostica su cui si deve incentrare il lavoro di analisi delle politiche riguarda una sua conseguenza necessaria, almeno sul piano metodologico: le strategie di raggruppamento. Già pensando al recupero delle abilità simboliche parenti, si devono immaginare gruppi

diversi da quelli entro i quali si dipana l'attività didattica consueta. Se si ragiona di interessi, di ambiti d'attenzione, di modelli di vita nel loro influsso sull'apprendimento e la disponibilità all'impegno di studio degli allievi, le strategie di raggruppamento si complicano e divengono altresì necessario strumento di un'azione didattica efficace.

In termini più consueti, e quindi più esplicativi: il modello di organizzazione dell'azione formativa per classi o sezioni è la contraddizione più evidente del principio di razionalizzazione intelligente dell'offerta didattica, che è sotteso all'uso sistematico della valutazione diagnostica. Se, quindi, torniamo a declinare italicamente il nostro dire, il problema è che nelle scuole italiane le strategie di raggruppamento

sono praticamente inattuabili, salvo casi rarissimi di virtù organizzativa o, più frequenti (ma guai al paese che abbisogna d'eroi!), di volontariato dei docenti. Non siamo in grado di stimare puntualmente l'ampiezza di questi due fenomeni, ma non crediamo di errare se affermiamo che la loro presenza è assolutamente residuale.

Altro può essere lo scenario in quelle attività che entrano a far parte del sistema italiano dell'istruzione obbligatoria ma non sono gestite, se non indirettamente, dal MIUR, ricadendo sotto la potestà regionale. I lettori di questa rivista, ovviamente, conoscono benissimo la realtà dell'istruzione e formazione professionale (IIEFP) regionale per la qualifica triennale o quadriennale, che concorre all'assolvimento dell'obbligo di istruzione. In

misure diverse a seconda dei vincoli amministrativi posti dagli erogatori dei finanziamenti (le amministrazioni regionali), in quelle attività la possibilità di adottare pur limitate strategie di raggruppamento è decisamente maggiore di quanto non avvenga nelle scuole. Soprattutto, le strutture che erogano quei servizi formativi, possiedono una tradizione didattica e una mentalità di adeguamento pragmatico alle esigenze degli allievi che rende l'uso di quelle strategie assai più familiare e di agevole progettazione, stanti i vincoli amministrativi. Di più, i momenti di concertazione che solitamente le Regioni promuovono permettono di immaginare, anche nei dispositivi amministrativi meno flessibili, soluzioni che permettano il dispiegamento di strategie di raggruppamento capaci di valorizzare, nell'erogazione del servizio didattico, le informazioni della valutazione diagnostica.

## Che fare?

La congiuntura economica e, soprattutto, l'immodificabile struttura del settore pubblico italiano<sup>7</sup>, nel breve e medio periodo, derubricano a mera illusione l'idea che l'Italia possa adottare una seria politica per la valutazione diagnostica. Il massimo di ottimismo può vederla come progetto a cadenza pluridecennale. In questo momento non ci si può attendere alcuna iniziativa dell'amministrazione statale che non si traduca nell'ennesima vessazione burocratica ai danni degli insegnanti.

Come s'è detto, e come andiamo scrivendo ormai da alcuni anni, è necessario organizzarsi dal basso. È barlume di una politica, come suggerivamo sopra, anche che un gruppo di insegnanti si organizzi per usare strumenti di valutazione diagnostica,

condivida i risultati ottenuti, metta i dati a disposizione di ricercatori che li utilizzino per le loro ricerche e garantiscono in cambio la revisione degli strumenti. Che replichi quest'azione allargando, di anno in anno, il novero e le tipologie degli strumenti utilizzati, in modo da migliorare l'affidabilità degli strumenti e la base informativa necessaria a una soddisfacente messa a punto delle procedure tecniche del loro utilizzo. Se, poniamo, due o tre insegnanti di italiano in una ventina di scuole in una regione decidessero di creare un sistema di questo genere<sup>8</sup>, in un paio d'anni darebbero vita a una realtà importante di innovazione didattica, pur potendo contare solo sul proprio orario scolastico come terreno di attuazione delle decisioni didattiche che scaturiscono dal loro lavoro.

Una rete di scuole potrebbe fare molto di più, con una spesa maggiore solo in termini assoluti.

Certo, sarebbe necessaria una grande capacità di organizzazione, che dovrebbe essere il frutto di un'azione spontanea e condivisa, ma è inutile reiterare lamentazioni.

I lettori di questa rivista non possono non cogliere quest'idea come un'opportunità per nuovi sviluppi nell'attività e nell'iniziativa dello stesso ENAIP.

Gli Enti di formazione professionale, e l'ENAIP sopra tutti per ragioni dimensionali e per la qualità e il prestigio delle competenze e dell'impegno profusi nella sua storia pluridecennale, possono mettere a disposizione di un'iniziativa "dal basso" due fattori decisivi. Essi costituiscono una palestra di innovazione didattica le cui migliori acquisizioni, con opportuni accorgimenti, possono essere (e già sono) messe a disposizione delle scuole. Essi dispongono di una struttura centralizzata che può rappresentare un collante organizzativo e

un diffusore nazionale di queste iniziative, aggregando progressivamente un numero sempre maggiore di docenti e facilitando la costituzione di quelle sempre più ampie basi di dati su cui fondare il progressivo perfezionamento degli strumenti e dei dispositivi di rilevazione.

Del resto, sono molteplici le direzioni in cui potrebbe svilupparsi un'iniziativa dal basso di innovazione didattica regolata e incrementalmente migliorata grazie all'auto-organizzazione permessa dalle nuove tecnologie della comunicazione e dell'innovazione: la costruzione di unità didattiche sottoposte a procedure rigorose di sperimentazione, la condivisione di materiali didattici e di unità di prova o di strumenti complessi di valutazione, la rimeditazione di *setting* e dispositivi didattici di natura più complessa (esercitazioni, laboratori, sessioni di simulazione, tirocini, palestre di progettazione ecc.). Ciascuno di questi versanti potrebbe vedere un protagonismo degli enti di formazione (e soprattutto dell'ENAIP) nel trainare l'iniziativa e l'impegno dei docenti delle scuole. Le attuali piattaforme di mercato delle applicazioni per PC o per tablet potrebbero ingenerare, se nascesse un movimento spontaneo ma organizzato, un meccanismo di incentivi capace di valersi dell'intelligenza diffusa che caratterizza i mercati non gravati da ipoteche di asimmetria informativa – e questo ne avrebbe tutte le caratteristiche.

Ecco, dunque, la risposta al quesito lasciato in sospeso: chi decide?

Chi può e vuole, chi ha "buona volontà", chi non sopporta il degrado attorno a sé e vuole reagire razionalmente. Ci sono, ci saranno insegnanti, dirigenti, ricercatori disposti a intraprendere iniziative come questa, e capaci di farlo?

Sarà l'ENAIP in grado di cogliere

questa come una delle opportunità aperte e determinate dalla sua storia, dal suo patrimonio umano e professionale e dalle sfide attuali?

### Noterella bibliografica

La bibliografia riportata da Giacoman-tonio nel pezzo precedente è largamente sufficiente a sostenere e argomentare le tesi da noi sostenute. Tuttavia, qualche aggiunta è necessaria. Intanto, ci permettiamo di sottolineare come il tema della valutazione diagno-stica, che affanna i nostri pensieri da un ventennio, sia oggetto di alcune nostre riflessioni volte a riflettere sull'articolazione delle politiche formative rivolta agli studenti con retroterra linguistico, etnico, religioso, di mentalità e costume differente da quello normalmen-te condiviso dagli studenti autoctoni

non figli di immigrati. Il lettore le trova in Rocco Marcello Postiglione, *Differenze di paideia. Culture lingue migrazioni*, Roma, Anicia, 2012 (specificamente alle pagine 115-139). Quanto a un approccio che sappia legare i momenti deci-sionali alla teoria e alla tecnica didatti-ca, inquadrando la valutazione come anticamera della decisione, il testo di riferimento resta Benedetto Vertecchi, *Decisione didattica e valutazione*, Firenze-Scandicci, La Nuova Italia, 1993. Resta da ricordare l'ormai vastissi-mo dibattito anglosassone – ormai worldwide – sulla tematica della *School Accountability*. Esso incontra direttamente la problematica della valu-tazione diagnostica, e nei Paesi anglo-sassoni invade le riviste scientifiche come i settimanali e i quotidiani. Il fa-cilismo non è malattia dalla quale gli anglosassoni siano immuni, ma sanno guarirne. Uno sguardo ad alcune delle

problematiche che stavano esploden-do si trova già in Andrew Davis, *I limiti della valutazione educativa*, Roma, Anicia, 2002. Un'utile rassegna delle opini-oni si ritrova nel breve report della Rand Corporation curato da Ruth Le-vitt, Barbara Janta e Kai Wegrich, *Ac-countability of teachers. Literature re-view*, London, Rand Europe, 2008 . Vi è poi l'altro utile testo OECD, *Synergies for Better Learning. An International Per-spective on Evaluation and Assessment*, Paris, OECD, 2013, che offre un impor-tante approfondimento delle temati-che che abbiamo toccato. Il lettore curioso, peraltro, può utilmente con-sultare, per avere un'idea non palu-data dei problemi, le sezioni *Education* dei principali quotidiani anglosassi-ni in linea, che spesso offrono in con-sultazione gratuita (soprattutto quelli statunitensi) contenuti di estremo in-teresse. ■

### Note

- 1 La valutazione diagnostica va utilizzata anche nel caso di altre tipologie di azione formativa, come ad esempio la formazione continua o la for-mazione superiore.
- 2 Per comodità d'esposizione – ma anche per carità di patria – trascuriamo qui la constatazione di buon senso che la principale fonte di infor-mazioni valutative con funzioni diagnostiche dovrebbe provenire dai risultati delle attività formative svolte nel corso degli anni scolastici pre-cedenti a quello in corso. Detto altrimenti, la valutazione diagnostica, per il suo versante interno e anche per una buona parte di quello esterno, al principio di un anno scolastico o formativo, potrebbe ridursi a una lettura dei dati scaturiti dalle misurazioni educative e dalle altre ri-levazioni svolte nel corso dell'anno precedente, dagli stessi insegnanti o dagli altri che avevano in carico ciascuno degli allievi che debbo-no seguire il percorso in atto. Se esse fossero valide e attendibili, svolte utilizzando strumenti costruiti a livello di sistema (in Italia a livello na-zionale) e tarati in modo da neutralizzare gli effetti perversi dovuti alla stessa pressione sociale sulle attività di valutazione (avvenga essa at-traverso i test o con altre tecniche e strumenti), il problema organizzativo della valutazione diagnostica sarebbe assai vicino a una soluzione con-veniente. Non è così, la continuità educativa è uno dei tanti splendidi e inapplicati principii, i dati valutativi restano inaffidabili (le indagini in-ternazionali confermano sistematicamente questa affermazione e mo-strano che il problema è in Italia particolarmente accentuato) e infor-mativamente carenti.
- 3 E, naturalmente, "antico come le montagne".
- 4 Naturalmente, per carità di patria e perché l'argomento esula dal no-stro seminato, non trattiamo qui la problematica che in area anglo-sassone (e di cui daremo qualche ragguaglio nella noterella bibliogra-fica) è definita *School Accountability*: le informazioni necessarie al decisore pubblico, al cittadino, alla famiglia, all'impresa per assumere
- 5 deliberazioni ponderate. E per regolare il sistema grazie all'intelligenza diffusa che si espri me nelle decisioni individuali. Anche per quelle è indispensabile un articolato e poderoso dispiegamento della ricerca educativa: Dio salvi il Bel Paese!
- 6 Non in Italia, salvo poche eccezioni. Non siamo un paese evoluto.
- 7 A regime, l'utilizzo di un dispositivo valutativo potrebbe essere con-cesso dietro il versamento di una cauzione non irrilevante (nell'ordine di qualche centinaio di euro) la cui restituzione verrebbe garantita au-tomaticamente nel caso di immissione nel sistema dei dati, salvo una quota minima (nell'ordine di pochi centesimi per item) per il manuten-to del sistema. Potrebbe anche nascere e svolgersi facilmente un piccolo mercato delle elaborazioni *ad hoc* dei risultati. Il modello inau-gurato da iTunes di Apple, dei vari AppStore et sim. darebbe un impul-so decisivo a un'iniziativa come questa: sta nell'assenza di un sistema di incen-tivi e di distribuzione dell'informazione come quello garantito dal meccanismo di formazione dei prezzi, proprio di un mercato, la ragio-ne principale del fallimento dell'ADAS realizzato dal CEDE-Invalsi al ca-dere del millennio scorso.
- 8 In assenza di grandi rivolgimenti nel modo di regolare e organizzare le pubbliche amministrazioni italiane, è difficile immaginare che potrebbero fornire una efficace sponda organizzativa a idee o progetti come questo.
- 9 Finché si resti su questa scala dimensionale, un *Moodle* installato su un normale host commerciale è più che sufficiente, per un costo è inferio-re a 50 euro l'anno, salvo, naturalmente, il lavoro di implementazione infor-matica e tecnica.
- Per scaricarlo:  
[www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical\\_reports/2009/RAND\\_TR606.pdf](http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2009/RAND_TR606.pdf)

## Il contrasto alla dispersione scolastica e il Programma Europeo di apprendimento permanente

### Contrastare la dispersione: strategie e interventi a livello europeo e nazionale

Le politiche e i progetti di prevenzione e intervento contro la dispersione scolastica, implicano il supporto e richiedono la collaborazione di tutte le istituzioni e gli attori coinvolti nel sistema formativo integrato: Stato, Regioni, Enti locali, scuola, studenti, genitori, insegnanti e operatori del territorio. In questi recenti anni, gli studi e gli interventi volti alla prevenzione e al recupero della dispersione in istruzione hanno evidenziato:

1. la necessità di un approccio sistematico nell'affrontare la complessità del fenomeno;
2. il bisogno di un'ottica di raccordo interistituzionale, di connessione e integrazione tra i sistemi di istruzione, formazione e lavoro;
3. l'urgenza di porre interventi di contrasto alla dispersione su di un piano strutturale (G. Benvenuto, G. Rescalli, A. Visalberghi, 2000; G. Benvenuto, P. Sposetti, 2005; P. Lucisano, 2007).

Condizioni irrinunciabili, queste appena citate, nel promuovere e garantire sistemi di istruzione e formazione

maggiormente equi, strategie di intervento e azioni di contrasto efficaci e una minore dispersione possibile di risorse umane ed economiche.

