



Crescere in coesione

PROMUOVERE IL SUCCESSO SCOLASTICO,
LE PARI OPPORTUNITÀ E L'INCLUSIONE SOCIALE:
SVILUPPO DI RETI CONTRO
LA DISPERSIONE SCOLASTICA
E CREAZIONE DI PROTOTIPI INNOVATIVI

Azione F3

Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale

a cura di
Patrizia Lotti
Valentina Pedani

Gruppo di Lavoro INDIRE:

- ❖ Dirigente di ricerca: Caterina Orlandi
- ❖ Ricercatrice: Patrizia Lotti
- ❖ Collaboratrici Tecniche: Rosalia Delogu, Valentina Pedani, Chiara Zanoccoli
- ❖ Supporto al Gruppo di lavoro: Maria Beatrice Bacci, Cristina Coccimiglio, Maria Cristina Laverone, Mariuccia Manganelli
- ❖ Supporto alle Attività di Accompagnamento: Ludovico Albert, Guido Benvenuto, Amalia Caputo, Valentina Ghione, Valeria Lucatello
- ❖ Area Sviluppo software: Furio Fuochi, Roberto Mancinetti
- ❖ Area Estrazione ed Analisi dei dati: David Grassi, Nicola Malloggi

Indice

Parte I. Monitoraggio dei risultati

1. Le ragioni dell’Azione F3: dalle Raccomandazioni europee a Europa 2020, <i>di Samuele Calzone, Caterina Orlandi, Valentina Pedani, Fulvio Pellegrini, Chiara Zanoccoli</i>	1
1.1. Il quadro regolativo Europeo	5
1.2. Il contesto italiano e le Regioni dell’Obiettivo Convergenza	9
1.3. I Neet	15
1.4. L’intervento nazionale contro la dispersione scolastica e il PAC	18
2. Ricostruzione dell’azione F3 attraverso i documenti ufficiali, <i>di Rosalia Delogu</i>	23
2.1. Premessa	23
2.2. Fase 1 - Selezione degli Istituti Scolastici Capofila	27
2.3. Fase 2 - Affidamento del progetto e progettazione esecutiva	29
2.4. Fase 3: Gestione del progetto	30
2.4.1. Avvio	30
2.4.2. Attività di Direzione e Coordinamento, di valutazione e documentazione dei percorsi e del progetto	32
2.4.3. Rilevazione sul modello di portfolio	33
2.5. Fase 4: Chiusura dei progetti e redazione del prototipo di intervento territoriale	34
3. Le attività di accompagnamento svolte da Indire a supporto dell’Organismo Intermedio e delle istituzioni scolastiche	36
3.1. Supporto alla gestione del processo, monitoraggio e valutazione, <i>di Patrizia Lotti e Valentina Pedani</i>	36
3.2. Adeguamenti del sistema GPU, <i>di Rosalia Delogu</i>	40
3.2.1. Fase 1: Presentazione delle candidature	40
3.2.2. Fase 2: Progettazione esecutiva	41
3.2.3. Fase 3: Gestione	42
3.2.4. Fase 4: Chiusura dei progetti e redazione del prototipo di intervento territoriale	45
4. Indicatori di realizzazione	47

4.1. Le reti: partecipazione e progetti attuati, <i>di Rosalia Delogu</i>	47
4.1.1. Distribuzione nelle aree a rischio delle reti che hanno partecipato all'Azione	48
4.1.2. La fase di riprogettazione	57
4.1.3. La partecipazione delle scuole	59
4.1.4. I partner che hanno partecipato all'Azione in accordo di partenariato con le scuole	61
4.2. Gli operatori, <i>di Patrizia Lotti</i>	69
4.2.1. Tutor ed esperti	69
4.2.2. Gli studenti operatori della formazione fra pari	76
4.3. Progetti, percorsi e moduli realizzati, <i>di Valentina Pedani</i>	78
4.3.1. I percorsi e i moduli attivati nei progetti	79
4.4. Gli studenti coinvolti (target prioritario), <i>di Valentina Pedani</i>	82
4.4.1. I bambini e i ragazzi destinatari degli interventi	82
4.4.2. La scelta dei destinatari	85
4.4.3. Le attività svolte per prevenire e contrastare la dispersione scolastica	90
4.4.4. Le famiglie dei destinatari	96
4.4.5. Bambini e allievi che hanno abbandonato i percorsi	99
4.5. Target strumentali, <i>di Patrizia Lotti</i>	101
4.5.1. Personale scolastico	101
4.5.2. Genitori	104

Parte II. Osservazione e analisi dei prototipi di intervento territoriale

5. Competenze e strumenti di analisi, <i>di Patrizia Lotti</i>	109
6. Gli indicatori di risultato finalizzati a rilevare il miglioramento raggiunto nei percorsi, <i>di Valentina Pedani</i>	112
6.1. Gli indicatori nell'ottica del Piano d'Azione Coesione	112
6.2. Il monitoraggio degli indicatori	116
6.3. Aree di miglioramento ed esiti dei percorsi	127

7. La rilevazione sul portfolio delle competenze, <i>di Patrizia Lotti</i>	135
7.1. Inquadramento del portfolio	135
7.2. Azioni di accompagnamento sul portfolio dell'azione F3	139
7.3. Analisi qualitativa dei testi	141
7.4. Risultati quantitativi del questionario per la rilevazione del portfolio	149
8. Il format di prototipo e l'individuazione degli studi di caso, <i>di Patrizia Lotti</i>	171
9. Gli studi di caso su dieci progetti di rete	176
9.1. Progetto «Scopri il talento che c'è in te». Rete di Raffadali (Ag), <i>di Guido Benvenuto</i>	177
9.2. Progetto «Aufbau: costruire il successo possibile in rete». Rete di Bari, <i>di Valentina Ghione</i>	194
9.3. Progetto «Il gusto di imparare facendo». Rete di Andria (Ba), <i>di Valentina Ghione</i>	204
9.4. Progetto «La caverna: il mito tra cielo e terra» – Rete di Catania, <i>di Guido Benvenuto</i>	212
9.5. Progetto «Dentro la scuola per andare ... oltre». Rete di Soverato (CZ), <i>di Ludovico Albert</i>	223
9.6. Progetto «So dunque sono». Rete di Napoli, <i>di Valeria Lucatello</i>	236
9.7. Progetto «La scuola che vogliamo» – Rete di Napoli, <i>di Valeria Lucatello</i>	247
9.8. Progetto «Una rete contro la dispersione: missione possibile» – Rete di Napoli, <i>di Amalia Caputo</i>	255
9.9. Progetto «Parco pedagogico Zisa». Rete di Palermo, <i>di Guido Benvenuto</i>	270
9.10. Progetto «Una comunità educante per la rinascita della Locride». Rete di Siderno, <i>di Ludovico Albert</i>	279
10. I dieci punti irrinunciabili: suggerimenti contenuti nei prototipi, <i>di Ludovico Albert, Guido Benvenuto, Amalia Caputo, Valentina Ghione, Valeria Lucatello</i>	292
10.1. Funzionamento della rete e del gruppo di coordinamento	293
10.1.1. Composizione della rete	293
10.1.2. Territorialità	299
10.1.3. Ruolo della scuola capofila	301