Accanto agli aspetti di natura sistematica, vi sono quelli legati alla natura formativa dell'intervento: ricaduta sulla didattica, spinta motivazionale degli allievi verso lo studio e l'apprendimento, capacità di rafforzare nei soggetti la formazione delle abilità di base e di competenze disciplinari, favorire una migliore relazione sia con i ragazzi che con le famiglie, favorire un maggiore coinvolgimento dei docenti, orientare e far acquisire agli studenti competenze spendibili nel mondo del lavoro. Ma motivare o ri-motivare alla scuola a volte non basta. Si tratta di casi limitate, purtroppo non isolati. Protagonisti sono ragazzi e ragazze che hanno già abbandonato il sistema di istruzione e formazione, persone che rischiano di restare ai margini della società perché spesso fuori dalla rete (dalle maglie sempre più larghe) delle politiche di welfare dei vari governi. Da qui, la centralità dell'educazione e della scuola come motore attrattivo di interessi e di sviluppo delle potenzialità dei ragazzi. Ma alla formazione dei ragazzi non può concorrere solo l'istituzione scolastica. Occorre legare la scuola e ciò che

**Alcuni progetti realizzati in Europa per contrarre la dispersione scolastica hanno generato innovazione nel sistema scuola. Spazi fino ad allora utilizzati solo dagli studenti sono diventati, per esempio, patrimonio della comunità locale in aree dove le risorse sono davvero scarse. Ecco alcune esperienze.**

**Guido Benvenuto**

Professore associato di Docimologia e Pedagogia Sociale presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Università La Sapienza di Roma

**Mirko Vecchiarelli**

Dottorando di ricerca in Pedagogia Sperimentale, Università La Sapienza di Roma

in essa si apprende alla società in generale e al territorio in particolare, come ha largamente sottolineato Dewey e sostenuto molta tradizione pedagogica di quest'ultimo secolo. Ma, se vogliamo che si abbia una ricaduta reale ed efficace, occorre muoversi in un'ottica di rete interistituzionale, capace di coinvolgere tutti gli attori del processo formativo.

Con il proposito di porre un argine al fenomeno della dispersione scolastica, negli ultimi anni si sono rese concrete rilevanti azioni integrate e a vasto raggio, sia rispetto alle problematiche affrontate, sia rispetto alla collocazione geografica dell'intervento. L'Unione europea, attraverso i propri programmi comunitari, contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità finanziando da anni azioni concrete per la promozione dell'inclusione sociale e per la cooperazione transnazionale nel settore dell'istruzione. Obiettivo generale della nuova azione comunitaria denominata "Programma europeo di apprendimento permanente" o *Lifelong Learning Programme (LLP)* è «contribuire, attraverso l'apprendimento permanente, allo sviluppo della Comunità quale società avanzata basata sulla conoscenza, con uno sviluppo economico sostenibile, nuovi e migliori posti di

lavoro e una maggiore coesione sociale, garantendo nel contempo una valida tutela dell'ambiente per le generazioni future. L'obiettivo del programma è, in particolare, quello di promuovere all'interno della Comunità gli scambi, la cooperazione e la mobilità tra i sistemi di istruzione e formazione in modo che essi diventino un punto di riferimento di qualità a livello mondiale» (Posizione comune n. 15/2006). La lotta contro l'esclusione sociale ed economica figura tra gli obiettivi fissati nel Libro bianco *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, composto e pubblicato dalla Commissione europea nel 1995 sotto la guida di Edith Cresson, Commissario europeo per la ricerca, l'educazione e la formazione. In questo secondo Libro bianco si proponeva di promuovere l'istituzione delle Scuole della seconda opportunità (*Second Chance Schools*) che, insieme al servizio volontario europeo, erano destinate a porre fine ad una situazione iniqua dovuta alla condizione di emarginazione sociale di molte centinaia di migliaia di giovani esclusi dai sistemi di istruzione e formazione. Citando l'esperienza delle "Accellerated Schools" degli Stati Uniti e dell'"Alyat Hano'ar" (un'istituzione in Israele specializzata nell'istruzione dei più giovani esposti

a problemi particolarmente gravi nel corso dell'adolescenza), nell'ottobre del 1999 la Commissione elaborava una Guida per la costituzione progressiva di scuole pilota di seconda opportunità (C. Lafond, 1999). Il 30 marzo 2001 veniva pubblicato il rapporto su questa esperienza pilota (European Commission, 2001). Nel dicembre 2005, in Italia, è stata costituita la "Rete delle scuole di seconda occasione". Scopo principale di tale rete è lo studio e l'analisi delle esperienze di sei progetti volti al contrasto dell'abbandono scolastico attraverso interventi di prevenzione e recupero, progetti strutturati di scuole di seconda occasione operanti oramai da anni sul territorio italiano. Essi sono *Provaci ancora, Sam!* di Torino, i *Progetti Ponte* di Trento, i progetti *Icaro... ma non troppo* di Verona e di Reggio Emilia, *La Scuola della Seconda Opportunità* di Roma e il progetto *Chance* di Napoli.

A livello nazionale, il più significativo intervento nel contrasto alla dispersione scolastica si colloca nell'ambito del Quadro Comunitario di Sostegno per le regioni obiettivo 1. In tale quadro l'Unione europea e il Governo italiano hanno promosso iniziative volte alla promozione dello sviluppo sociale ed economico delle regioni del

Mezzogiorno caratterizzate da limitate opportunità culturali, formative e sociali. La Misura 3 Azione 3.1 all'interno del Programma Operativo Nazionale "La scuola per lo sviluppo 2000-2006", ha costituito un'azione fondamentale nella prevenzione della dispersione scolastica di alunni nelle aree a massimo rischio di esclusione culturale e sociale. Sperimentazione di percorsi didattici efficaci; processi di valutazione e autovalutazione; la formazione dei docenti; il ruolo dei genitori; il coinvolgimento del territorio e la costituzione di reti di sostegno alla dispersione scolastica; sono solo alcune delle linee di intervento e delle iniziative adottate dalle scuole partecipanti. In quest'ambito sono stati istituiti **140 Centri Risorse contro la dispersione scolastica** e il disagio giovanile, di cui: 2 in Basilicata, 17 in Calabria, 32 in Campania, 28 in Puglia, 21 in Sardegna, 40 in Sicilia. La loro attività si è sviluppata attraverso progetti per la promozione dell'ampliamento crescente del campo di azione all'interno della singola scuola, nella collaborazione fra scuole e nella collaborazione fra scuole e territorio. Al loro interno si possono trovare strutture sportive, spazi d'accoglienza, ludoteche, mediateche, laboratori teatrali, musicali, cinematografici. Ma nei Centri si trovano anche laboratori tecnologicamente avanzati e formatori competenti e attenti all'innovazione e alle potenzialità occupazionali di nuove figure professionali.

### Il progetto RE.N.E.T.: finalità e obiettivi

A distanza di quasi dieci anni dall'istituzione dei Centri Risorse è stato sviluppato il progetto RE.N.E.T! (*REvitalizing networks and New Emphasis in Transfer*), co-finanziato dalla Commissione Europea nell'ambito del *Lifelong Learning Programme (LLP)* – Programma

settoriale Leonardo da Vinci, inserito nel più ampio Programma per l'apprendimento Permanente 2007-2013. La finalità del progetto RE.N.E.T. è stata quella di valorizzare e rivitalizzare l'attività della Rete dei Centri Risorse, costituita da 140 scuole presenti sui territori di sei regioni del Mezzogiorno di Italia nell'ambito del PON 2000-2006. Nella Rete dei Centri risorse sono presenti numerose esperienze e prassi che, a vario titolo, hanno affrontato la problematica della dispersione e dell'insuccesso scolastico, ma che hanno avuto un deficit di visibilità e difficoltà di trasferimento e utilizzo delle soluzioni e delle risposte.

Alla realizzazione del progetto hanno partecipato diversi soggetti istituzionali e non, legati al mondo dell'istruzione e della formazione e operanti in diversi Paesi europei<sup>2</sup>:

**ITALIA** – Scuola Secondaria Statale di I grado "Giuseppe Toniolo" di Roma, in qualità di soggetto promotore.

**ITALIA** – Context, associazione no-profit di professori universitari ed esperti in interventi di analisi sui temi dell'educazione e della formazione.

**GRECIA** – *Polydynamo Centre of Social Intervention of Cyclades*, organizzazione no-profit, attiva in programmi e progetti volti al contrasto dell'esclusione sociale.

**LETTONIA** – *Valsts Izglītības un Satura Centrs (VISC)*, istituzione pubblica impegnata nello sviluppo di standard nazionali di istruzione, modelli di programmi e programmazioni di insegnamento-apprendimento per l'istruzione di base, generale, secondaria e opzionale.

Tutto il lavoro del progetto RE.N.E.T., dei suoi attori e dei suoi protagonisti, ha voluto dare un contributo effettivo nel contrasto alla dispersione scolastica, ponendosi come obiettivo proprio una riflessione sulla costruzione e il mantenimento delle reti. Dall'analisi

del "già fatto", che partiva dalle esperienze svolte all'interno dei PON 2000-2006, è emerso, sia qualitativamente che quantitativamente che, nonostante siano state investite grandi somme, i risultati non sono stati quelli attesi, anche se in alcuni casi ancora non valutabili. Isolatamente le ricadute sono state estremamente positive: si sono create, ad esempio, strutture in contesti che ne erano privi, tali da offrire ai giovani l'opportunità di aggregarsi, di stare insieme e reincanalarsi in un contesto strutturato, anche con future possibilità di un reinserimento nel mondo del lavoro. Per quanto riguarda le strategie e le buone pratiche, queste sono rimaste un patrimonio locale non sempre replicabile (a volte neanche nello stesso contesto) per il *turnover* di figure di riferimento, nonché per problemi organizzativi e di volontà politica. Sulla base di queste analisi e riflessioni, il progetto ha preso il suo avvio e percorso la sua strada verso la realizzazione di due obiettivi specifici:

1. trasferire alcune prassi che si sono rilevate localmente efficaci nel contrastare fenomeni di insuccesso e abbandono scolastico, sostanziate da strumentazioni e sussidi concreti;
2. incrementare le potenzialità di reti esistenti attraverso pratiche di autovalutazione capaci di rendere le reti stesse consapevoli dei processi formativi messi in atto, delle strategie utilizzate e dei risultati raggiunti.

### L'analisi delle buone prassi inserite nel Vortale RE.N.E.T.

Per la realizzazione dei suoi obiettivi, il progetto RE.N.E.T. ha previsto differenti fasi di lavoro. Centreremo l'attenzione, nell'economia di questo scritto, sul trasferimento delle buone pratiche e l'ampliamento delle reti esistenti avvenuto attraverso il "Vortale RE.N.E.T." (portale verticale, ovvero sito tematico), che

ha rappresentato e tutt'ora vuole rappresentare la "vetrina" delle esperienze pregresse con funzioni di Archivio/Mediateca al servizio non soltanto delle reti di scuole già operanti, ma anche da altri soggetti propositori di altre esperienze<sup>3</sup>.



Il logo del Vortale RE.N.E.T.: il luogo che permette l'archiviazione e la condivisione delle "buone prassi" e l'ampliamento delle reti esistenti.

L'analisi delle buone pratiche italiane, greche e lettoni riportate nel Vortale RE.N.E.T., ha permesso di focalizzare l'attenzione su alcune specificità e caratteristiche proprie degli interventi messi in campo per contrastare la dispersione scolastica, a vario livello e da differenti prospettive. Riportiamo sinteticamente alcuni dei risultati emersi dall'analisi delle esperienze, affinché quanto fatto di buono non vada a sua volta disperso.

### 1. Una breve rassegna di alcune buone prassi inserite nel Vortale RE.N.E.T.

La presentazione di alcuni specifici aspetti e caratteristiche degli interventi realizzati ha restituito la complessità e le differenti accezioni e connotazioni, sia teoriche che di azione, dei fenomeni di dispersione scolastica e del disagio sociale. I progetti realizzati hanno affrontato un ampio ventaglio di attività e azioni: diversi i contesti e le forme della dispersione, diversi i progetti attivati<sup>4</sup>. Una breve rassegna delle esperienze realizzate ci aiuterà ora ad approfondire e illustrare la varietà

progettuale. Riportiamo, a tal proposito, alcune delle buone prassi inserite nel Vortale RE.N.E.T.:



Il logo della "buona prassi":  
Tempo alla fisica – Spazio alla matematica (ITALIA)

Tra le diverse attività innovative dal punto di vista didattico, incontriamo quelle del progetto "**Tempo alla fisica: spazio alla matematica**" dell'Istituto di istruzione superiore "G. Brotzu" del Comune di Quartu Sant'Elena (Sardegna). L'ambito della didattica progettuale è quello fisico-matematico, come il titolo stesso del progetto evidenzia. Lo obiettivo è stato quello di equilibrare integrando i tempi dedicati allo studio teorico della fisica e della matematica con i tempi di laboratorio, permettendo quindi un collegamento tra lo studio teorico e quello di natura pratica. La finalità delle attività progettuali mirava a: (1) recuperare i ragazzi con minore abilità linguistiche e capacità di astrazione; (2) rendere più vivo, coinvolgente e stimolante l'apprendimento delle conoscenze scientifiche. L'attività innovativa dal punto di vista didattico sta nel carattere sperimentale dello studio e apprendimento delle due discipline. Attraverso l'ausilio di materiali di semplice reperibilità, sono stati condotti una serie di esperimenti, nel campo della fisica, di facile esecuzione e riproducibilità, pur senza rinunciare – come riportato nella scheda informativa del progetto – al rigore dello svolgimento e dell'interpretazione e alla esecuzione di misure sui parametri di rilievo. Le sperimentazioni in campo matematico sono state, invece, finalizzate non solo alla trasmissione

di competenze utili all'apprendimento scolastico, ma anche nelle diverse dimensioni dell'esperienza umana.



Il logo dell'associazione no-profit The Ark Of The World.  
Buona pratica: "The Ark of the World" (GRECIA)

L'organizzazione no-profit "**The Ark of the World**" (Grecia) da anni opera nel settore dell'educazione e della ri-educazione per la promozione dell'inclusione sociale di ragazze e ragazzi che hanno vissuto esperienze di abbandono o sono stati vittime di razzismo. Ragazzi che, senza un valido aiuto, rischiano di restare ai margini della società con tutto ciò che questo comporta. *Dropout*, analfabeti, rifugiati, immigrati, ragazzi con difficoltà nell'apprendimento: queste persone trovano nell'associazione "The Ark of World" ospitalità e attenzione da parte di educatori che spendono parte della propria vita per migliorare quella altrui, primo tra tutti il fondatore: Padre Antonios Papanikolau.

"The Ark of the World"<sup>5</sup> opera in un contesto difficile della città di Atene. Fondato nel 1998, la sua missione è sempre stata quella di prendersi cura, supportare e ridare speranza e un futuro migliore ai bambini e ragazzi più bisognosi. Questa organizzazione, oggi, si prende cura di circa 300 bambini – dai neonati ai ragazzi di diciotto anni di età – in una comunità multireligiosa e multiculturale. I 150 bambini greci, insieme ai bambini di Romania, Bulgaria, Albania, Ucraina, Russia, Kazakistan, Ghana, Afghanistan e Iraq, hanno l'opportunità di fare un'esperienza educativa in un ambiente armonioso e

ricco di affetto. Il lavoro compiuto dagli operatori dell'organizzazione cerca di allontanarli da povertà, fame, malattie, miseria, sfruttamento e analfabetismo. Ci sono volontari che altruisticamente si prendono cura dei bisogni fondamentali di questi bambini, come l'abbigliamento, il divertimento e l'integrazione scolastica. Altri volontari si occupano, per i ragazzi più grandi, della loro formazione professionale in vista di un possibile lavoro una volta lasciato il centro. L'obiettivo di Padre Antonios è quello di non allontanare le madri dai propri figli, ma di coinvolgerle nel percorso educativo da lui stesso sostenuto. Per la realizzazione di questo obiettivo, sono previsti sussidi mensili su base economica (affitti per piccole abitazioni, contributi per pagare le spese primarie, ecc.) per quelle madri che versano in condizioni di estrema povertà, non hanno un reddito né una casa. Inoltre, per rendere queste madri autonome e indipendenti si cerca di trovare loro un'occupazione, anche per renderle responsabili rispetto alla cura dei propri figli. Nonostante i vari problemi e le difficoltà da superare ogni volta, soprattutto di natura economica, l'organizzazione no-profit "The Ark of the world" continua con successo la propria opera, un successo a volte premiato da riconoscimenti nazionali e internazionali.