10.1.4.	Struttura organizzativa	302
10.1.5.	Durata nel tempo	304
10.2.	Selezione del target prioritario	306
10.3.	Formazione docenti	312
10.4.	Interprofessionalità	316
10.5.	Organizzazione moduli accoglienza	318
10.6.	Centralità degli apprendimenti: percorsi progettuali e connessione con l'attività scolastica ordinaria	323
10.7.	Continuità verticale	326
10.8.	Portfolio	329
10.9.	Coinvolgimento famiglie	330
10.10.	Indicatori	332
10.10.1.	Gli indicatori standard	332
10.11.	Sintesi, di Chiara Zanoccoli	334

10. I dieci punti irrinunciabili: suggerimenti contenuti nei prototipi

di Ludovico Albert, Guido Benvenuto, Amalia Caputo, Valentina Ghione e Valeria Lucatello

Al fine di fronteggiare la dispersione scolastica e promuovere il successo formativo, è possibile individuare alcuni essenziali elementi che i progetti realizzati da più parti negli ultimi anni hanno contribuito a definire. Questi stessi elementi sono stati indagati nei progetti F3 soprattutto grazie alla traccia documentale e riflessiva del format di prototipo che ogni rete è stata invitata a seguire e compilare per consegnare la documentazione finale prima della chiusura dei progetti: inoltre, hanno costituito una traccia per la conduzione delle interviste collettive realizzate all'interno dei 10 studi di caso effettuati.

Dopo un'accurata analisi dei format di prototipo dei progetti inviati dalle scuole, sono stati dunque estrapolati i suggerimenti in essi contenuti per la redazione di dieci punti irrinunciabili all'interno di interventi tesi a fronteggiare la dispersione scolastica.

10.1. Funzionamento della rete e del gruppo di coordinamento

10.1.1. Composizione della rete

Le reti¹ sono state costituite sempre da un istituto scolastico che si configurava come il capofila della rete, da altri istituti scolastici (almeno due e preferibilmente di diverso livello di scolarità) e da altri partner del territorio a carattere pubblico e/o appartenenti al privato sociale. Analizzando la composizione delle reti, il differente peso che ciascuna di esse ha dato a un nodo piuttosto che a un altro e gli esiti del progetto nel suo complesso, è possibile trarre alcune interessanti conclusioni.

In riferimento alla numerosità della rete è stato riscontrato come una rete non molto ampia (composta da un massimo di sette partner) consenta sia una migliore comunicazione interna sia una più efficace condivisione di intenti, oltre che una capacità di controllo più agevole da parte dell'Istituto capofila². Questi elementi divengono ancora più rilevanti se i nodi della rete hanno già avuto modo di cooperare sui temi della dispersione: dalle esperienze analizzate è emerso infatti come reti consolidate abbiano avuto un maggiore impatto in termini di successo anche perché sono riuscite a garantire la continuità degli interventi; pertanto, in un futuro, una condizione favorevole per affidare ancora il finanziamento di un nuovo progetto sulla dispersione scolastica alle stesse reti composte dalle stesse scuole, potrebbe essere proprio il raggiungimento (comprovato da relativa documentazione) dei risultati che erano oggetto del proprio intervento progettuale dichiarato.

I progetti che hanno permesso di verificare risultati più significativi riguardano reti di scuole che hanno investito anche sul consolidamento del curriculum verticale, sui temi delle competenze trasversali, sul recupero motivazionale, sul disagio adolescenziale e quindi sulla diagnosi precoce e sull'accoglienza formativa. In tutte queste reti è stata particolarmente qualificante la relazione tra la scuola primaria, fin dalla scuola dell'infanzia, e la scuola secondaria di primo e secondo grado³. In tal modo, da una parte si consente l'effettiva presa in carico dei bambini e poi dei ragazzi più a rischio, anche con un accompagnamento dedicato e la condivisione di strumenti di lettura delle diverse situazioni, dall'altra, il confronto reciproco con le esigenze e le difficoltà dei segmenti precedenti e successivi permette sia di tarare il progetto specifico, sia più in generale di strutturare in modo più efficace la quotidianità

¹ In riferimento a quanto stabilito dalla Circolare Prot. n. AOODGAI/11666 del 31 luglio 2012.

² Secondo i dati reperiti, il 75% delle reti è costituita in un numero che va da cinque a nove soggetti, mentre circa il 18% da oltre dieci soggetti: le reti più piccole risultano funzionare meglio.

³ Nella maggior parte dei casi il ruolo capofila è stato ricoperto da un istituto superiore (58%), mentre risulta che il 73% delle scuole in rete appartengono al I ciclo.

dell'offerta curriculare della scuola nel suo insieme. Si permette, più in generale, di porre in connessione produttiva gli interventi di prevenzione più peculiari dei primi anni di scuola con quelli di contrasto più propri degli anni successivi.

Nel corso degli incontri effettuati durante gli studi di caso è d'altra parte più volte stato posto in evidenza, anche da parte degli insegnanti della scuola secondaria di II grado, come il confronto con le insegnanti della scuola dell'infanzia sia portatore di punti di vista, di culture didattiche, di aperture mentali e di conoscenze del territorio e delle famiglie molto utili (e in generale assenti) per tutto il restante percorso della scuola. La verticalità quindi diventa essenziale condizione di successo non solo nella sequenza secondaria di primo e di secondo grado ma più in generale nell'intero curriculum scolastico per i progetti finalizzati alla prevenzione e al contrasto della dispersione scolastica.

Affinché si possa garantire l'interconnessione degli interventi, è necessario che le scuole condividano uno stesso obiettivo e che tale obiettivo sia individuato sulla base dell'esigenza dell'utenza e, quindi, del territorio. Diventa quindi rilevante la vicinanza territoriale dei nodi della rete che implica necessariamente una condivisione di intenti in quanto questi nascono proprio dalle stesse esigenze territoriali. Per questo motivo, la vicinanza territoriale diventa un punto di forza: rende infatti più agevole il lavoro di rete non solo nei suoi aspetti logistici, ma anche in riferimento alla costruzione/consolidamento di legami e al senso di appartenenza ad uno stesso territorio. L'ipotesi della dislocazione delle scuole in diversi quartieri e/o territori rappresenta certamente una sfida verso l'integrazione delle differenze, ma porta con sé forti difficoltà logistiche ed organizzative; tuttavia, laddove funziona, consente di mettere in campo un iniziale processo di scambio e contaminazione reciproca tra contesti socio-culturali differenti estremamente proficui.

La presenza degli enti esterni (associazioni e/o organizzazioni del terzo settore) è determinante soprattutto se essi risultano aver maturato esperienze di progettazione socio-educativa e di attivazione e gestione di piani formativi per insegnanti, formatori, educatori su tematiche di ordine metodologico e di gestione dei gruppi, classe/docenti/équipe e se si sono specializzati nella riflessione didattica e /o psicopedagogica (ex IRSAE, Università, Associazioni ex insegnanti, Cemea, ecc). Sarebbe auspicabile che gli enti esterni avessero comprovata esperienza nella lotta alla dispersione scolastica; ciò è ancor più valido se la realtà a cui la rete si rivolge risulta complessa da un punto di vista socio-economico.

Per questi motivi, nella selezione degli enti esterni da coinvolgere, le scuole capofila dovrebbero essere supportate nella costruzione di un'anagrafe, validata dalle reti F3, degli enti e degli esperti da includere nella rete: questo dunque garantirebbe non solo le competenze necessarie ma limiterebbe anche i possibili effetti negativi sugli utenti di esperti privi di esperienza e di motivazione (è evidente come

esperti non in grado di trasmettere passione per il proprio lavoro e per le attività svolte con i ragazzi vengano mal recepiti dai ragazzi stessi - *emotional learning*).

Un altro punto di interesse riguarda il coinvolgimento degli Enti locali: in quasi tutte le situazioni esaminate la presenza del Comune è stata più formale che sostanziale, quale ente che inizialmente ha partecipato alla promozione dell'iniziativa, quasi nelle vesti di uno sponsor nei confronti del Ministero finanziatore dell'iniziativa, un soggetto che con il suo patrocinio favorisce l'arrivo di nuove risorse per le scuole che insistono nel suo territorio. Ancora più problematiche risultano le situazioni dei molti comuni (nella Locride per esempio sono oltre il cinquanta per cento) commissariati perché sciolti per mafia o per dissesto finanziario: in tali situazioni, evidentemente, l'ente locale è impossibilitato a partecipare a nuove iniziative perché vincolato alla gestione dell'ordinaria amministrazione. Sicuramente però, in alcune situazioni, il coinvolgimento dei comuni e soprattutto, in gestione autonoma, dei servizi sociali, ha supportato in modo significativo la rete per i seguenti conseguimenti:

- offrire una cornice e un riconoscimento istituzionale. Per le scuole che insistono su zone molto difficili e per gli insegnanti che da anni agiscono in situazioni contigue alla marginalità, non si tratta di un mero riconoscimento formale: in realtà la collaborazione con il comune facilita il recupero di una centralità che permette a sua volta il recupero di un ruolo che, in molti casi, è più rilevante della "ricompensa" acquisita nel corso del Progetto F3. Questo ruolo e questa centralità sono elementi che rafforzano la scuola e il valore dell'investimento nel percorso che essa offre, e più in generale il valore dell'investimento in cultura, un supporto di grande rilievo nei confronti di giovani per cui è molto forte il richiamo della strada (quando non direttamente della criminalità) o del guadagno immediato anche se scarso;
- il sostegno logistico (trasporti, mensa, agevolazioni per attività "esterne" sul territorio, nei giardini, nei parchi, nei musei, etc.). Si tratta di un aiuto di rilievo per un progetto che allarga, sia nel corso della giornata, sia nei periodi di vacanza, i tempi dell'offerta scolastica e insiste molto sull'apprendimento legato al fare, per cui il territorio e le sue risorse sono uno degli spazi laboratoriali più immediatamente fruibili;
- permettere alle scuole una maggiore conoscenza del territorio grazie all'interscambio di informazioni istituzionali derivanti da monitoraggi specifici, al fine di individuare i drop-out e i ragazzi più a rischio (anche grazie a maggiori informazioni relative alle situazioni più o meno patologiche di alcune famiglie, si pensi per esempio ai ragazzi con genitori detenuti o tossicodipendenti);
- cooperare nella messa a punto di iniziative *ad hoc* che prevedano prese in carico multi-professionali dei ragazzi e delle famiglie più vulnerabili che si trovano in situazioni di marginalità radicata e per le

quali sono in corso interventi di sostegno al reddito, di edilizia agevolata, di politiche del lavoro etc. Tale insieme di interventi è spesso avviato da altri piani di intervento a valere sui diversi PON Legalità, Aree interne, Inclusione, Lavoro, sui PO regionali, grazie al finanziamento di Fondazioni bancarie ed altri enti: in tali casi si evidenzia il ruolo molto rilevante del Comune e delle associazioni del terzo settore, a cui le scuole possono a loro volta contribuire positivamente con le proprie strutture e professionalità.

Gli enti locali, oltre al resto, dovrebbero garantire l'interscambio di informazioni istituzionali (monitoraggi del territorio, dati sulla dispersione verso e dalla rete) e cooperare per la messa a punto di politiche *ad hoc* inerenti il territorio (in un'ottica quindi di tipo macro).