Una vecchia locomotiva restaurata  
"Buona prassi": "Master's workshop Zelli" (LETTONIA)

Il percorso formativo della "buona prassi" **"Master's workshop Zelli/Apprentices"** prevede un piano di studi utile per l'acquisizione di saperi, abilità e competenze professionali specifiche, vale a dire: lavori di falegnameria, carpenteria edilizia, intaglio e incisione del legno, ecc. Ai ragazzi interessati è offerta l'opportunità di imparare e mettere in pratica tutto questo nella città di Valdemarpilis, nella bottega del Maestro Zelli. Non sono previsti esami di ammissione o valutazione, tutti i ragazzi volenterosi di imparare questo mestiere sono ben accetti dal Maestro Zelli. La bottega ospita più di trenta studenti ogni anno, incluse ragazze, che possono acquisire competenze particolari, ad esempio: il disegno tecnico, composizione, elementi di progettazione del paesaggio ecc. Il percorso formativo dura 4 anni e il titolo ottenuto al termine percorso è riconosciuto e certificato dalla Camera per l'Artigianato della Lettonia e agli studenti, una volta terminato il percorso, si cerca di offrire loro l'opportunità di aprire un'attività in proprio.



Leva partecipating in lesson of a regular classroom  
Titolo "Buona prassi": "School of Equal Rights and Possibilities" (LETTONIA)

La scuola elementare "Kalsnaia" porta Avanti due progetti: **"School of Equal Rights and Possibilities"** e **"Safety days"**. Il primo progetto dedica attenzione e accompagna i ragazzi con disabilità durante il loro percorso scolastico. La classe "Kāpēcīši", composta

da 5 studenti con bisogni speciali, è inserita all'interno di un Istituto Comprensivo. Questa classe prende parte a gare sportive per disabili e a spettacoli teatrali insieme ad altri studenti in un club dramma. Condivide l'esperienza con le scuole di altre regioni, partecipa a concerti e attività teatrali. Durante il 2008-2010 ha condiviso l'esperienza educativa con i colleghi tedeschi lavorando insieme come partner con l'Education Initiative Centre nel progetto denominato "Integration Suitcase" per i bambini con bisogni speciali.



Fire safety rules in action  
Titolo "buona prassi": "Safety days" (LETTONIA)

Il secondo progetto, "Safety days", realizza percorsi di educazione alla sicurezza attraverso il coinvolgimento e la partecipazione di esperti di vari settori: l'esperto di energia elettrica espone problemi legati alla sicurezza elettrica, un poliziotto approfondisce le tematiche della sicurezza in strada e del pericolo della guida in stato di ebbrezza, un esperto di botanica descrive le differenti tipologie di piante e come riconoscere funghi velenosi, l'operatore sociale come raggiungere e promuovere la fiducia in se stessi, il medico fornisce i rudimenti del primo soccorso. Le lezioni degli esperti sono di natura teorica e pratica. Dopo le lezioni gli studenti partecipano ad un concorso per provare e mettere in pratica quanto appreso.

## 2. La Rete quale strumento organizzativo-gestionale degli interventi realizzati

Le "buone prassi" inserite nel Vortale RE.N.E.T. si caratterizzano per essere prevalentemente interventi di prevenzione dei fenomeni di disagio scolastico e/o sociale e per essere state realizzate da una pluralità di soggetti (reti territoriali). Elemento comune riguardante le tipologie di partenariato delle buone prassi italiane, greche e lettoni, è la condivisione, nel governo complessivo dell'intervento, di più istituzioni, associazioni e organizzazioni di vario genere, pubbliche e private. L'ottica sistematica nel contrasto ai fenomeni di dispersione scolastica e del disagio sociale è stata dunque concretamente messa in campo.



La rete del progetto Le(g)ali al Sud  
PON 2007-2013

Affrontare i problemi non da soli, ma in concreto e con altri soggetti interessati: è questo il principale "punto di forza" del lavorare in rete messo in evidenza nelle schede descrittive delle buone prassi. Superare l'atavico vizio attraverso il quale le singole scuole sono portate ad isolarsi e ad autoreferenziarsi, permettendo, invece, ad un gruppo composito e super partes, dove erano presenti anche componenti esterni alla scuola,

d'indirizzare, certificare e valutare l'impatto del progetto: questi e altri i vantaggi di un lavoro condiviso tra più soggetti e attori del processo formativo che insieme operano verso un obiettivo comune.

## 3. I destinatari, gli obiettivi e gli ambiti di intervento

L'individuazione e la selezione degli studenti da inserire negli interventi per il contrasto della dispersione scolastica è una delle variabili più delicate. Si possono scegliere i destinatari sulla base delle linee guida e degli obiettivi dei singoli progetti o, viceversa, ideare e disegnare i progetti in funzione dei destinatari. La tipologia di destinatari, tra gli studenti cui complessivamente si è fatto riferimento, comprende studenti con carenze di ordine cognitivo (area linguistico-comunicativa, problem solving); studenti con difficoltà psico-sociali (adattamento al contesto scuola, relazionale, riconoscimento dei ruoli); studenti con generiche difficoltà di studio (concentrazione, attenzione, organizzazione, tempi, ecc.); profili professionali richiesti dal territorio. Dall'analisi delle differenti buone prassi è emerso con chiarezza quanto queste esperienze abbiano tentato di raggiungere un ampio spettro di obiettivi generali che tutti hanno a che fare con la risoluzione di problemi legati al fenomeno della dispersione scolastica e del disagio sociale, riflettendo altresì la molteplicità e il carattere composito del fenomeno stesso. Tra i diversi obiettivi progettuali rilevati, possiamo qui segnalare: socializzazione/risocializzazione, accoglienza studenti, rapporto interistituzionale scuola-territorio, rapporto interistituzionale scuola-famiglia, inclusione sociale, potenziamento/arricchimento didattico-disciplinare, recupero dropout, integrazione studenti diversamente abili, orientamento scolastico e professionale, recupero didattico disciplinare.

Dove i progetti di contrasto alla dispersione scolastica hanno funzionato, è cambiata la percezione della comunità locale nei confronti dell'istituzione scolastica.

Le scuole sono diventate luoghi di aggregazione sociale, e di promozione del senso civico, presidi di legalità, e occasioni per favorire una maggiore integrazione tra le risorse disponibili su territorio.

Per questo motivo è indispensabile far emergere le buone prassi e far tesoro di quei modelli che sono stati in grado di raggiungere in modo efficace gli obiettivi prefissati.



#### 4. La ricaduta progettuale: la scuola, il territorio e la condivisione delle buone prassi

Il principale cambiamento avvenuto dentro la scuola, comune soprattutto alle buone prassi italiane e lettoni, consiste in una maggiore sensibilità e attenzione alle problematicità e alle difficoltà manifestate dagli alunni negli

apprendimenti da parte dei docenti e dei Consigli di Classe. Molti docenti, a tal proposito, hanno compreso l'importanza della formazione psico-pedagogica per contrastare con maggiore efficacia fenomeni dispersivi.

La ricaduta in ambito curriculare è stata anch'essa positiva poiché quegli alunni che erano a rischio dispersione, hanno recuperato prima di tutto la motivazione e poi l'impegno e la partecipazione

a tutte le attività scolastiche, e hanno ritrovato il piacere di frequentare la scuola, di cui si sono sentiti parte integrante. Un utilizzo più efficace sulle strumentazioni didattiche, di strutture disponibili e l'uso delle nuove tecnologie, hanno promosso nelle scuole l'incentivazione dell'approccio laboratoriale, contribuendo ad innovare le metodologie della trasposizione didattica e l'apprendimento collaborativo.

#### Bibliografia

- Aldo Visalberghi, *Educazione e condizionamento sociale*, Laterza, 1964.
- Alessandro Vaccarelli, *Dal razzismo al dialogo interculturale. Il ruolo dell'educazione negli scenari della contemporaneità*, Quaderni di didatticamente, ETS, 2008.
- Anna Maria Ajello, Saul Meghnagi, Catia Mastracci, *Orientare dentro e fuori la scuola*, La Nuova Italia, 2000.
- Antonio Cobalti, *Globalizzazione e istruzione*, Il Mulino, 2006.
- Antonio Schizzerotto (a cura di), *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, Il Mulino, 2002.
- Cristina Bertazzoni (a cura di), *Le scuole di seconda occasione. Riprendere a educare: riflessioni e proposte*, Volume 2, Edizioni Erickson, 2009.
- Édith Cresson, Pàdraig Flynn, *Libro Bianco Teaching and learning: towards the learning society*, European Commission, 1995.
- Elena Brighenti (a cura di), *Le scuole di seconda occasione. Riprendere a imparare: percorsi ed esperienze*, Volume 1, Edizioni Erickson, 2009.
- European Commission, *Report. Second Chance Schools. The results of a European pilot project*, 2001, in [http://ec.europa.eu/education/archive/2chance/recom\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/archive/2chance/recom_en.pdf)
- Filippo Petruccelli, *Psicologia del disagio scolastico*, Franco Angeli, 2005.
- Gabriele Ballarino, Daniele Checchi (a cura di), *Sistema scolastico e diseguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, Il Mulino, 2006.
- Guido Benvenuto (a cura di), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Anicia, 2011.
- Guido Benvenuto, Patrizia Sposetti, *Contrastare la dispersione scolastica. Azioni per una maggiore equità nel sistema di istruzione*, Anicia, 2005.
- Guido Benvenuto, Gianfranco Rescalli, Aldo Visalberghi, *Indagine sulla dispersione scolastica*, La Nuova Italia, 2000.
- Jacques Delors (a cura di), *Libro Bianco Crescita e competitività, occupazione: le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Armando, 1993.
- John Dewey, *The school and society*, 1899, trad. it. *Scuola e società*, Newton Compton, 1976.
- Liliane Lafond, *Guide for Setting Up a Second Chance School*, European Commission, Education and Culture, Bruxelles, 1999.
- Marco Rossi Doria, *Di mestiere faccio il maestro*, L'Ancora del Mediterraneo, 2009.
- Marco Rossi Doria, "Povertà e istruzione", in *Commissione di indagine sull'esclusione sociale (Cies), Rapporto sulle politiche contro la povertà e l'esclusione sociale*. Anno 2007, pp. 186-230, 2008.
- Maria Teresa Siniscalco, Raimondo Bolletta, Michela Mayer, Stefania Pozio, *Le valutazioni internazionali e la scuola italiana*, Zanichelli, 2007.
- Massimiliano Bratti, Daniele Checchi, Antonio Filippin, *Da dove vengono le competenze degli studenti? I divari territoriali nell'indagine Ocse-Pisa 2003*, Il Mulino, 2008.
- Massimiliano Fiorucci (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Franco Angeli, 2008.
- Mirko Vecchiarelli, *Analysis of "good practices" against early school leaving and social uneasiness within Vortal Re.N.E.T.*, Transnational comparative report, ITALY-GREECE-LATVIA, RE.N.E.T. Project, 2011.
- Noam Chomsky, *Democrazia e istruzione. Non c'è libertà senza l'educazione*, EDUP, 2005.
- Norberto Bottani, Luciano Benadusi (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Erickson, 2006.
- Olga Livera Sempio, Emanuela Confalonieri, Giuseppe Scaratti (a cura di), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi e affettivi*, Raffaello Cortina Editori, 1999.
- Patrizia Selleri, *RE.N.E.T. Transnational Comparative Report*, 2011.
- Piera Guglielmi (a cura di), *Un'analisi dei progetti contro la dispersione scolastica nella scuola elementare e media*, Anicia, 2007.
- Piero Cipollone, Paolo Sestito, *Il capitale umano*, Il Mulino, 2010.
- Piero Lucisano, "Il valore sottratto agli studenti e al paese", in Guido Benvenuto, Patrizia Sposetti, *Contrastare la dispersione scolastica*, Anicia, 2005.
- Posizione comune (CE) n. 15/2006, del 24 luglio 2006 che istituisce un programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente.
- Stefania Pozzi, Renato Pocaterra, *Ragazzi sospesi. Un modello territoriale di alternanza scuola-lavoro per la prevenzione della dispersione scolastica*, Franco Angeli, 2007.
- Tiziana Segantini, *L'obbligo di apprendere. Strumenti e modelli per il recupero*, Cidi di Milano, Franco Angeli, 2008.
- Valentina Ghione, *La dispersione scolastica. Le parole chiave*, Carocci, 2005.

Le diverse esperienze progettuali hanno poi fatto registrare una maggiore partecipazione e interesse da parte dei genitori. Ciò ha portato ad un miglioramento delle relazioni inerenti i rapporti scuola-famiglia, messo in evidenza soprattutto nelle esperienze realizzate nel contesto greco. Altre esperienze progettuali hanno avuto nel sistema scuola un effetto di "apertura": spazi fino ad allora utilizzati solo dagli studenti (palestra, laboratori di informatica, aula magna, aula di proiezione cinematografica) sono diventati patrimonio della comunità in territori dove le risorse sono davvero scarse. Ciò ha portato ad un miglioramento del raccordo territoriale della scuola e ad un consolidamento dei rapporti con tutte le risorse presenti in esso. Le attività progettuali hanno inoltre consentito una visibilità dell'azione della scuola su problematiche sociali a volte poco sentite nelle realtà territoriali di riferimento. Le scuole si sono aperte al

territorio accogliendone le richieste relativamente a organizzazione di eventi, seminari, workshop e rappresentazioni teatrali e musicali. Le istituzioni scolastiche sono diventate centro di aggregazione sociale per il territorio prevenendo situazioni di malessere. In alcune realtà territoriali del Meridione d'Italia si è registrata una percezione della scuola come presidio di legalità sul territorio: ciò ha favorito una maggiore integrazione tra le risorse del territorio che cooperano alla diffusione della cultura della legalità e del senso civico e le varie attività progettuali impegnate su questi temi. In conclusione, progettare e sperimentare un percorso di apprendimento comporta un notevole impiego di risorse umane, materiali ed economiche coordinate e organizzate nello svolgimento di attività tra loro correlate e finalizzate al raggiungimento di un obiettivo condiviso. Come rilevato nel corso dell'analisi dei progetti, i piani di intervento e le azioni

messe in campo, a vario livello e da differenti prospettive, ci hanno restituito un quadro composito ed eterogeneo delle principali problematicità legate al mondo dell'educazione e della formazione, nonché gli opportuni interventi di contrasto verso un possibile miglioramento dei "sistemi" educativi per una scuola e una società più giuste ed equi. Affinché quanto fatto di buono non vada a sua volta disperso, è bene far tesoro di quei modelli e attività che hanno "funzionato", ossia, sono state funzionali alla risoluzione dei problemi posti in partenza. Da qui la ragione, nell'ambito del progetto RE.N.E.T., di sviluppare un Portale per fornire alle scuole e alle varie tipologie di istituzioni e associazioni uno strumento in grado di soddisfare tutte le esigenze relative alla costruzione e al mantenimento di Reti, nonché di mettere insieme e, in seguito, rendere fruibile un catalogo di buone pratiche sulle esperienze realizzate. ■

## Sitografia

- Commissione Europea (<http://europa.eu/>).
- Lifelong Learning Programme ([www.programmaliplp.it](http://www.programmaliplp.it)).
- Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (ISFOL) ([www.isfol.it](http://www.isfol.it)).
- PON Scuola ([http://archivio.pubblica.istruzione.it/fondistrutturali/documenti/m4\\_premessa.shtml](http://archivio.pubblica.istruzione.it/fondistrutturali/documenti/m4_premessa.shtml)).
- Progetto Leonardo da Vinci "RE.N.E.T." ([www.renetproject.eu](http://www.renetproject.eu)).
- Rete di scuole del XIV e XV Distretto Scolastico di Roma (<http://www.retescuole14-15.it/>).