Le associazioni del terzo settore sono la terza rilevante componente della rete. L'obbligatorietà della loro presenza era la novità più significativa all'interno delle prescrizioni ministeriali del progetto e si è rivelata come un vincolo determinante, soprattutto là dove alle associazioni è stato effettivamente assegnato un ruolo considerevole, non meramente strumentale, episodico o legato all'esclusivo approfondimento di tematiche specialistiche. La loro presenza nella rete, soprattutto nei territori più "complessi" sul piano socio-economico e culturale, là dove le associazioni da tempo attivano azioni di educazione non formale con i ragazzi e lavorano in relazione con le situazioni segnalate dai servizi sociali o dai tribunali dei minori, ha portato in dote alla rete stessa un insieme di competenze nuove relative all'accoglienza, alla presa in carico, al mentoring, alle relazioni con le famiglie, allo studio assistito, alla capacità di attivare attività laboratoriali e iniziative territoriali per la presentazione dei prodotti del lavoro dei ragazzi, a conoscenze specialistiche legate a particolari dotazioni/risorse del territorio (campi sportivi, musei, siti archeologici, parchi naturali, beni confiscati alla mafia etc.); inoltre, vi è stata una non irrilevante 'ventata di nuovo' legata alla volontarietà dell'appartenenza all'associazione, nonché alla generale giovane età degli operatori, ben diversa da quella media degli insegnanti della scuola e più capace di costruire canali comunicativi efficaci con i ragazzi.

Anche sul piano tecnico/amministrativo, la partnership con le associazioni ha permesso di superare le rigidità che talvolta ingessano gli avvisi pubblicati nell'ambito dei PON per la ricerca di esperti, dove per lo più prevale chi ha già lavorato e chi sulla carta ha più titoli, spesso le stesse persone che nelle scuole del mattino non contribuiscono in prima persona a spezzare le condizioni che favoriscono il fenomeno dispersione. In questo caso, la sola competenza accademica o specialistica conta relativamente poco rispetto all'esperienza nel lavoro di prossimità con i ragazzi più difficili. Grazie alla presenza in rete della partnership fin dall'inizio del progetto, come condizione per la sua stessa approvazione da parte dell'amministrazione, è possibile utilizzare direttamente come esperti o tutor le

persone in carico all'associazione, per lo più persone dotate di competenze "altre" (di tipo sociale, legate alla costruzione di relazioni, di gestione e presa in carico di soggetti difficili): spesso si tratta di giovani entusiasti del proprio lavoro, interessati e "disponibili" alla relazione positiva con i ragazzi, in grado di trasmettere la passione per ciò che stanno facendo e per il sapere su cui impegneranno i ragazzi; dimostrano sovente, nelle azioni rivolte ai ragazzi, una capacità di realizzare (a basso costo), soprattutto nelle situazioni più difficili come quelle ad alta intensità criminale, interventi ad alta intensità educativa, con la presenza contemporanea di due/tre educatori. Si riscontrano dunque abilità quali competenze e "disponibilità", che per altre vie non sono facilmente reperibili e la cui piena valorizzazione peraltro richiede un ruolo molto forte del facilitatore e del gruppo di progetto: questo, al fine di restituire il risultato del lavoro svolto al consiglio di classe e perché, anche in collaborazione con i docenti curricolari, la programmazione delle attività poste in essere da questi giovani possa, in corso d'opera, essere riprogrammata e tarata in funzione dei risultati più produttivi.

Un'altra tipologia specifica di enti/associazioni che in alcune (non moltissime) reti hanno apportato un contributo significativo è relativa agli enti specializzati nella riflessione didattica e/o psicopedagogica (IRSAE, Dipartimenti universitari, associazioni professionali di insegnanti o ex insegnanti, Cemea etc.). In tali situazioni sono stati realizzati momenti di formazione specifici, ma soprattutto è stato assicurato un accompagnamento in corso d'opera che, anche nel corso delle molte difficoltà incontrate, ha permesso all'insieme della rete di riflettere e crescere insieme nelle competenze organizzative, relazionali ed educative necessarie per conseguire i risultati positivi.

Per quanto riguarda il ruolo della scuola capofila, risulta ovviamente determinante (il 'peso' che esercita la capofila è legato spesso alla 'personalità' del dirigente scolastico), tuttavia sarebbe auspicabile una modalità di attuazione della rete che garantisca un coinvolgimento paritario dei singoli nodi.

Per la determinazione e realizzazione del progetto di rete è necessario che gli obiettivi e gli strumenti siano esplicitati e condivisi da tutta la rete, per questo si ritiene vincolante un'analisi del territorio basata su fonti statistiche secondarie che fornisca alla rete, in fase di progettazione, un quadro attuale e realistico delle esigenze formative del territorio; risulta rilevante anche che la logistica strutturale e temporale sia in linea con le finalità del progetto: diviene quindi fondamentale, specialmente in determinati ambiti territoriali, il sostegno dell'ente locale.

Le azioni del gruppo di ricerca e coordinamento, costituito da vari soggetti attuatori e in qualche caso da esperti individuati nell'ambito delle organizzazioni, si sono rivelate spesso complesse nel loro svolgersi. Questa complessità è probabilmente attribuibile all'assenza di figure di raccordo obbligatorie; nell'organigramma del progetto dovrebbero quindi essere previste figure intermedie con la funzione

non solo di comunicare e mediare tra operatori e consigli di classe ma anche di supporto al Gruppo di coordinamento per la propria scuola. La valorizzazione di questo ruolo è, quindi, cardine per promuovere la mediazione tra le diverse istituzioni coinvolte e per disporre di una vera propria cabina di regia per l'eventuale riprogettazione e monitoraggio degli interventi progettuali: le figure intermedie dovrebbero quindi essere nominate da ogni scuola e per ciascuna di esse dovrebbe essere previsto un budget dedicato.

Da un punto di vista operativo, il gruppo di coordinamento dovrebbe prevedere, come azione di monitoraggio e per ideare strategie di raccordo col mattino, incontri formalmente riconosciuti (ore di coordinamento, budget e spazi per le riunioni) tra esperti e tutor delle attività aggiuntive e coordinatori dei Consigli di classe degli allievi target e/o con i Consigli di classe. E' infatti utile che operatori di uno stesso percorso (siano essi interni o esterni alla scuola) lavorino insieme già nella fase di ideazione del progetto prevedendo degli incontri formalmente riconosciuti per favorire la co-progettazione, la diffusione delle informazioni metodologiche e i risultati osservabili (cfr. 4. Interprofessionalità).