## Note

- 1 Sito web del progetto: <http://www.renetproject.eu>.
- 2 Per contenere il fenomeno dei giovani che abbandonano prematuramente gli studi, la strategia di Lisbona aveva posto, come uno dei cinque obiettivi europei da raggiungere entro il 2010 nel campo dell'istruzione e della formazione, la riduzione al 10% della quota di giovani che lasciano la scuola senza essere in possesso di un adeguato titolo di studio. L'obiettivo di ridurre entro la fine del decennio a un valore inferiore al 10% il **tasso di abbandono scolastico** è stato comunque riproposto nell'ambito della *Strategia Europa 2020*. Nel 2010 il valore dell'indicatore nell'Unione europea si attesta al 14,1%. Nella graduatoria dei ventisette paesi Ue, l'**Italia** si colloca nella quarta peggiore posizione (**18,8%**), mentre Lettonia e Grecia presentano un quadro meno drammatico in relazione al numero dei giovani che abbandonano prematuramente gli studi, presentando entrambi dei tassi di abbandono inferiori alla media europea: **Grecia (13,7%); Lettonia (13,3%)**. Restano tuttavia forti timori per il futuro, vista la pesante crisi economia.
- 3 Il Vortale RE.N.E.T. è stato sviluppato con lo scopo di realizzare un Centro Risorse-Mediateca come punto di incontro e patrimonio comune per tutti gli utenti specializzati, interessati ad utilizzarlo come strumento quotidiano di lavoro e contribuire al suo progressivo sviluppo. Tale obiettivo è stato raggiunto attraverso la collazione e l'archiviazione logica di strumenti, modelli e prodotti realizzati dai diversi nodi della rete. Il progetto ha previsto, inoltre, la raccolta di prodotti ed esempi riguardanti essenzialmente la tematica della dispersione, dell'insuccesso e degli abbandoni scolastici, sia all'interno della rete scolastica esistente, sia presso i territori di influenza dei partner europei (REN.E.T. VORTAL – <http://www.renetvortal.eu>).
- 4 Per una rassegna più approfondita delle "buone prassi" realizzate e inserite nel Vortale RE.N.E.T. si rimanda a: Mirko Vecchiarelli, *Analysis of "good practices" against early school leaving and social uneasiness within Vortal Re.N.E.T.*, Transnational comparative report, ITALY-GREECE-LATVIA, RE.N.E.T. Project, 2011 ([www.renetproject.eu](http://www.renetproject.eu)).
- 5 Il sito dell'associazione "The Ark of the World": <http://kivotostoukosmou.org/kivotos/content/view/12/28/lang,en/>

**Come su un telaio  
di mitologiche memorie,  
apriamo un nuovo spazio  
di riflessione e di pensiero.  
Lo affidiamo alle sapienti dita  
di studiosi e artisti,  
e alle suggestioni che la filosofia  
e le scienze ci potranno dare.  
Sarà un luogo ove raccogliere  
altre chiavi di lettura,  
nuove occasioni per interpretare  
la complessità della vita,  
del lavoro, della società.  
Inauguriamo Aracne,  
affidando le righe a due psicanalisti  
e uno scienziato;  
le opere ad un'affermata  
artista neo-pop.  
Al centro delle riflessioni  
ci sono ancora gli adolescenti,  
il loro amore per il tumulto delle battaglie,  
la loro ricerca di modelli ed esempi  
a cui ispirarsi.**

**Leonardo Verdi Vighetti**  
Psicologo analista.  
Esperto di processi valutativi

## Speranza e formazione: un binomio ancora possibile?

**È sempre più cupa  
la profonda incertezza  
che avvolge  
gli adolescenti  
di oggi.**

**È la perdita della  
speranza, che ruba  
loro i sogni, e può  
contaminare anche  
gli adulti: formatori  
ed educatori.**

**Ma se in ciascuno  
di noi si annidano  
i traumi dalla delusione,  
e si nasconde  
un'oscurità che attende  
di essere risvegliata,  
c'è ancora spazio  
per la Pedagogia della  
Speranza, che si nutre  
di onestà, buoni  
esempi, e fiducia.**

Riflettere oggi sulla speranza come risorsa che non può non essere presente negli adolescenti, ma che rischia di essere soffocata o negata dalla crisi che il sistema economico e sociale sta attraversando, è diventata una priorità, una necessità. Perché la speranza è alla base della possibilità di pensare il futuro, di pensarsi in un futuro vivibile, dignitoso, nel quale ritrovare se stessi con il proprio valore etico e con il patrimonio di esperienze accumulato nel corso degli anni di preparazione scolastica e formativa.

Non vorrei riflettere in modo astratto su questo concetto. Mi preme cercare di comprendere la speranza come sentimento, emozione e come valore che nasce e vive nella soggettività di un adolescente (ma anche di un adulto) grazie ad un *humus* costituito da altre emozioni e valori; un *humus* che a sua volta è nutrito da un contesto di relazioni e di esperienze in ambito formativo.

Coloro che si sono occupati di adolescenti mettono in luce il dramma della sconfitta della speranza per la perdita del futuro e per la sfiducia in quel mondo di adulti che è travolto dall'onda anomala della illegalità, della furbizia, della ricerca esclusiva del tornaconto

personale. I giovani, scrive Gustavo Pietropolli Charmet, «si sentono ingannati dalla società organizzata dagli adulti e che per loro non ci sia più nulla di bello, piacevole, utile e gratificante, soprattutto non ci siano lavoro, riconoscimento, crescita: insomma futuro»<sup>1</sup>. Si parla di nuovi poveri e di allargamento della base di povertà. I giovani, che non appartengono a classi privilegiate, sono annoverati tra i nuovi poveri. Non solo vivono l'incertezza sistematica che si abbatte su tutti coloro che non hanno forti tutele ma portano il peso di un'incertezza ancora maggiore, vittime di un'ingiustizia precoce: si sentono derubati della possibilità di compiere scelte di vita autonoma, di avere davanti a sé percorsi definiti per accedere al mondo del lavoro<sup>2</sup>. Sono derubati della intenzionalità che è la condizione per esercitare la propria volontà di vivere, il desiderio di crescita. E soprattutto rischiano un collasso etico nei confronti del mondo degli adulti, di coloro che gestiscono le istituzioni, compiono le scelte di politica formativa, occupazionale, economica, culturale. «Proprio perché – scrive Pietropolli Charmet – il futuro è sinonimo di crescita della parte più autentica di se stessi e promette la prosecuzione verso l'alto del processo di conoscenza

delle proprie verità, vederlo appannarsi e sparire nelle nebbie di un contesto sociale, economico e culturale che si schiera contro la sua realizzazione, colpisce al cuore il sistema motivazionale e crea un lutto doloroso: assieme al futuro, muore la speranza, l'autenticità, il piacere di vivere per crescere e diventare se stessi»<sup>3</sup>.

Uno dei maggiori rischi è che si rafforzi ed esploda il conflitto trans-generazionale, tra figli e genitori, percepiti come coloro che sottraggono lavoro e che si sono creati condizioni di tutela economica e sociale a discapito di chi viene dopo di loro.

Anche i *mass media* fanno la loro parte. Bombardano con messaggi che mettono in luce soprattutto il lato nebroso dell'essere umano. Le agenzie di informazione sono il più delle volte (per non dire: quasi esclusivamente) alla ricerca di ciò che di questo mondo oscuro e violento fa notizia, scalpare, stupore: lo scandalo delle tangenti, l'evasione fiscale, la ricerca del guadagno facile e illegale, la cronaca nera, gli atti terroristici, le azioni della mafia, la lentezza o addirittura l'impotenza decisionale di chi dovrebbe adottare misure per uscire da situazioni di crisi sociale ed economica, le palesi ingiustizie nei confronti di chi è socialmente più debole, ecc. Messaggi che certamente aprono gli occhi sul mondo, stimolano la riflessione critica, generano indignazione e riprovazione, possono rafforzare una sensibilità etica e motivare all'azione finalizzata al cambiamento. Ma se questi messaggi occupano sempre ed esclusivamente il posto privilegiato, sono i protagonisti della comunicazione sociale, è probabile che molti adolescenti (e non solo loro) si sentano accerchiati dalla negatività e sopraffatti dal sentimento di ineluttabilità.

Gli effetti di questa situazione sulla mente e, direi, sulla personalità sono molteplici e talora devastanti. Non prendo in considerazione la deriva,

che numerosi adolescenti imboccano, delle variegate forme di dipendenza da sostanze più o meno tossiche e da pratiche di vita a rischio di morte, anche se sono indicatori molto più diffusi di quello che si può immaginare, magari in forme meno distruttive e meno conclamate. Sono sintomi che rivelano, da una parte, il profondo disagio che sfiora l'abisso di disperazione e, dall'altra, esprimono la ricerca e la volontà esasperate di gestire in prima persona la propria vita, le proprie scelte. Forme di protagonismo al limite del paradosso, che si possono capovolgere nel loro contrario: la paralisi dell'impotenza. Ma vere, nel bisogno profondo di visibilità esistenziale che esse manifestano. E, soprattutto, espressioni di quella delusione rabbiosa contro il mondo degli adulti che mina il patto sociale perché prodotta da un abuso di potere. Molti di questi giovani ritengono che la diffusa illegalità del mondo degli adulti tolga a questo mondo la legittimità di dettare regole di convivenza sociale e di comportamento etico. L'adulto, sempre secondo questa visione societaria, nasconde (e magari neanche troppo) sotto il proprio potere politico ed economico i propri «peccati capitali». Di qui l'accusa, troppo spesso formulata, di ipocrisia, menzogna, inganno. Altri e più latenti sono gli effetti che entrano e permangono nella psiche degli adolescenti, oltre al risentimento rancoroso verso chi decide delle loro condizioni di vita. Sono la vergogna e il sentimento di colpa<sup>4</sup> silenzioso, sentimenti di inadeguatezza, incapacità e a volte impotenza di cui essi soffrono perché si trovano nella condizione di non riuscire a decifrare i fenomeni complessi e contraddittori della società nella quale vivono; perché sperimentano quotidianamente l'ignoranza e la profonda incertezza che avvolge i percorsi di realizzazione formativa e sociale; perché soffrono della

difficoltà o addirittura dell'impossibilità di sognare una qualche forma di benessere economico; perché inciampano frequentemente nella disonestà e nell'esperienza dell'essere traditi da chi ha goduto della loro credibilità. L'esito di tutto ciò è la *perdita della speranza*.

Questa perdita può contaminare anche gli adulti, coloro che hanno il compito di accompagnare gli adolescenti nella loro formazione e nell'acquisizione di competenze non solo professionali e sociali ma anche, e soprattutto, etiche. Un rischio che i formatori e le formatrici non possono correre perché sarebbe il fallimento della loro missione: perdere la speranza significa lasciare spazio alla *coazione a ripetere*, che ripropone le situazioni fallimentari del passato, le incomprensioni e le delusioni. Perché in ciascuno di noi si annidano traumi, delusioni e fallimenti; si nasconde quell'oscurità che attende di essere risvegliata dal presente incerto e traumatico.

Allora occorre contrastare l'infezione della disperazione, dell'avvilimento e della sfiducia con una *Pedagogia della Speranza*. Che non può nascere dietro una cattedra, perché non si appella a discorsi eruditi, lontani dalla realtà. Non sarebbe credibile. Sarebbe destinata a quel fallimento di credibilità che vuole combattere. Non può che emergere dagli stessi adolescenti che sono a rischio di Speranza, chiamati a raccontare di se stessi, della propria sfiducia e disperazione.

Nominando la *Pedagogia della Speranza* viene subito in mente Paulo Freire che – vivendo e operando dagli anni cinquanta fino alla sua morte, il 2 maggio 1997, in Brasile, Bolivia, Cile, ma anche in contesti europei – l'ha elaborata, teorizzata e praticata in ambienti di povertà, violenza e disperazione. Forgiando il proprio pensiero pedagogico nella pratica di vita a contatto con gli oppressi e facendo

nascere il metodo e la teoria dal sapere popolare, dal linguaggio dei contadini analfabeti, dalle loro necessità, rispettandone la concretezza, il quotidiano, i limiti. Indicando un mondo di possibilità.

La Speranza, in quanto virtù teologale, è associata alla Fede e alla Carità, come scrive con chiarezza San Paolo nelle lettere ai Corinti (13, 13) e ai Galati (5, 58). Interpretando questa triade in chiave laica, si può dire che senza la Fiducia e l'Amore verso l'altro, la Speranza non può esistere, viene soffocata o ha difficoltà ad esprimersi. La Speranza contiene la Fiducia che la promessa o l'impegno assunto da qualcuno sia credibile, e pertanto si possa realizzare. La Speranza è un patto non formale ma sostanziale, che presuppone rispetto, stima reciproca, sincerità, onestà; ogni patto è un atto di fiducia che lega due o più persone. Perciò la Speranza non può nascere in un contesto abitato da sospetti, conflitti, inganni, sopraffazioni e umiliazioni. È apertura e interesse per l'altro; è convivialità, partecipazione, condivisione, pietas e solidarietà che nutrono la fiducia e quindi la credibilità delle promesse o delle mete che vengono proposte e condivise. È il clima che consente a ciascuno di stare bene dove è; di sentirsi visto, ascoltato, preso seriamente. Del resto sono questi i cardini sui quali Paulo Freire ha appoggiato la sua pedagogia. Facendo vivere agli emarginati un'esperienza etica, alternativa alla storia vissuta fino a quel momento. Perciò correttiva della propria visione delle cose e della vita. La Speranza, dunque, riforma. Dà una nuova visione delle cose.

Raccontata così, la Pedagogia della Speranza non è un'esperienza estemporanea rispetto alla formazione. È l'*Anima* della formazione. Ma l'*Anima* è

imprendibile, è sfuggevole, è inconscia nel senso che non può essere racchiusa in una definizione. Almeno così la si può intendere, sulla falsa riga delle affermazioni di C. G. Jung, per il quale è «il fattore mobile, variopinto, iridescente. Il nome latino *animus* significa *spirito* e *anima* corrisponde al greco *anemos* che indica il *vento*. È un caotico impulso vitale, che rac-

può mai essere completamente integrata con questa, ma dalla quale piuttosto la coscienza emerge»<sup>6</sup>. Perciò è tanto difficile parlare di Speranza nella formazione e fuori di essa. Perché è una realtà di confine, tra la coscienza e l'inconscio, tra qualcosa che può essere intuito e qualcosa che deve restare silenzioso. E, tuttavia, dobbiamo provare a pensare il binomio Speranza/Formazione. Tentare di darne forma, di immaginare come questo *fattore* possa animare la formazione.

Credo che si possa dire che la Speranza coinvolga l'esperienza formativa nelle sue diverse parti: dall'atteggiamento del formatore e della formatrice verso l'adolescente, alle scelte didattiche; dal metodo di apprendimento all'organizzazione complessiva del Centro di Formazione; dai rapporti del Centro con il contesto esterno alla gestione della fase di accompagnamento degli allievi e delle allieve nel momento di entrare nel mercato del lavoro. Tutto questo deve poter ispirare Speranza, Fiducia e Condivisione; essere leggero come il *pneuma*, essere esemplare nel sostenere tutti coloro che contribuiscono a dare forma all'esperienza formativa.