Sarebbe utile ed opportuno che il gruppo prevedesse la costruzione condivisa di strumenti di autovalutazione di tutor, esperti, docenti da compilare *ex ante*, *in itinere*, *ex post* e di strumenti di valutazione degli allievi condivisi con i Consigli di classe; il tutto poi dovrebbe essere supportato da documenti di sintesi messi a punto dal facilitatore. Inoltre, l'esperienza svolta potrebbe essere essa stessa condizione favorevole alla replicabilità, avendo acquisito il gruppo di progetto conoscenze e informazioni e avendo sperimentato inoltre modalità innovative di insegnamento e apprendimento: sono i docenti già formati che daranno continuità al progetto.

Per garantire una reale apertura della scuola al territorio, quindi sia della rete intra-istituzionale che inter-istituzionale, è necessario garantire la trasparenza interna e dunque qualche forma di "bilancio partecipato", sia per ovviare al fatto che gli altri enti diventino meri esecutori del piano della capofila sia perché una rendicontazione sociale del progetto potrebbe avere benefici su tutta la comunità scolastica.

Una delle principali indicazioni ministeriali per i progetti F3 finalizzati alla prevenzione della dispersione scolastica prescrive che la predisposizione e l'attuazione dell'intervento siano coordinati da più scuole organizzate in rete tra di loro, ma anche con la presenza del Comune di riferimento e con almeno un "*soggetto privato che operi nel campo del "privato sociale" e, nello specifico, nell'ambito del contrasto alla dispersione scolastica e del disagio giovanile, ecc. (operatori del terzo settore: associazioni di promozione sociale, associazioni di volontariato, organizzazioni non governative, ONLUS, IPAB, Fondazioni, Associazioni ambientaliste; associazioni attive nel campo dell'istruzione, ivi comprese le associazioni studentesche, cooperative sociali ex L.381/91 che operano per*

i Diritti Umani, l'intercultura, l'ambiente, la legalità; ecc.; camere di commercio; parti sociali; artigiani; operatori delle produzioni e dei servizi; centri sportivi; Parrocchie; concessionari di servizi pubblici; ecc.)”.

Le esperienze esaminate, in particolare quelle di eccellenza, confermano che si tratta di una indicazione di grande rilevanza e consentono di specificare meglio le attenzioni che possono aiutare a rafforzare le diverse caratteristiche della rete: dimensione, composizione, territorialità, ruolo dei partner pubblici e dei partner privati, ruolo della scuola capofila, sua durata nel tempo, struttura organizzativa etc.

La dimensione: un'estensione troppo ampia (superiore alle tre/quattro scuole e tre/quattro associazioni) rende più difficile sia il centramento su pochi e chiari obiettivi, sia la costituzione di un gruppo di progetto (GOP) che condivida finalità e metodi di lavoro e che permetta il consolidamento di una comunità di pratiche; il gruppo di progetto dovrebbe riuscire a trovare gli spazi per una formazione condivisa in momenti specificamente dedicati e soprattutto per poter crescere insieme nel fare finalizzato al conseguimento degli obiettivi e dei tempi del progetto, nonché nella gestione e nel superamento delle difficoltà e delle molte varianti che in corso d'opera si rendono necessarie.

All'opposto una rete troppo gracile, sia nel numero delle scuole, sia nel peso specifico delle associazioni, rischia autoreferenzialità e scarsa efficacia nelle risposte, soprattutto in relazione a un tema come quello della dispersione scolastica per cui il “prima”, le aspettative per il “dopo”, l’“altro” dalla scuola e più in generale la dimensione sociale risultano determinanti nel condizionare le scelte (o le non scelte) dei giovani allievi e delle loro famiglie. Il discorso riguarda sicuramente un tema numerico (due sole scuole non sono di per sé una rete) ma anche un tema di equilibri e di contrappesi che consentano pari dignità nella programmazione e nella gestione per tutti i componenti, siano essi scuole o associazioni/soggetti del privato sociale.

10.1.2. Territorialità

Per quanto riguarda *le scuole*, una prima rilevanza è relativa alla scelta che esse insistano *sullo stesso territorio*. Si tratta di un principio di economicità e di maggiore impatto, ma anche di un modo per conoscere meglio il contesto, per accompagnare con maggiore cognizione di causa i ragazzi nei passaggi, sia quelli ordinari propri degli snodi elementare/media e media/superiore, sia quelli successivi agli insuccessi che in molti casi, prima del definitivo abbandono, si rilevano nei trasferimenti “a scalare” dalle scuole più “nobili” verso i professionali, soprattutto nel primo anno della secondaria superiore. È anche un modo, questo, per agire con maggiore forza nei confronti delle istituzioni talvolta sorde o reticenti sul tema, oltre che per favorire il rafforzamento e la diffusione nel territorio di una cultura più

legata al valore dell'investimento dei ragazzi e delle famiglie nell'istruzione e nella cultura. La scelta ministeriale di "imporre" il collegamento in rete ha permesso in alcuni casi, a scuole vicine poche decine di metri, di "scoprirsi", di scambiarsi informazioni sugli allievi, di condividere spazi e laboratori, di crescere insieme nei confronti del territorio e del sistema delle imprese.

La vicinanza territoriale tra le scuole rende più agevole il lavoro di rete, sia in relazione agli aspetti logistici, sia soprattutto per la possibilità di condividere conoscenze, legami, senso di appartenenza e finalità. La dislocazione delle scuole in quartieri e/o territori diversi può rappresentare una sfida verso l'integrazione delle differenze, ma porta con sé forti difficoltà logistiche e organizzative; in molti casi è stata nei fatti motivata più da difficoltà incontrate a tessere in modo positivo la relazione con le scuole più vicine (a causa di vecchie ruggini o concorrenze locali) che dalla ricerca di difficili processi di scambio e contaminazione reciproca tra contesti socio-culturali differenti. In particolare, la dimensione sociale del fenomeno dispersione e il suo forte radicamento anche nelle condizioni socio-culturali richiedono che la messa a punto del progetto prenda le mosse da una specifica e approfondita analisi del territorio e delle sue specificità, come dalla valorizzazione di tutti i soggetti che vi operano a vario titolo e che di più possono apportare contributi e delle risorse che operano sul tema in modo più o meno formalizzato (le associazioni, gli oratori, i professionisti dei servizi sociali e delle forze dell'ordine etc.). Si tratta di un'analisi rilevante soprattutto per mettere a punto unità di intenti e modalità di azione condivise tra le scuole partecipanti alla rete, condivisioni che trovano poi la loro ragione di essere nelle stesse esigenze territoriali: l'unità di intenti e di occasioni formative si rivelano molto più difficili da costruire se le scuole sono dislocate in realtà diverse.