Ma come? Una breve riflessione su alcuni degli aspetti sopra richiamati. *L'atteggiamento del formatore e della formatrice* dovrebbe essere ispirato ad una visione dell'adolescente improntata su una salda fiducia nelle sue risorse interne e nelle valide ragioni dei suoi comportamenti. Avere fiducia significa cercare con empatia le *ragioni* e il senso del suo modo di fare, di essere, di dire. Delle sue provocazioni e delle sue proposte. Nel comprendere, nell'interpretare e nel restituire all'adolescente il suo comportamento problematico (la fuga nel mondo virtuale, le depressione per vissuti di



Alessia Iannetti, *Crying Aries*.  
40x29 cm; graphite and pastel on paper.

chiude un sapere segreto o una saggezza nascosta. (...) È l'inaspettato, il caos inquietante, a rivelare un significato profondo. (...) L'Anima è semplicemente l'archetipo della vita»<sup>6</sup>. E ancora: «L'Anima è qualcosa che ha vita propria e che ci fa vivere; è una vita che è dietro la coscienza e che non

perdite, la rabbia e la ribellione antisociale, l'indifferenza per i problemi della società, l'impotenza, ecc.) occorre avere in mente che in lui vi è *la spinta verso la crescita*, vi è un progetto inconscio e in parte consapevole verso la realizzazione della propria individualità, orientata a produrre una unità separata, indivisibile, *un tutto*, come frutto di un processo sia di *differenziazione identitaria sia di integrazione*<sup>7</sup>, nel quale possono cooperare anziché escludersi a vicenda o entrare in reciproco conflitto tutte le risorse individuali.

Ma nel contempo egli vive una serie di lutti, di perdite legate ai "gusci" e agli attaccamenti del passato. Tutto ciò significa che l'adolescenza è l'età del perturbante<sup>8</sup>, del non essere più quello del passato e del non essere ancora quello del futuro, in cui esplode l'esigenza esplicita di vivere la passione e la ricerca del rischio<sup>9</sup> accanto al bisogno non detto di sperimentare limiti, contenitori definiti eppure empatici<sup>10</sup>.

È l'età delle emozioni e degli agiti, che rappresentano il tentativo di risolvere i conflitti interni, di dare voce alle tempeste emotive. Perciò nella mente del formatore e della formatrice occorre che si formi uno spazio che contenga la rappresentazione di questo adolescente perturbante, coraggioso eppure impaurito, alla ricerca della visibilità eppure frenato dalla vergogna e dalla colpa, angosciato dalla perdita del futuro eppure ricolmo della voglia di vivere. Una rappresentazione

ispirata alla flessibilità, al dialogo, al rispetto delle promesse e degli accordi, fortemente caratterizzata dall'empatia, perché «l'empatia è il fattore fondamentale nel promuovere la cresciuta emotiva, è il fulcro dello sviluppo e del cambiamento»<sup>11</sup>. Nell'adolescente è viva la sensibilità propria del bambino che percepisce l'inganno e il falso sé delle figure che si prendono cura di

avendo attraversato la disperazione, è difficile che possano suscitarla negli allievi e allieve. La Speranza è come il desiderio per J. Lacan: «Il lievito del desiderio si semina solo per contagio, per infezione, per la via accidentale e imprevedibile della testimonianza: occorre aprire e scuotere le teste, sospendere le certezze, rompere ogni forma precostituita del sapere, riavviare la ricerca, produrre l'evento singolare della domanda»<sup>12</sup>.

Anche *le scelte didattiche* vanno ispirate a questa rappresentazione dell'adolescente e, perciò, improntate alla fiducia e alla convivialità, al desiderio di vivere e alla visibilità di chi è in formazione. Le strategie formative che l'ENAIP ha messo in campo, centrate sull'apprendimento per progetti attraverso il fare (e non solo), di cui è stata verificata l'efficacia nel corso degli anni, hanno generato e generano le condizioni necessarie per suscitare Speranza. Ma, in particolare, mi sembra che due attenzioni potrebbero essere messe in primo piano nel lavoro con gli adolescenti: *le Buone Pratiche* e *il Lavoro Autobiografico*.

*Le Buone Pratiche* sono soprattutto diffuse tra i formatori e le formatrici<sup>13</sup>; lo sono assai meno tra gli utenti e le utenti. Non sono considerate risorse didattiche. Proporre *l'esemplarità* che accade nella formazione e nella società, che dimostri agli adolescenti che è possibile realizzare gli obiettivi che essi si pongono e alcuni valori nei quali essi credono, significa portare alla luce una realtà che sovente è trascurata, non fa notizia per nessuno se non per certi addetti ai lavori. *L'esemplarità* può diventare evento didattico, fare parte integrante del percorso di formazione. *L'esemplarità* di cui sto parlando contiene le due caratteristiche che generano la Speranza: la Fiducia nella realizzazione delle promesse dichiarate e la Convivialità, ossia la generosità

**La speranza dà una nuova visione delle cose, quindi riforma.**

**È un patto sostanziale che non nasce dietro una cattedra e non si appella a discorsi eruditi, lontani dalla realtà. Richiede ai formatori una salda fiducia nelle risorse degli adolescenti e l'abbandono di certi stereotipi che hanno gli adulti. Del tipo: i ragazzi non conoscono le proprie emozioni, e sono analfabeti dell'introspezione.**

”

lui. Perciò il formatore e la formatrice sono chiamati costantemente a reggere la sfida della congruenza tra visioni interni e comportamenti esterni, tra percezioni e azioni. La metafora del *guaritore ferito* è valida anche in questo caso: se il formatore e la formatrice non hanno conquistato la Speranza

dell'impegno sviluppato per il bene comune. *L'esemplarità* può riguardare persone che attraverso le proprie azioni e le scelte di vita testimoniano il valore della legalità nel sociale, della solidarietà tra i giovani e anche tra gli adulti, del volontariato sociale, della trasparenza delle scelte nell'amministrare le risorse pubbliche, del rispetto dell'ambiente, ecc. Sono alcune delle testimonianze che contrastano la delusione e fanno sperare in una società capace di vivere esperienze quasi eroiche. Rendono possibile il quasi-impossibile, aprono gli orizzonti di vita. Suscitano stupore e ammirazione, in un'età che ha bisogno di sognare e anche di avere "idoli", sovente, purtroppo, costruiti per interessi economici anziché essere ispirati alle idealità. *L'esemplarità* è imprevedibile, come il desiderio; "scuote le teste", produce il contagio della Speranza.

*Il lavoro autobiografico* è il luogo didattico dove è possibile entrare in contatto con se stessi e con gli altri, con il mondo delle emozioni (dolori, rabbie, gioie, colpe, delusioni, entusiasmi, ecc.) e delle relazioni vissute o desiderate, con la riflessione silenziosa e la narrazione condivisa, con l'espressione attraverso la parola, il gesto, la grafica, le metafore, tutte risorse curative<sup>14</sup>. Gli adolescenti sono sovente considerati come gli analfabeti dell'introspezione: sfuggono la riflessione su se stessi a favore dell'azione nella quale cercano la soddisfazione dei bisogni e dei desideri. Preferiscono agire piuttosto che pensare.

C'è da chiedersi quanto questa rappresentazione non nasconde in realtà uno stereotipo che gli adulti fanno agire agli adolescenti, proiettandolo su di essi. Perché gli adolescenti cercano il contatto, la relazione, il dialogo, la comunicazione, a condizione che

avvengano in contesti protetti, rispettosi del valore e dei tempi psichici, accoglienti e non giudicanti. Raccontare se stessi, essere protagonisti nel proprio romanzo di vita e di formazione rappresenta un'opportunità e una sfida. Ma presuppone un *setting* che generi fiducia e riflessione, che sia uno spazio reale definito da regole e valori e, nel contempo, uno spazio mentale

riflessione e della narrazione individuale o condivisa, dove si sviluppa la metacognizione e la capacità di sognare. Oltre a questi luoghi didattici in quanto laboratori della Speranza, c'è il Centro di Formazione che è un luogo di vita e può diventare il luogo della Speranza vissuta.

*L'organizzazione complessiva del Centro di Formazione* può essere vissuta come un *Villaggio formativo*, una frazione del Paese, un microcosmo in cui si sperimenta la democrazia, la cittadinanza attiva, la partecipazione, il rispetto, il diritto alla critica costruttiva, la visibilità, il senso del vivere. Nell'organizzazione di Qualità

Certificata non tutto è importante per gli allievi e le allieve ma soltanto alcuni aspetti che fanno la differenza con il contesto di vita frequentato nella quotidianità direttamente, o indirettamente via internet, o via TV. Sono gli aspetti della comunicazione e della relazione con gli altri insegnanti, con gli altri compagni e le altre compagnie, con coloro che lavorano in segreteria o sono addetti a mansioni che non siano di formazione. Sono gli aspetti delle promesse mantenute, quelle dichiarate nella *mission* e nella *vision* del Manuale della Qualità, che va fatto conoscere a tutti perché contiene le dichiarazioni degli impegni etici da onorare. Sono gli aspetti del miglioramento della qualità della vita nel contesto esterno al Centro e di rispetto dell'ecosistema.

Allora, se la Qualità certificata non si riduce alla compilazione di documenti; se fa trasparire l'anima sottostante che è tensione al miglioramento continuo; se "diventa una cosa di tutti" nella quale ciascuno si può riconoscere, può chiedere, proporre ed essere ascoltato, allora può essere il luogo della Speranza vissuta.



Alessia Iannetti, *Echo*.  
50x40 cm; graphite, watercolor and ink on wood  
40x29 cm; graphite and pastel on paper.

silenzioso. Aperto al futuro e non solo ai ricordi. La memoria aiuta a ripensare i significati della propria esperienza, a elaborare il non detto, i successi e i fallimenti, gli attaccamenti e le separazioni. Il presente e il futuro nelle loro diverse forme e appartenenze di vita sono i luoghi dell'osservazione, della

Vorrei ancora sottolineare l'importanza strategica dell'organizzazione del Centro di Formazione orientata alla Qualità, perché purtroppo in questi anni la Certificazione è diventata un vincolo che sovente non si è trasformato in vera risorsa di democrazia, di partecipazione e di trasparenza per tutti e non solo per alcuni addetti ai lavori. L'organizzazione di un Centro di Formazione, quale essa sia, rappresenta la *cornice* che dà senso, dà valore alle singole esperienze, alle informazioni, alle comunicazioni che costituiscono la trama delle relazioni. Una cornice organizzativa invisibile, contraddittoria,

oppressiva, inaffidabile, burocratica, irrispettosa e farraginosa toglie valore e senso alle esperienze formative vissute dagli allievi e dalle allieve. Tradisce e confonde. Viceversa, se capovolta valorizza, conferma, esplicita, anima, motiva. Perché, come affermano alcuni studiosi di organizzazione, "la società precede la mente"<sup>15</sup>. L'organizzazione del Centro di Formazione *in-forma* la mente dei singoli, formatori, formatici, allievi, allieve. "Quello che ha senso - scrive Karl E. Weick - è una informazione in una cornice, non l'informazione da sola o la cornice da sola. In altre parole, la sostanza del *sensemaking*<sup>16</sup>

parte da tre elementi: una cornice, una informazione e una connessione"<sup>17</sup>. Se la connessione manca tra la prima e la seconda, viene meno *il senso*. Si genera confusione. Non ci si comprende. È la Babele. La Qualità Organizzativa non è dunque un fattore secondario che non ha impatto, alcuno o leggero, sulle singole azioni formative e su ciascun soggetto coinvolto nel Centro. Essa è la condizione necessaria perché le singole azioni formative, ciascun soggetto implicato nell'organizzazione, possano *costruire senso*. E il *senso* per noi coincide con la Speranza.

## Note

- 1 G. Pietropolli Charmet, *Cosa farò da grande. Il futuro come lo vedono i nostri figli*, Edizioni Laterza, Roma-Bari, 2012, pag. IX
- 2 In una recente indagine pubblicata sui maggiori quotidiani risulta che la stragrande maggioranza dei giovani trova lavoro attraverso conoscenze personali, amicali familiari e solo il 4% attraverso i Centri per l'Impiego, ossia tramite risorse istituzionali.
- 3 Ibidem, pag. X
- 4 Le emozioni vissute dagli adolescenti e dalle adolescenti sono intense e sovente agite senza essere mentalizzate, specialmente quelle definite come "moralí" (Cfr. L. Barone, *Emozioni e disagio in adolescenza*, Edizioni UNICOPLI, Milano, 2004, pag. 23): invidia, vergogna, colpa, rabbia, quattro emozioni tra loro strettamente connesse. In particolare vergogna e colpa sono strettamente correlate e si rafforzano vicendevolmente. La vergogna è un sentimento estremamente diffuso in questa età di forti cambiamenti nella psiche e nel corpo. Procura un'acuta sofferenza perché difficilmente emendabile. È associato alla paura di perdere la propria dignità nel mostrarsi, nell'esprimere se stessi di fronte agli altri; di qui l'impulso a nascondersi ed evitare il confronto con gli altri, oppure, viceversa, ad esibirsi in modo provocatorio. Essa si radica nella percezione dell'essere e sentirsi inadeguati. Nasce dall'esperienza dell'impotenza che comporta la perdita di valore della propria immagine sociale, mentre la colpa è generata da aspettative di condanna o di rimprovero da parte di altri o di se stessi per azioni contrarie al codice morale introiettato, che comportano veri o presunti danni recati a sé o ad altri. È un sentimento che colpisce il proprio valore morale a seguito di comportamenti inappropriati e perciò, al contrario della vergogna, può essere trasformato e riparato. Ma la vergogna può generare la colpa di sentirsi inadatti e la colpa produrre vergogna per un sentirsi inadeguato.
- 5 C. G. Jung, (1934/1954), *Archetipi dell'inconscio collettivo*, Opere, vol. 9\*, Boringhieri, Torino, 1976, pag. 30
- 6 C. G. Jung, (1936/1954), *Sull'archetipo con riguardo al concetto di Anima*, Opere, vol. 9\*, Boringhieri, Torino, 1976, pag. 25.
- 7 C. G. Jung (1939), *Coscienza, inconscio e individuazione*, Opere, vol. 9\*, Boringhieri, Torino, 1980, pag. 268
- 8 M. Francesconi, "Non più e non ancora" in *Emozioni e disagio nell'adolescenza*, L. Barone (a cura di), Edizioni UNICOPLI, Milano, 2004, pag. 179
- 9 L. Vallario, R. Giorgi, M. Martorelli, E. Cozzi, *Il rito del rischio nell'adolescenza*, Edizioni Magi, Roma, 2005
- 10 Il successo dell'esperienza dell'EnAIP Friuli Venezia Giulia inerente all'idea di allestire un Regolamento con 20 articoli dimostra l'importanza educativa di definire il *setting* formativo, inteso come contenitore nel quale i valori e le regole ispirate al reciproco rispetto servono a definire confini tra ciò che è consentito e ciò che non lo è, tra pulsioni istintuali e relazioni conviviali, sperimentando così una frustrazione costruttiva e finalizzata al benessere condiviso da tutti.
- 11 M. C. Gilson, *Adolescenza e discontinuità*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993, pag. 66
- 12 M. Recalcati, *Ritratti del desiderio*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2012, pag. 21
- 13 È confortante leggere anche nel recente fascicolo di Formazione e Lavoro (n. 1/2011) i numerosi riferimenti alle Buone Pratiche presenti nel sistema ENAIP e non solo.
- 14 Cfr. D. Demetrio, *Raccontarsi*, l'autobiografia come cura di sé, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996 e anche AA. VV. *Raccontarsi a Scuola*, Carocci Faber, Roma, 2005
- 15 È una frase di G. H. Mead, citata da Karl E. Weick (1995), *Senso e significato nell'organizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1997, pag. 116
- 16 Questa espressione è intraducibile e significa: costruzione di senso. Il senso è diverso dal significato. Il primo è pre-riflessivo. Il secondo nasce dalla riflessione. Il primo anticipa l'azione; il secondo la segue. Entrambi sono essenziali all'azione consapevole.
- 17 Karl E. Weick, opera citata, pag. 119

**Monica Vacca**

Psicoanalista Scuola Lacaniana di Psicoanalisi (SLP)

## Il tramonto del padre. L'eclissi del desiderio

**In questo mondo, tutto è in crisi: la scuola, la famiglia, i governi, la società. Ogni cosa è regolata da principi divergenti, prospettive multiple. In questa realtà, dove non ci sono più sostegni univoci e fissi, ci si sente disorientati e angosciati. Ma la psicanalisi può dare qualche chiave di lettura. È un luogo dove è possibile operare una sovversione. E, in alcuni casi, raccogliere un'ancora di salvezza.**

“

*Il che sottolinea più che rivelare la vera funzione del Padre, che fondamentalmente è quella di unire (e non di opporre) un desiderio con la Legge<sup>1</sup>*”

Crisi. Crisi economica, crisi politica, crisi spirituale, crisi istituzionale. È lecito domandarsi che cosa succede? Niente è più quel che era. Qualcosa nel sistema è imploso. Se da una parte i nostalgici non mancano di rievocare la tradizione, dall'altra un nuovo vento soffia. Vento che soffia nella rete. La rete è il teatro di incontri amorosi, relazioni interpersonali, movimenti politici, anche il Papa twitta. Non si può più fare a meno della rete. Ci troviamo in un'era dominata dal discorso della scienza e dal discorso del capitalismo-finanziario. «Sono i due discorsi che prevalgono nella modernità e che dall'inizio, dalla loro apparizione, hanno cominciato a distruggere la struttura tradizionale dell'esperienza umana»<sup>2</sup>. Si è sgretolata la funzione del simbolico. E “il disagio della civiltà” si estende. Nel 1938, anno delle leggi razziali, Jacques Lacan mette in luce “il declino sociale dell'imago paterna”<sup>3</sup>. Ma già da qualche anno era in atto la ripulitura sociale sostenuta dall'Eugenetica.

I primi a essere sterminati sono stati i bambini handicappati e i malati psichici, quelli che Hitler chiamava “vite indegne di essere vissute”. Nel 1967, Lacan a proposito dei campi di concentramento, in modo profetico afferma: «Abbreviamo per dire che ciò che abbiamo visto emergere, con nostro orrore, rappresenta la reazione di precursori riguardo a ciò che andrà sviluppandosi come conseguenza del rimaneiggiamento dei raggruppamenti sociali a opera della scienza e segnatamente dell'universalizzazione che essa introduce qui. Il nostro avvenire basato sui mercati comuni troverà la sua bilancia con una sempre più dura estensione dei processi di segregazione»<sup>4</sup>. Un anno dopo, nel 1968, Lacan articola l'evaporazione del padre con la segregazione: «Noi pensiamo che l'universalismo, la comunicazione della nostra civiltà, omogeneizzi i rapporti tra gli uomini. Al contrario, io penso che ciò che caratterizza la nostra era- e non possiamo non accorgercene- è una segregazione ramificata, rinforzata, che fa intersezione a tutti i livelli e che non fa che moltiplicare le barriere»<sup>5</sup>. Ecco le coordinate che costituiscono ciò che oggi definiamo come multiculturalismo e globalizzazione. In passato il padre funzionava come garante e

come principio regolatore. Oggi invece niente è più al suo posto. Se da un lato l'Uno del mercato spinge, dall'altro il molteplice delle culture esplode. Comanda il mercato globale, "la mano invisibile". Per dirla con Toni Negri siamo nell'*Impero*: «L'impero non solo amministra un territorio e una popolazione, ma vuole creare il mondo reale in cui abita. Non si limita a regolare le interazioni umane, ma cerca di dominare la natura umana»<sup>6</sup>. L'impero si costituisce dopo la caduta del muro di Berlino, caduta che apre la porta all'ipermodernità. La civiltà ipermoderna si fonda sull'assenza di un principio unico regolatore che tiene insieme il sistema sociale. I principi sono multipli, equivalenti e interscambiabili. Assistiamo al declino di ciò che garantisce l'ordine delle cose. La società della disciplina cede il posto alla società del controllo. Telecamere in ogni dove, sempre collegati, localizzati, intercettati. Siamo sotto l'egida del biopotere. La scienza si allea alla finanza, identifica i fattori di rischio e attraverso la politica della prevenzione e della guerra giusta produce nuove forme di segregazione, vite di scarti. L'ipermodernità è il tempo dell'accelerazione. Mutò la nozione di spazio e di tempo. La società diviene "liquida". I legami sociali si allentano, si disfano. «Ciò che è stato riettato dal simbolico riappare nel reale»<sup>7</sup>, in particolare ritorna sotto forma di violenza, di odio e di razzismo. Le pratiche di rottura dilagano. Si legge sempre più spesso di femminicidi, di violenza domestica, di violenza bruta tra giovanissimi.

## Le famiglie iper-moderne

Una nuova geografia sociale prende corpo: famiglie monoparentali, ricomposte, allargate, omosessuali. L'ordine della famiglia si sovverte.

Cade la famiglia come sostegno alla sceneggiata del rapporto sessuale, quello che Freud chiamava Edipo. Siamo nell'era del dopo Edipo. La maternità era dell'ordine della natura, la paternità aveva lo statuto della legge, della parola, della fiducia. Oggi l'esame del DNA mostra la certezza della paternità. Si sfalda la no-

famiglia si può definire come un'equipe autogestita. Non c'è più dissimmetria tra padre e madre, i ruoli non sono distinti, le funzioni sono interscambiabili. Il bambino ha interlocutori indifferenziati. Si evidenzia la dissociazione tra padre e capofamiglia, tra padre e autorità, tra padre e mascolinità. Il padre perde la funzione di colui che separa, interdice, introduce il limite al godimento, articola la Legge al desiderio. Vale a dire non solo viene meno il padre del no, ma anche il padre del sì, colui che, per dirla con Lacan "dà i titoli in tasca". Dunque abbiamo una nuova forma di paternità: il padre condivide, dialoga. Per far presa sulla famiglia il padre dovrebbe fare colpo, sorprendere, avere charisma. La soluzione, proposta da Lacan, non è quella di voler restaurare il padre, l'autorità ma è quella di «un padre che ha diritto al rispetto e all'amore se fa di una donna la causa del suo desiderio».

## La scuola luogo di segregazione?

Si legge spesso nelle pagine di cronaca che la scuola è in difficoltà: poca severità, dispersione scolastica, bullismo, maltrattamenti, suicidi, abusi sessuali. Le statistiche europee rilevano un alto grado di ignoranza. La società del *reality show* rende la cultura, la formazione, poco appetibili. L'esclusione e l'autoesclusione si alimentano. I "disturbi" dei bambini evidenziano le impasse della civiltà contemporanea. Oggi anche i bambini sono vittime dell'accelerazione. Bombardati dalle molteplici attività, hanno l'agenda totalmente occupata come gli adulti. I tempi morti vengono riempiti dagli schermi: televisione, computer, cellulare. Nascono



Alessia Iannetti, *Gelsomina*.  
40x29 cm; graphite and pastel on paper.

zione di natura, di ordine naturale che legava donna e maternità. La disgiunzione tra procreazione e sessualità prende avvio con l'introduzione del contraccettivo, per poi consolidarsi con l'aborto, e infine prende la rincorsa con l'avvento delle biotecnologie: la fecondazione assistita, la fecondazione eterologa, l'utero in affitto. Non più *mater certa est*. La

nuove forme di malessere, i così detti deficit di attenzione, l'iperattività e i disturbi specifici dell'apprendimento: dislessia, disgrafia, disortografia, disturbo specifico della computazione, discalculia). Sembra che ci sia un caso o una qualche forma per classe. La diagnosi dei "disturbi" viene effettuata attraverso la somministrazione di test: le prove devono dimostrare disfunzione in un certo compito, assenza di deficit organico e funzionamento intellettivo nella norma. La domanda sorge spontanea. Perché oggi così tanti bambini sono in difficoltà? Quali sono le cause? Queste domande non trovano spazio nelle attuali tecniche di ri-educazione che si occupano da un lato di "come far scrivere e leggere bene e in fretta" e dall'altro di eliminare il sintomo. Vengono ri-educati, ri-abilitati e a scuola hanno dei compiti diversi dagli altri, e dei benefit temporali. Il bambino coincide con il disturbo, con l'etichetta.

C'è qualcosa che fallisce, che zoppica nell'educazione e nella trasmissione del sapere. Già Freud nella *Prefazione a "Gioventù traviata"* di August Aichhorn indica che l'uso della psicoanalisi nei contesti educativi può giovare. E invita con estremo tatto l'educatore ad «acquisire una cultura psicoanalitica, in assenza della quale l'oggetto della sua ricerca, il bambino, rimane un enigma inattin-gibile»<sup>8</sup>. Educare, viene da *ex-ducere*, portare fuori, estrarre, vale a dire sostituire la natura con cultura o meglio consiste nel far passare il bambino dalla posizione di oggetto del godimento dell'Altro, del sapere dell'Altro (scienza-mercato-famiglia-scuola) a quella di soggetto. Possiamo dire che questo fallimento ha a che fare con le nuove politiche educative che precludono il soggetto. O, detto altrimenti, l'applicazione di tecniche uguali per tutti marcate dall'assenza di desiderio. Assenza che fa dilagare l'anonimato.

## L'esilio del padre e l'ascesa della violenza

L'allungamento della vita mostra sempre di più il versante adolescente della società contemporanea. Si riduce il tempo dell'infanzia, si trascorre la maggior parte della vita nell'adolescenza, tempo delle tempeste emozionali, delle pratiche di rotture, degli amori improvvisi e fugaci, delle scelte temporanee, del tutto e subito. Per dirla con Rimbaud, il tempo "dell'urgenza di trovare il luogo e la formula". Viene a mancare la frattura generazionale, non ci sono più i limiti, non si sceglie più una vita, ma si può cambiare vita, avere più vite, vite reali e vite virtuali.

Che cosa succede oggi all'adolescente che Rimbaud definisce "l'adolescente nel quale circola il sangue dell'esilio e di un padre"<sup>9</sup>? Ecco il paradosso di una delle più "delicate transizioni", I puberi errano, si risvegliano in crisi con la lingua dell'Altro sociale, mossi dalla tensione tra la pulsione, tra ciò che si modifica nel corpo e l'ideale. Freud sottolinea che l'adolescente si trova di fronte a un compito doloroso, la separazione dall'autorità genitoriale. Come staccarsi da una autorità che non c'è più o che non fa più funzione di autorità? I nuovi sintomi appaiono come pratiche di rottura: droga, alcol, violenza, tentativi di suicidi. Ma non bisogna dimenticare che al di là dell'agire c'è sempre un dire. Dire che va accolto, facendoci destinatari. Che cosa si può inventare per accompagnare gli adolescenti in questa "bizzarra sofferenza", pressati dalla necessità di separarsi, mossi dall'ambivalenza tra il rifiuto e l'appello all'autorità? È importante il punto da dove si risponde, la responsabilità è degli adulti educatori - genitori e insegnanti - in crisi, messi in scacco, privi degli strumenti che un tempo facevano presa. Nell'epoca della comunicazione generalizzata la parola perde consistenza e lascia il posto

all'*acting-out* e al passaggio all'atto. Possiamo ipotizzare che la violenza costituisca una risposta all'educazione come dominio, all'educazione che fa a meno del "desiderio". Come ci si può fare partner di chi soffre senza ridurlo a mera cifra che si discosta dalla media? La famiglia e la scuola sono le istituzioni che possono far fronte all'accelerazione sociale, sono l'anti-zapping, si fondano sulla parola. La parola introduce un rallentamento, un tempo per comprendere, una sorta di articolazione tra presente e futuro.

## Sulla prevenzione nella scuola

“

**Per una tale opera il sentimento altruistico è senza promesse per noi che da parte a parte vediamo l'aggressività sottesa all'azione del filantropo, dell'idealista, del pedagogo o del riformatore<sup>10</sup>**

Le scuole sono sempre di più luoghi dove si consumano progetti, in particolare progetti di prevenzione, prevenzione della violenza, prevenzione del bullismo, prevenzione dell'uso di sostanze, e così via. Le consultazioni degli esperti esterni sono ormai una prassi consolidata. C'è qualcosa che non funziona e ci si aspetta dall'esperto un sapere scientifico e un supporto tecnico. Detto altrimenti, si domanda agli esperti una soluzione pre-confezionata del disagio.

Per prevenzione si intende l'azione tecnico-professionale che mira a ridurre gli effetti dei fattori di rischio per una determinata patologia. In questo caso si tratta della tutela della salute mentale. Non esiste una definizione univoca di salute mentale. In genere si intende uno stato di equilibrio affettivo, emotivo, cognitivo, neurobiologico, ecc... In altre parole, assenza di

malattia mentale, benessere, adattamento sociale, felicità. A tal proposito è opportuno evidenziare la definizione di salute: «uno stato di completo benessere fisico, psichico e sociale e non semplicemente assenza di malattia o infermità»<sup>11</sup>. Si assiste a un paradosso. Nella società che promuove benessere e felicità dilaga un malesser generalizzato. La salute viene considerata un diritto. Nell'era della globalizzazione, del biopotere, cambia statuto, diviene un bene, un prodotto. Quali sono gli intenti della nuova politica soggiacente alla salute mentale? La prevenzione, la terapia-ortopedia, la riabilitazione e il reinserimento sociale.

Si può parlare di prevenzione in psicoanalisi? E se sì, come farsi partner degli insegnanti? La prevenzione è un concetto di origine medica che presuppone un modello ideale di comportamento o uno stato di salute, la così detta normalità, la salute mentale. Ma sappiamo che come ci ricordava A. Stevens, la salute mentale non esiste, ma esiste come pratica<sup>12</sup>. Dunque ci trova coinvolti ad operare. Prevenzione e psicoanalisi si collocano su due assi divergenti. La prima si fonda sull'ideale, la seconda sullo svelamento di ciò che è, senza l'idea di un percorso stabilito. La prima presuppone una tecnica, la seconda un'etica, sostenuta dalla politica del sintomo. La prevenzione è l'altra faccia dell'educazione, della correzione, dell'ortopedia, delle buone norme. Freud ne enuncia tre impossibili: educare, governare, curare. Vale

a dire che la pulsione non si educa. Come possiamo intendere un intervento di prevenzione orientato dalla psicoanalisi in un'istituzione scolastica? Una possibile risposta è rimettere in circolo il desiderio degli insegnanti. Andare al di là del bambino, dell'adolescente, dell'alunno, dello studente, che risponde ad un modello ideale. In altre parole, introdurre un buco nel

accezione: pericolo e opportunità. Dunque la crisi è un momento fecondo, è un'opportunità. Ma come possiamo intendere la crisi della scuola? Gli insegnanti si trovano spiazzati, messi in scacco su due versanti. Il primo è un rifiuto del sapere, il secondo è un rifiuto delle regole. I genitori non collaborano. I vecchi metodi – note e sospensioni – non fanno più presa. «Non sappiamo come fare con questi casi speciali». «È proprio difficile insegnare» «Abbiamo perso l'entusiasmo». A questo punto è lecito domandarsi come passare dall'obbedienza all'adesione.