Nella stessa prospettiva, le reti più significative risultano quelle che hanno acquisito come partner associazioni anch'esse radicate nel territorio, che li hanno realizzato progetti e attività socio-educative e partecipato anche in modo autonomo ad azioni finalizzate alla crescita dei giovani. La territorialità dell'associazione ha in molti casi prodotto risultati più significativi rispetto agli apporti specialistici di associazioni/enti dotati di competenze particolari, molto specialistiche, ma poco presenti nella storia locale, che con maggiore fatica possono condividere il senso generale del progetto.

Alla luce delle esperienze esaminate dunque, in un futuro bando, la costituzione di una rete costituita da componenti che operano nello stesso ambito territoriale potrebbe costituire criterio significativo di premialità o di preferenza, se non divenire direttamente vincolo progettuale.

10.1.3. Ruolo della scuola capofila

Si tratta in ogni caso di progetti FSE, che devono essere progettati, gestiti, amministrati e rendicontati da soggetti capaci di rispettare i vincoli propri dei Regolamenti che presiedono all'erogazione delle risorse, ma anche di non farsi soffocare dagli stessi. È quindi necessario che la scuola capofila abbia in dotazione sia un'esperienza consolidata, soprattutto nel dirigente scolastico e nel dirigente della gestione amministrativa, sia strumenti e risorse che possano permettere di controbilanciare le “normali” difficoltà nei flussi finanziari, di saper attivare le opportune procedure a evidenza pubblica per il reperimento dei collaboratori e dei beni strumentali, di superare le strozzature dei sistemi informatici e di valutazione, senza tuttavia mai perdere di vista gli obiettivi che si è scelto di perseguire. Si rivela necessaria una scuola capofila che sappia anche, all'occorrenza, richiamare i diversi partner al centramento sugli obiettivi di fondo su cui si è scelto di lavorare. È infatti possibile che nel corso del tempo in alcuni dei partecipanti alla rete, siano essi scuole o associazioni, tendano a prevalere logiche che ripropongono con autoreferenzialità le modalità di funzionamento a cui ciascuno è più abituato: si pensi ad esempio alla tendenza di “distribuire” i moduli formativi in parti uguali agli insegnanti anziché in relazione alle reali esigenze dei ragazzi presi in carico, alla tendenza a riproporre in orario pomeridiano offerte e soggetti che già al mattino hanno dimostrato scarsa efficacia etc. La scuola capofila deve insomma sapere amministrare le risorse “con la diligenza del buon padre di famiglia”, affinché esse siano il più possibile centrate sulle finalità del progetto e affinché anche i costi indiretti e di gestione siano il più possibile contenuti in favore delle azioni direttamente rivolte agli allievi.

Al capofila è quindi assegnata una responsabilità non indifferente, tanto più significativa se il sistema di valutazione impone misurazioni più cogenti dei risultati.

Il ruolo della scuola capofila è determinante, e il suo peso spesso ha a che fare con l'impronta con cui la “personalità” del dirigente scolastico marca la sua azione; tuttavia, una delle sue responsabilità più difficili, anche al fine di conseguire con più facilità gli obiettivi del progetto, consiste nel coinvolgere in modo paritario i singoli nodi della rete e nell'aiutare le altre scuole e le associazioni a crescere affinché divengano pienamente in grado, con cognizione di causa, di gestire le opportunità e i vincoli del progetto. Una leadership capace di far crescere i partner e di affrontare in modo trasparente l'insieme delle questioni, sia in fase di impostazione, sia in corso d'opera, è una delle chiavi che caratterizza le reti che hanno prodotto le azioni più incisive. All'opposto, una forte asimmetria nei ruoli dei diversi partecipanti alla rete e un uso strumentale dei partner, magari per rafforzare le azioni da svolgere nella scuola capofila (e spesso con una forte prevalenza dei suoi insegnanti), rendono la rete più debole, più

esposta ad un'esistenza strumentale finalizzata all'acquisizione e alla gestione delle risorse e meno finalizzata al conseguimento di risultati significativi per il successo scolastico degli allievi.

Perché si realizzi una vera apertura della scuola al territorio, un tema da non sottovalutare è quello della trasparenza interna e della rendicontazione all'esterno dei risultati.

All'interno della rete, affinché le altre scuole e gli altri enti/associazioni non diventino meri esecutori del piano della scuola capofila, è opportuno che vi sia:

- piena trasparenza sul budget di previsione e della rendicontazione a consuntivo (che esso sia portato a conoscenza dei partner e condiviso con loro);
- equilibrio nelle proporzioni delle risorse destinate ai diversi nodi della rete;
- piena condivisione dei criteri con cui vengono scelti esperti e collaboratori;
- condivisione delle risorse per la logistica e i laboratori. Nel particolare, l'acquisto dei materiali di consumo (dalla carta per fotocopie a quanto serve per realizzare i manufatti "costruiti" nei laboratori), il noleggio delle attrezzature etc., non dovrebbero restare esclusivo appannaggio della strumentazione che diventa dotazione della scuola capofila, ma dovrebbero essere distribuiti in modo proporzionale alle attività effettivamente svolte, anche quando esse sono effettuate dalle associazioni partner della rete.

Per raggiungere una chiara comunicazione all'esterno e anche per dare maggiore risalto al significato del progetto stesso e al ruolo delle scuole, potrebbe essere opportuna la predisposizione di una sorta di "bilancio sociale" della rete che ponga in evidenza il centramento sui risultati e sui ragazzi presi in carico e sul valore sociale dell'operato svolto da parte delle scuole della rete.

10.1.4. Struttura organizzativa

Se il ruolo e la professionalità del dirigente scolastico della scuola capofila sono determinanti in tutte le fasi dal progetto, il successo della rete ha però molto a che fare con la presenza di un organigramma di soggetti stabili di raccordo, di figure intermedie di supporto, ciascuna referente al Gruppo di coordinamento per la propria scuola. Essi sono nominati da ogni scuola con la funzione di agevolare (in alcuni casi di realizzare di persona) la comunicazione e la mediazione tra gli operatori e i Consigli di classe, ma anche di assicurare la continuità del coordinamento delle attività e a loro è specificamente dedicato un budget di ore per tali attività di raccordo.