La risposta la troviamo nelle elaborazioni di Noëlle De Smet che a partire dalla sua esperienza di insegnante con i ragazzi difficili suggerisce di: «Essere in attesa, pronta ad essere sorpresa, anche se un po' tremante perché ciò che muove l'altro è imprevedibile. Essere in attesa attiva. Mettere in campo dei tempi, dei luoghi in cui raccogliere le acque che scorrono. (...) Lasciarmi sorprendere, lasciarmi prendere decidendo che soltanto incompleta posso essere insegnante. (...) Questo io non lo so. Io non ne saprò mai nulla, perché è il nostro "sapere non sapere" ad essere il nostro maestro»<sup>13</sup>.

**Non basta fare lezione perché vi sia amore per il sapere. Non basta promuovere la disciplina perché tutto funzioni. Prevenire è rilanciare il desiderio e far posto all'invenzione. Introdurre a scuola, un intervento di prevenzione orientato alla psicanalisi può, quindi, avere questa funzione: rimettere in circolo il desiderio degli insegnanti, e aiutarli ad andare oltre l'utopia dell'alunno ideale**

”

sapere per dar diritto di cittadinanza al sintomo, alla singolarità. Possiamo dire una politica al rovescio, là dove la prevenzione tenta di eliminare le differenze la psicoanalisi le valorizza. La scuola è finita. La scuola è in crisi. Se ci riferiamo all'etimologia della parola crisis (separo, decido, scelgo, perdo) rileviamo la doppia

### Da “luogo” di sapere a “luogo” di invenzione

Gli insegnanti portano un sintomo. L'operazione che spesso attuano è tentare di eliminarlo. Il risultato è l'inverso, il sintomo si accentua. Sappiamo bene che la responsabilità è di chi risponde, è il punto da dove si risponde. Il primo passo è riconoscere la loro esperienza, il loro sapere. Si tratta di un lavoro preliminare e di entrare in punta di piedi per far emergere la domanda. Per farci loro partner forse dobbiamo far in modo di essere

pronti a cogliere i dettagli per dare posto al sintomo. Vale a dire operare uno spostamento dall'alunno disturbato o che disturba alla classe. Usare la classe come terzo, come Altro "che non sa" e che fa posto al soggetto. In altre parole, farli accomodare su una nuova poltrona, che non dà certezze, controllo, ma che volta per volta trova una soluzione inedita.

Dunque possiamo dire che prevenire è rilanciare il desiderio e far posto all'invenzione. Le difficoltà degli insegnanti mostrano "la traccia, la cicatrice dell'evaporazione del padre"<sup>14</sup>. Non basta che l'istituzione scolastica promuova la disciplina perché tutto funzioni. Non basta fare lezione perché vi sia amore per il sapere. Il discorso sociale ha perso il suo statuto classico, i suoi punti di *repere*. Il grido di sofferenza e di ribellione mette in questione l'istituzione stessa, minaccia il suo funzionamento. Il sapere si riduce a mera burocrazia.

Gli insegnanti non sanno più dove appoggiarsi e arrancano "senza bussola" "disorientati". Il tramonto dell'autorità fa sorgere il senza misura, il senza limite. La caduta degli ideali produce smarrimento. L'imperativo Godi! Consuma! La fa da padrone. La civiltà

contemporanea è dominata dagli oggetti, l'oggetto è "la nuova bussola": "i soggetti contemporanei sono disintibiti, smarriti"<sup>15</sup>.

Il discorso dell'analista introduce un altro statuto, fuori dalla serie degli oggetti di consumo, uno statuto verso la causa del desiderio. Può la psicoanalisi scendere dal lettino? Quando la psicoanalisi esce dallo studio e si affaccia nel sociale, crea una zona di frontiera dove può circolare il discorso dell'analista per far posto al soggetto fatto fuori dalla scienza. Lo psicoanalista abita il "disagio della civiltà", non punta al reinserimento sociale, ma risponde per far sì che ciascuno possa trovare una nuova posizione rispetto a ciò che l'ha spinto a bussare alla porta.

A questo punto è necessario operare una distinzione tra effetti terapeutici e effetti soggettivi. Il discorso dell'analista lungi dall'essere fautore del *furo sanandi*, dell'idea della salute mentale e della normalità, al contrario, si fonda sulla loro messa in questione e pone "il sapere non sapere" al cuore dell'esperienza per far posto al soggetto. Dunque, offre un luogo di risposta alla sofferenza, al disagio contemporaneo nella "società liquida". "Un

luogo di risposta, un luogo in cui la chiacchiera prende il risvolto dell'interrogativo, e l'interrogativo stesso prende il risvolto della risposta"<sup>16</sup>. L'offerta crea la domanda. La possibilità di un legame sociale inedito, dove il dire del soggetto viene accolto da una presenza solida che fa da bussola al disorientamento e che all'occorrenza placa l'angoscia. Dunque, possiamo pensare l'analista con la valigia che si installa nell'istituzione scolastica per farsi partner degli insegnanti. L'analista offre un luogo dove è possibile operare una sovversione. L'équipe degli insegnanti diviene così un laboratorio, dove si fa del bricolage, in altre parole si inventa nella logica del caso per caso una soluzione inedita. In altre parole, gli insegnanti si fanno insegnare dai dettagli, dal dire degli studenti. Concludo rendendo omaggio a un lavoro fatto da una giovane ragazza durante un progetto di prevenzione.

Si tratta di un puzzle incompleto. Manca una tessera. La tessera mancante si stacca e si inscrive *I can fly*. Forse possiamo farci insegnare da questo dire, e coglierlo come un suggerimento. *I can fly* solo se gli educatori riconoscono la mia singolarità. ■

## Note

- 1 Jacques Lacan, *Scritti*, Einaudi Torino 1974, vol. II p.828.
- 2 Jacques-Alain Miller, "Il reale nel XXI secolo" in *Attualità Lacaniana* n. 15, Alpes, Roma, 2012, p.7.
- 3 Jacques Lacan, *I complessi familiari nella formazione dell'individuo*, Einaudi, Torino, 2005, p.51.
- 4 Jacques Lacan, "Proposta del 9 ottobre 1967 intorno allo psicoanalista della Scuola", in Scilicet, Feltrinelli, Milano, 1977, p 32.
- 5 Jacques Lacan, "Nota sul padre e l'universalismo", in *La Psicoanalisi* n.33, Astrolabio, Roma, 2003, p.9.
- 6 Michael Hardt, Antonio Negri, *Impero*, Rizzoli, Milano, 2002, p. 16.
- 7 Jacques Lacan 7, (1955-56) // Seminario Libro III *Le Psicosi*, Einaudi, Torino, 1985, p. 55.
- 8 Sigmund Freud, (1925) "Prefazione a 'Gioventù traviata' di August Aichhorn", in *Opere*, Bollati Boringhieri, Torino, 1978, Vol. X p. 180.
- 9 Arthur Rimbaud, *Opere*, Feltrinelli, Milano, 2006.
- 10 Jacques Lacan, *Scritti* vol. I, Einaudi, Torino, 1974, p. 94.
- 11 Organizzazione Mondiale della Sanità.
- 12 Seminario residenziale Istituto freudiano, Marzo 2011.
- 13 Noelle De Smet, *In classe come al fronte*, Quodlibet, Macerata, 2008, p. 163.
- 14 Jacques Lacan, "Nota sul padre e l'universalismo" in *La Psicoanalisi*, n. 33, Astrolabio, Roma, 2003, p. 9.
- 15 Jacques -Alain, Miller, "Una fantasia" in *La Psicoanalisi*, n. 38, Astrolabio, Roma, 2005, p. 17.
- 16 Jacques-Alain Miller, "Verso PIPOL 4", in *La Psicoanalisi*, n. 42, Astrolabio, Roma 2007, p. 220.

# Quando lo studio può diventare un nemico

**Carlo De Bac**Professore emerito di malattie infettive  
presso l'Università di Roma, La Sapienza

I problema più importante e difficile di molte famiglie sembra oggi quello di individuare il giusto indirizzo per i giovani nella fase decisionale della vita scolastica.

Sempre più spesso al giro di boa che si affronta tra i quindici e i venti anni, il rapporto genitore-figlio non è tale da produrre una valutazione efficace di quello che potrà essere il futuro lavorativo.

È sempre auspicabile che ciascuno sia consapevole della propria sfera d'interesse, sempre che sappia estrarla dalla propria complessità, che sia in grado di capirsi, di interrogarsi, anche se con l'aiuto di un genitore, di un insegnante, di una persona del proprio *entourage*.

I momenti più importanti della fase iniziale della vita di lavoro sono la scelta del percorso, l'obiettivo da raggiungere, la definizione del traguardo lontano, e forse più importante e decisiva, la propria consapevolezza nei riguardi del pianeta "guadagno".

Ma, purtroppo, nel mondo variegato dei giovani è facile imbattersi in persone che non riescono a trovare un motivo significativo d'interesse nello studio, una minima richiesta interna di cultura, la consapevolezza di voler riempire anche una piccola parte di se stessi apprendendo qualcosa.

Questo distacco dalla scuola si rivela negli

anni cruciali dell'adolescenza, dopo la fase dell'obbligo, per una serie di cause a volte non difficili da individuare.

Cominciamo da un ambiente familiare permissivo e distratto anche se di estrazione intellettuale, senza che sia stato opportunamente tentato un rapporto fiduciario che si ottiene solo con una comunicazione continua e la pretesa di una qualità di risultati da parte del giovane almeno sufficienti.

A questo handicap di base si aggiunge, da parte dell'interessato, un modo distratto e superficiale di valutare l'utilità del sapere; un rifiuto, spesso inconsapevole, ad impegnarsi nello studio, forse per un "desiderio di mediocrità", come se eccellere tra i compagni potesse rappresentare paradossalmente un motivo di vergogna e d'inferiorità.

Affiora anche una mancanza di autostima, per quanto riguarda il rendimento cognitivo, a volte contrapposto a una condizione di superiorità immotivata nei confronti di un futuro incerto e senza sfoghi.

Ma il fattore decisivo deve essere forse individuato nell'assenza di feeling con i libri, con gli insegnanti, con il mondo dell'apprendere. Si arriva a concepire la scuola solo come un'occasione per socializzare, ma solo con i compagni che la pensano allo stesso modo. Con questi si stabilisce

**Da dove nasce il rifiuto verso la scuola?**

**Perché non si è interessati a studiare cose nuove?**

**Perché ci si convince di non essere portati per i libri?**

**Salvaguardando il diritto-dovere, occorre tener conto di quei ragazzi che, dopo aver assolto l'obbligo scolastico primario, preferiscono scegliere altre strade.**

**La formazione professionale, attraverso i laboratori e la riscoperta della manualità, può essere una risposta vincente.**

automaticamente un'intesa che non dà vantaggi sul rendimento scolastico, anzi impedisce l'approccio con un qualunque tentativo di recupero.

Il comportamento negativo non viene contrastato nell'attesa inutile di un'inversione di rotta.

A questo comportamento non è certo estraneo, in tanti casi, il mancato esercizio di suggestione da parte degli insegnanti che non svolgono la loro insostituibile funzione di stimolo e interesse verso la materia di studio, e più genericamente non sono capaci di istituire con i ragazzi meno attenti un rapporto vigile di controllo.

Proprio in questa fase storica di disagio e insufficienza familiare il compito della scuola dovrebbe essere formativo, anche nell'ambito del carattere e del modo di giudicare e rapportarsi con i valori della vita.

In Giappone, il maestro ha un ruolo centrale nell'educazione tale da sostituire, addirittura, l'influsso del padre. Ma senza arrivare a questi estremi dobbiamo auspicare un recupero della funzione docente, che in Italia, secondo anche l'opinione europea, si arresta all'inizio della scuola media, cioè proprio quando il dialogo con i ragazzi può divenire un terreno di fertile scambio. Se il verificarsi di tale cumulo di circostanze consente spesso di superare il traguardo dell'esame di maturità, un errato atteggiamento familiare - soprattutto del ceto borghese - arriva a pretendere la scelta di una facoltà universitaria, di solito operata senza trasporto o peggio attitudine.

Quanti giovani vanno ai primi esami universitari senza aver capito come ci si prepara! Senza quel minimo ardore che ti porta a superare una prova, senza un bagaglio di nozioni sufficiente, dando di sé uno spettacolo avilente di fronte al quale gli stessi esaminatori mostrano disagio e dispiacere, e sarebbero tentati di dissuaderli dal continuare....

Si deve convenire sul fatto che lo studio costituisce un impegno vitale che a volte arriva addirittura a provocare un traumatico continuo della personalità e dell'inserimento ambientale.

Obbligarsi all'apprendimento di nozioni che vengono giudicate inutili può essere dannoso per la formazione psicofisica di un individuo giovane, rappresentando uno stress prolungato che induce a derive autodistruttive, come la droga, l'abuso di alcool, ecc.

solo per un certo periodo, che può valere come prova.

La regola conduttrice di una scelta dovrebbe essere l'attitudine a un'attività lavorativa di qualunque natura da cui si possa ricavare un senso positivo di gratificazione. Solo quest'ultima può rappresentare un'ancora di salvezza nel tempestoso mondo del lavoro.

Esistono innumerevoli attività, mestieri, approfondimenti, dove l'elemento della "pratica" è prevalente rispetto a quello "teorico", e dove l'adolescente può ritrovare il piacere dell'impegno che dà serenità, e una prospettiva positiva all'orizzonte. Ci sono tanti centri di formazione professionale, in Italia, dove si possono seguire corsi di insegnamento di discipline meno tradizionali o di mestieri che aiutano la partecipazione al mercato del lavoro, come perseguito dalla rete degli EnAIP.

Vengono condotte esperienze pratiche in laboratori attrezzati con le stesse metodologie e apparecchiature che verranno utilizzate nell'ambiente di lavoro. Quello che conferisce, anche, grande validità ai corsi programmati consiste nell'atmosfera e nel clima che si creano durante l'apprendimento, favoriti dallo scambio e dal dialogo, sulla base di interessi condivisi. Vi si creano, quindi, le condizioni per una coesistenza e una aggregazione capaci abitualmente di fornire risultati positivi.

Anche noi genitori, nell'orientare i nostri figli, abbiamo il dovere di non trasmettere false preclusioni verso l'antico mondo dei mestieri, o verso quei tipi di lavoro che solo apparentemente sembrano meno "nobili" e meno "impegnati", rispetto a quelli che richiedono una formazione universitaria, come l'avvocato, l'ingegnere, ecc. E anche i docenti collaborino a indirizzare il giovane su strade più realistiche rispetto alle capacità e alle inclinazioni di ogni singolo ragazzo.



Alessia Iannetti, *The Crying Tree of Mercury*.  
36x55 cm; graphite, watercolor and ink on paper.