In molte situazioni si sono rivelate essere le figure chiave, spesso insieme ad alcuni esponenti delle associazioni partner della rete, per la programmazione e per la gestione positiva del progetto. I dirigenti scolastici e i dirigenti amministrativi hanno creato e garantito le condizioni generali, di sfondo, per il

funzionamento, ma in realtà l'anima del progetto e la sua identità specifica, la continuità delle attività, si sono rivelati in molti casi essere queste figure: spesso si è trattato di insegnanti appassionati da molti anni al tema, che alla prevenzione della dispersione hanno dedicato molto della loro attività, che hanno personalmente ideato e materialmente scritto il progetto, individuato le idee progettuali intorno a cui far crescere l'identità della rete, provveduto a individuare i ragazzi da prendere in carico, risolto le molte difficoltà che si sono presentate in corso d'opera etc.

La valorizzazione di ruolo e funzione di tali figure intermedie si rivela essenziale cardine per promuovere la mediazione tra le diverse istituzioni coinvolte e per disporre di una vera propria cabina di regia, anche culturale, per l'eventuale riprogettazione e monitoraggio degli interventi progettuali.

Al fine di ridurre effettivamente il rischio di dispersione, un passaggio chiave è la restituzione di quanto si è consolidato nel corso del progetto nelle competenze, nelle motivazioni e negli atteggiamenti del singolo ragazzo all'interno della didattica "normale", quella gestita nella classe del mattino dagli insegnanti del consiglio di classe, anche perché in ogni caso le attività in cui è coinvolto quel ragazzo non possono prescindere dalle aspettative che gli insegnanti della classe hanno nei suoi confronti. Non dimentichiamo che gli indicatori di risultato del progetto restano comunque il passaggio alla classe successiva e il miglioramento nel profitto nelle materie chiave (italiano e matematica).

Lo snodo da assicurare è il confronto tra gli esperti e i tutor con gli insegnanti che hanno comunque in carico nelle loro classi i ragazzi che partecipano o hanno partecipato alle attività del progetto. È quindi opportuno che i progetti prevedano in modo esplicito il presidio di questo legame.

Nelle esperienze più positive prese in esame si sono a tal fine dimostrati utili:

- il ruolo di "collante" tra i diversi nodi svolto dal facilitatore, un ruolo che è risultato più forte là dove questa figura di raccordo e di intervento ha ricevuto in ciascuna delle scuole della rete un'investitura formale e un'effettiva riconoscibilità;
- la presenza di incontri riconosciuti formalmente (ore di coordinamento, budget e spazi per le riunioni) tra esperti e tutor delle attività aggiuntive e coordinatori dei Consigli di classe degli allievi target, o meglio ancora con i Consigli al completo, come azione di monitoraggio e per ideare strategie di raccordo con la "scuola del mattino". E' infatti utile che operatori di uno stesso percorso (operatori della scuola ed esterni) lavorino insieme già nella fase di ideazione del progetto, prevedendo incontri formalmente riconosciuti per favorire la co-progettazione, la diffusione delle informazioni metodologiche e i risultati osservabili;

- la predisposizione condivisa con i consigli di classe di strumenti di valutazione degli allievi e dei loro progressi da compilarsi *ex ante*, *in itinere* ed *ex post*, così come la predisposizione di strumenti di autovalutazione di tutor, esperti e docenti;
- la preparazione da parte del facilitatore di documentazione di sintesi in relazione agli stati di avanzamento delle diverse attività.

10.1.5. Durata nel tempo

Tutte le reti hanno evidenziato l'utilità di consolidare nel tempo la rete, di superare le episodicità legate a un finanziamento che, promesso come legato a un progetto biennale, se non triennale, in molti casi si è ridotto a un progetto compreso in pochi mesi. Una durata che ha reso difficile sedimentare rapporti di fiducia, conoscenza reciproca, condivisione di prospettiva e di legami positivi, anche perché la collaborazione con le altre scuole e con le associazioni del territorio è in molte situazioni un fatto del tutto nuovo e, come in tutte le relazioni, il tempo è una delle variabili più importanti da presidiare per garantire risultati al fine del consolidamento della rete.

Non è certo un caso il fatto che le reti che hanno dimostrato maggiore facilità di funzionamento e fluidità di relazioni siano quelle che hanno già cooperato nel passato.

La stabilità della rete è tra l'altro condizione indispensabile al fine di garantire la continuità degli interventi, al di là delle difficoltà legate alle discontinuità dei bandi ministeriali e dei fondi disponibili.

Assicurare maggiore durata alla vita della rete crea condizioni favorevoli per consolidare la cooperazione e quindi il raggiungimento degli obiettivi.

Per molte scuole il tema della lotta alla dispersione non è nuovo e, soprattutto nelle aree difficili delle grandi città (Napoli, Palermo, Catania etc.), alcune reti da anni cooperano per il raggiungimento degli obiettivi, e non sempre solamente a carico degli interventi finanziati dal Miur. Si pensi per esempio ai molti progetti finanziati in queste aree con le stesse finalità dalla Fondazione con il Sud che, a sua volta, ha imposto alle associazioni a cui sono stati erogate le risorse il vincolo di associarsi in rete con le scuole e con gli enti locali.

In prospettiva, l'affidamento prioritario dei progetti a reti consolidate può probabilmente essere suggerito come condizione favorevole alla replicabilità: un gruppo di progetto più stabile può far leva sulle conoscenze e sulle informazioni acquisite, sulle modalità innovative di insegnamento e apprendimento sperimentate, oltre che sulla condivisione di specifici momenti di formazione dedicata.

Tutto questo naturalmente a condizione che le reti abbiano opportunamente documentato i risultati conseguiti in linea con quanto progettato.