Bisogna accettare l'idea che studiare per riuscire, trovandovi interessi morali e ragioni di autocontrollo, è privilegio solo di una certa categoria di ragazzi, e sono questi che vanno incoraggiati e sostenuti. Nei casi di irreversibile rifiuto o ostilità verso la vita scolastica, qualunque psicologo avveduto consiglierebbe di non insistere, e cercare altre strade.

Dopo la fase dell'obbligo, potrebbe essere utile allontanarsi dagli studi, per dedicarsi a cercare un altro percorso, magari

# Hanno scritto e collaborato

Numero 1/2013, monografico

## **Massimo Angeloni**

Presidente regionale dell'UCIIM Lazio (dal 2007). Laureato in Scienze Agrarie, è un'insegnante di Scienze ed esperto di e-learning. Ha acquisito negli anni competenze in campo informatico diventando web master di diversi siti, tra cui UCIIM nazionale, UCIM Lazio ed ENAIP. Dal 2009 collabora con la rivista di ENAIP *Formazione & Lavoro*.

## **Salvino Amico**

Laureato in Lettere presso l'Università degli studi di Palermo, è docente di Materie letterarie e latino nei licei palermitani. Ha maturato una consolidata esperienza nella gestione e nell'organizzazione delle istituzioni scolastiche. Ha iniziato la sua carriera con incarico di presidenza presso scuole italiane all'estero. Dal 2009 è nei ruoli ordinari della dirigenza scolastica e svolge la sua attività presso l'istituto tecnico "Duca Abruzzi" di Palermo, città in cui vive.

## **Guido Benvenuto**

Professore associato dell'Università degli Studi di Roma, Facoltà di Medicina e Psicologia. Si occupa di progetti volti al recupero e prevenzione della dispersione scolastica a livello di singoli istituti e di reti di scuole, di orientamento scolastico e universitario. Collabora con le Istituzioni scolastiche per la messa a punto di strumenti per la misurazione e la valutazione di processo e di prodotto in campo scolastico. Svolge corsi di aggiornamento e formazione per docenti pre-servizio e in servizio. Tra le ultime pubblicazioni: *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Anicia, Roma, 2011.

## **Irene Bertucci**

Responsabile del Comitato di redazione della rivista di ENAIP *Formazione&Lavoro* di cui ha ideato il restyling con Stefano Orfei. Sociologa ed esperta di processi formativi. Si è occupata, tra l'altro, di formazione dei formatori e contrasto alla dispersione scolastica. Ha collaborato con ISFOL sul tema delle competenze riflessive e metacompetenze. Lavora da diversi anni in ENAIP e dal 2011 è responsabile della "Comunicazione, Ricerca & Sviluppo Diffusione Buone Prassi". Tra le pubblicazioni segnaliamo il saggio con Leonardo Verdi Vighetti, "Dai bisogni impliciti dei formatori alle risorse didattiche per la personalizzazione dei percorsi" Edizione La Rondine, Roma, 2009

## **Marco Bonaccorso**

Laureato in Scienze Politiche, dal marzo 2012 è Vicepresidente e Responsabile dello Sviluppo Associativo delle Acli di Catania, a cui ha, tra l'altro, dedicato la propria tesi. Da sempre impegnato nel sociale e attento alle tematiche giovanili,

dal 2011 è Segretario Regionale del movimento giovanile delle Acli, e dal 2012 Amministratore Unico della Cooperativa Sociale LESTERA (Lavoro e Salute Sviluppo Territorio Energia Rinnovabile Ambiente). Dal 2011 è Presidente del Circolo Acli Cantieri Sociali, con cui propone mezzi utili alla comunità giovanile e a soggetti svantaggiati. Dal 2012 è anche consigliere d'amministrazione di EnAIP Asaform Sicilia.

## **Roberta Cavaliere**

Laureata in Psicologia, è iscritta all'Albo degli psicologi della regione Puglia dal 2007, specialista in Psicologia clinica. Psicoterapeuta dal 2010. Dal 2005, lavora nell'ambito della formazione professionale, e ha partecipato a diversi progetti inerenti la dispersione scolastica. Ha collaborato in diverse équipes socio-psico-pedagogiche, legate alla formazione iniziale.

## **Sonia Cerocchi**

Ha conseguito una laurea triennale in "Scienze e tecniche psicologico-sociali di analisi e intervento nel lavoro, nelle organizzazioni, nelle istituzioni" con una tesi sul colloquio di selezione del personale. Ha conseguito una laurea specialistica in psicologia del lavoro con tesi sulla cultura della sicurezza nelle organizzazioni in relazione al disimpegno morale. Ha collaborato con l'agenzia formativa Albafor. Attualmente collabora con l'ENAIP nell'ambito "Comunicazione e immagine, ricerca & sviluppo e diffusione buone prassi". Collabora, inoltre con il dipartimento "Risorse Umane" delle Acli.

## **Giuseppe Comis**

Laureato in Scienze Geologiche, insegna Scienze Matematiche nella scuola secondaria di primo grado, dal 1995. Coordinatore di classi, ha sempre ricoperto ruoli di responsabilità nel campo dell'informatica e delle nuove tecnologie, in tutti gli Istituti dove ha lavorato, come responsabile di laboratori, di FS, tutor PON, PQM di matematica. Referente INValSI, realizzatore e gestore del sito negli ultimi tre anni.

## **Cristiano Corsini**

Ricercatore di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Catania, dove insegna Pedagogia sperimentale e Metodi e tecniche della valutazione. È autore di numerosi saggi e pubblicazioni.

## **Carlo De Bac**

Professore emerito di Malattie Infettive presso l'Università di Roma La Sapienza. Ha acquisito una lunga e approfondita esperienza nel tutoraggio di studenti universitari e nella formazione di giovani professionisti.

## **Filippo Epifani**

Laureato in Ingegneria Informatica, si occupa di consulenze informatiche ricoprendo il ruolo di Database Administrator e Sistemista, sia in ambiente MS Windows che su Linux. Dal 2005 ha curato diverse piattaforme e-learning per l'Università degli Studi Roma Tre e altri enti pubblici e privati tra cui il Dipartimento di Giustizia Minorile, il Centro Nazionale Opere Salesiane, la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium».

## **Mariachiara Fecarotta**

Laureata in Scienze Politiche presso l'Università degli Studi Roma Tre, lavora da anni nel settore editoriale in qualità di responsabile tecnico commerciale e del coordinamento editoriale.

## **Elda Fontanazza**

Laureata in Scienze Biologiche presso l'Università di Catania. Dal 1998, di ruolo, insegna Scienze matematiche chimiche, fisiche e naturali nella scuola media. Ha coordinato classi, e svolto il ruolo di funzione strumentale per l'Orientamento e la Continuità, e di referente per la prevenzione del disagio degli alunni. Ha partecipato a diverse attività nell'ambito di PON come facilitatrice (PQM) e tutor per giochi di matematica e giornalismo.

## **Dino Galizia**

Docente d'Italiano Storia Geografia ed Educazione Civica, presso il Centro Territoriale Permanente n°10 Istituto Comprensivo "E. Fermi" di San Giovanni La Punta (Catania).

## **Irene Gatti**

Professionista dell'educazione, si occupa da oltre quarant'anni di scuola e formazione professionale. Collabora con ENAIP dal 1973. Laureata in Fisica teorica, ha insegnato Fisica e laboratorio nelle scuole secondarie di secondo grado. Dirigente scolastico dal 1992. Dal 1998 al 2009 ha lavorato presso il Ministero della Pubblica Istruzione, occupandosi di formazione dei docenti e di numerosi temi di politica scolastica.

## **Andrea Giacomantonio**

È ricercatore presso l'Università degli Studi di Parma, dove insegna Didattica generale e Pedagogia speciale. Si è occupato di valutazione, qualità, formazione degli insegnanti e dei formatori. Collabora con ENAIP dal 2003. È autore di numerose pubblicazioni. Sul tema degli esiti scolastici ha recentemente pubblicato «Gianni» e il «figlio del dottore» quattro anni dopo, La Nuova Cultura, Roma 2010.

## **Anna Italia**

Responsabile del settore Legalità e Cittadinanza del Censis. Segue da anni attraverso studi e analisi commissionati da soggetti pubblici e privati le tematiche della domanda e dell'offerta di sicurezza in Italia e in Europa. È assistente all'insegnamento della cattedra "Lo scenario socio-economico: un riferimento essenziale per le forze di polizia" presso la scuola di perfezionamento delle Forze di Polizia. Dal 2000 collabora con la rivista *Gli Stranieri - Rassegna di studi, giurisprudenza e legislazione*. Nel 2007 ha fatto parte della Commissione Tecnica della Regione Lazio per la valutazione dei progetti presentati ai sensi della L.R 15/2001

## **Katiuscia Lupia**

Laureata in Psicologia, collabora in qualità di psico-diagnosista per consulenze tecniche d'ufficio presso il Tribunale di Vibo Valentia e Catanzaro. Ha seguito diversi corsi di formazione, tra cui il corso biennale in Psicodiagnostica presso la CEIPA di Roma e quello semestrale in Psicologia evolutiva presso CEIPA di Roma. Ha conseguito l'attestato di competenza in Criminologia Applicata e Psicologia Giuridica presso Erios Formazione, Roma.

## **Stefano Orfei**

Grafico e web designer. Da più di dieci anni lavora nel settore della comunicazione visiva, progettazione web e interfacce grafiche. Laureato in Economia e Commercio, si è specializzato presso l'Istituto Europeo di Design (IED) in Comunicazione e progettazione web. Collabora con diverse organizzazioni del settore no-profit, tra cui Aesse Comunicazione, società di comunicazione delle Acli. Dal 2011 cura la grafica della rivista di ENAIP *Formazione&Lavoro* di cui, con Irene Bertucci, ha ideato il restyling.

## **Claudia Orlando**

Laureata in Scienze Politiche indirizzo giuridico amministrativo. In servizio presso il Ministero dell'Interno dal 1979, attualmente lavora come viceprefetto presso il Ministero dell'Interno, Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione, Direzione Centrale per i diritti civili, la cittadinanza e le minoranze, Area II "Tutela delle Fragilità sociali". È stata responsabile nazionale del progetto Di.sco.bull.

## **Rocco Postiglione**

È dottore di ricerca e ricercatore di Pedagogia generale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre. Ha collaborato per diversi anni con ENAIP e con ISFOL. Tra le sue pubblicazioni, presso l'editore Anicia di Roma, segnaliamo: *Scrittura e educazione. L'esperienza di don Milani* (2000); *Formazione e lavoro 1861-2007* (2010); *La formazione professionale. Appunti teorici su dispositivi didattici, pratiche sociali e politiche formative* (2011), *Differenze di paideia* (2012), *Per una pedagogia strutturale* (2012).

## **Floriana Severo**

Laureata in Filosofia, è docente di Materie Letterarie dal 1986. Dal 2000 insegna nel biennio dell'IISS "Da Vinci-Majorana" di Mola di Bari (Ba).

## **Patrizia Sposetti**

Insegna Didattica delle abilità linguistiche presso il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università La Sapienza di Roma. Negli ultimi dieci anni ha insegnato presso le Università di Cassino e di Roma La Sapienza, curando corsi e laboratori di Redazione di testi in lingua italiana, e di Tecniche di scrittura controllata. Dal 2007 al 2010 è stata ricercatrice presso l'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del CNR. È autrice di numerose pubblicazioni sulla didattica, l'educazione linguistica, la valutazione.

## **Monica Vacca**

Psicoanalista membro della Scuola lacaniana di Psicoanalisi (SLP) e dell'Associazione Mondiale di Psicoanalisi (AMP). Laureata in Psicologia Clinica. Specializzata in psicoterapia all'Istituto freudiano. Segretaria della SLP di Roma, Rappresentante Regionale del Lazio dell'Eurofederazione di Psicoanalisi. Dal 2000 è consulente all'Ospedale Israelitico. Collabora con il Consultorio di Psicoanalisi Applicata "Il Cortile" (Casa Internazionale delle donne) dove svolge attività di psicoterapia e consulenze nelle scuole. Ha partecipato a progetti internazionali e nazionali di prevenzione della violenza. Si occupa di psicosi e disturbi alimentari. Dal 2003 collabora alla redazione de *La Psicoanalisi. Studi Internazionali del campo Freudiano*. Ha scritto diverse recensioni e articoli per riviste internazionali.

## **Mirko Vecchiarelli**

Dopo aver conseguito la laurea in Filosofia e studi teorico-critici con una tesi su "Programmi e Iniziative europee per l'istruzione e la formazione", ha svolto attività di ricerca su progetti italiani ed europei volti al contrasto della dispersione scolastica. Dal dicembre 2010 è iscritto al XXVI ciclo del Dottorato in Pedagogia Sperimentale, Sapienza, Università di Roma, dove svolge attività di ricerca sui percorsi di alternanza scuola-lavoro.

## **Leonardo Verdi Vighetti**

Analista psicoterapeuta. Insegna nella Scuola di Specializzazione dell'AIPA (Associazione Italiana di Psicologia Analitica). Esperto di formazione, ha lavorato per molti anni in ENAIP occupandosi di valutazione di azioni formative e di organizzazioni. È stato consulente per alcuni EnAIP regionali

e per Enti Regione. Per anni ha collaborato con ISFOL, occupandosi, tra l'altro, di valutazione della qualità delle organizzazioni di istruzione e formazione professionale. È autore di numerose pubblicazioni.

Per la rubrica Aracne, hanno collaborato:

## **Alessia Iannetti**

È considerata, nel panorama internazionale, tra gli artisti più interessanti della scena neo-surrealista e neo-pop. È stata allieva di Omar Galliani, da cui ha ereditato la sapiente tecnica della grafite su tavola, e l'amore per le inquadrature cinematografiche fatte di bianchi, neri, e infinite declinazioni di grigi. Nelle sue opere si respirano le note oscure della musica dark anglosassone, a cui sovente l'artista fa riferimento nei titoli delle opere, che citano gli Smashing Pumpkins, i Cure e Joy Division. Nel 2013, ha esposto presso la Dorothy Circus Gallery, a Roma, dieci tavole inedite che ripercorrono il mito di Apollo e Daphne.

## **Alexandra Mazzanti**

Dirige la Dorothy Circus Gallery, considerata tra le più autorevoli gallerie d'arte, in Europa, per il pop-surrealismo e le nuove tendenze dell'arte figurativa. Situata nel centro storico di Roma, con uno spazio espositivo ispirato alle scenografie dell'Alice di Tim Burton, la Dorothy Circus Gallery compare nella classifica della rivista americana Juxtapoz, tra le cento gallerie più importanti del mondo. Da anni, Mazzanti è impegnata nel portare, in Italia, artisti del pop-surrealismo e nella ricerca di nuovi talenti. Nel 2013, la galleria ha curato la mostra di Alessia Iannetti, "Daphne Descends", da cui sono tratti i lavori presenti in questo numero di F&L.



# Abbiamo una storia viviamo il presente

*L'obiettivo di ieri e di oggi è promuovere un sistema formativo aperto ed integrato, centrato sul diritto dei cittadini all'istruzione e alla formazione, in stretta relazione con le politiche del lavoro e di sviluppo territoriale delle Regioni e degli Enti locali.*



**ATTENTI ALLA PERSONA  
APERTI AL MERCATO**

**E N A I P**

ENTE NAZIONALE ACLI ISTRUZIONE PROFESSIONALE | [www.enaip.it](http://www.enaip.it) | [sedenaz@enaip.it](mailto:sedenaz@enaip.it)

ISSN 0015-7767