10.2. Selezione del target prioritario

La circolare ministeriale per la progettazione esecutiva specificava che ciascuna rete poteva scegliere fino a dieci target destinatari su cui centrare l'attenzione e le attività, da scegliere in un elenco (non esaustivo) piuttosto ampio che riportiamo di seguito:

- 1) *interventi per l'integrazione scolastica di soggetti a rischio (rom, migranti, etc.);*
- 2) *interventi tesi a riconoscere e affrontare difficoltà molto precoci nella prima infanzia;*
- 3) *interventi di miglioramento delle competenze di base attraverso l'individualizzazione dell'offerta formativa anche attraverso esperienze di "scuola di seconda opportunità";*
- 4) *introduzione di nuove metodologie e pratiche didattiche, anche con percorsi modulari e flessibili, finalizzati a promuovere la motivazione ad apprendere;*
- 5) *interventi per la valorizzazione delle potenzialità dei singoli;*
- 6) *interventi di orientamento/riorientamento scolastico e formativo, azioni di counselling;*
- 7) *interventi di apprendimento in situazione presso musei, centri della scienza, orti botanici, parchi;*
- 8) *interventi per la promozione della convivenza civile e della cultura della legalità;*
- 9) *interventi di promozione delle competenze espressive e artistiche;*
- 10) *azioni di raccordo con la formazione professionale;*
- 11) *azioni mirate al rafforzamento delle competenze e delle attitudini relazionali di docenti che interagiscono con soggetti a rischio di marginalità, devianza o dispersione;*
- 12) *interventi di sostegno per favorire la conciliazione tra la vita familiare e l'impegno formativo;*
- 13) *interventi di formazione sulle problematiche preadolescenziali e adolescenziali e di sostegno alla genitorialità;*

Per ciascun target prioritario (che avrebbe potuto essere sia uno specifico individuo, sia un gruppo di soggetti) individuato a partire da un'analisi del contesto territoriale, la rete doveva provvedere a definire gli obiettivi specifici e in relazione a questi individuare corrispondenti indicatori quantitativi di risultato, dunque pianificare gli interventi ritenuti più adatti: i percorsi e al loro interno una sequenza di moduli specifici. L'individuazione e la specificazione dei target prioritari si poneva quindi come asse fondamentale su cui innestare l'intera progettazione esecutiva del progetto. Si tratta in realtà di un elenco composito che comprende sia target, sia azioni specifiche; varrebbe la pena semplificare il ventaglio dei target prioritari possibili, prevedendo per ciascuno di essi la possibilità di scegliere i percorsi in una varietà più ampia di azioni.

Nel corso dell'esperienza alcuni target sono stati presi in considerazione in modo ridotto, solamente in casi molto particolari: i drop-out, coloro che erano interessati ad azioni di raccordo con la formazione

professionale e le famiglie che avevano necessità di specifici sostegni per azioni di conciliazione o di sostegno alla genitorialità, sono risultati quasi del tutto assenti nei percorsi effettivamente realizzati.

Per quanto riguarda le azioni di raccordo con la formazione professionale si scontano le evidenti deficienze del sistema regionale nelle quattro regioni “Convergenza”, sostanzialmente inesistente in Campania, molto ridotto in Puglia e Calabria, ugualmente molto ridotto e “a singhiozzo” in Sicilia. Si nota dunque una situazione di difficoltà e inadempienze che sicuramente impedisce nei fatti la predisposizione di progetti integrati con le scuole, ma che soprattutto ha l’aggravante di scaricare sulle scuole di queste regioni una quota non irrilevante dei ragazzi più a rischio che invece nelle regioni del Centro Nord (130.000 ragazzi nelle istituzioni formative, quasi tutti nel Centro Nord) sono presi in carico da questo sistema, sia direttamente in uscita dalla terza media, sia in rientro dopo un insuccesso nella scuola superiore (in una percentuale del 60%).

Anche il target prioritario drop-out è risultato molto residuale negli interessi delle reti. Le scuole capofila dei progetti sono coscienti del fatto che le azioni di “recupero” richiedono l’avvio di percorsi dedicati piuttosto lontani da quelli che insistono sull’organizzazione di un’offerta, seppure significativamente arricchita, che ha il suo punto di partenza nella stessa scuola che ha assistito all’abbandono e che in alcuni casi non è stata neppure messa in grado di incontrare una volta sola alcuni di questi ragazzi evasori totali dell’obbligo. Le proposte di recupero dei drop-out sono percorsi in cui l’ambiente esterno, dunque la condizione sociale e culturale, si rivela prevalente rispetto a quanto è più vicino alle possibilità delle scuole, seppure con le opportune, e anche significative, modifiche dell’offerta didattica e curriculare. Peraltro l’offerta formativa delle esperienze foriere di maggior successo nei confronti dei drop-out richiede il ricorso massiccio a soggetti esterni capaci di intercettare questi ragazzi e investimenti “pesanti”, sia in termini di quantità di ore, sia come risorse finanziarie dedicate, che avrebbero rischiato di drenare una quota maggioritaria delle risorse previste per i progetti F3. Si pensi alle Scuole di Seconda Opportunità o ai progetti gestiti con le agenzie di formazione professionale nell’ambito della programmazione regionale del Centro Nord e oggi anche nell’ambito della Garanzia Giovani, tutti piani di azione che sostanzialmente richiedono interventi compresi tra le 600 e le 1000 ore dedicate (una quantità di ore e di risorse che avrebbe reso difficile per le reti la presa in carico di numeri significativi di altri ragazzi a rischio dispersione).

Scegliere i drop-out come target effettivamente prioritario richiede di progettare un’azione *ad hoc*, con maggiore peso specifico e ruolo dei soggetti esterni, con la possibilità di strutturare percorsi medio-lunghi: un’azione per cui gli investimenti “pesanti”, necessari per il recupero di un numero giocoforza esiguo di dispersi, non siano posti in concorrenza *versus* gli investimenti necessari per

prendere in carico un numero molto più ampio di soggetti a rischio che richiedono rinforzi di motivazione e di competenze di carattere specifico. La proposta è quindi, senza vietare le situazioni che marginalmente si sono realizzate nell'ambito del bando F3, la predisposizione da parte del Miur di bandi *ad hoc*.

La maggior parte delle azioni realizzate si è focalizzata sulla prevenzione e sul recupero di soggetti portatori di disagio e di forme diverse di disaffezione nei confronti della scuola. I consigli di classe si sono concentrati sui ragazzi che avevano voti più bassi nelle materie di base e/o su quelli che per varie ragioni dimostravano una frequenza discontinua, in qualche caso su soggetti vicini a situazioni di portatore di handicap.

In alcune reti un primo impegno è stato relativo all'individuazione più precoce possibile dei soggetti a rischio (BES, DSA, famiglie multiproblematiche etc), al fine di impostare azioni di sostegno/accompagnamento fin dalla scuola dell'infanzia, un investimento in prevenzione che darà i frutti tra alcuni anni ma che si propone come buona pratica da consolidare e far diventare più stabile (magari rendendola obbligatoria?) nel corso della prossima programmazione.

Un secondo tema è relativo al modo in cui, una volta scelto nel gruppo di progetto il target prioritario di riferimento e i parametri delle caratteristiche che lo specificano, nella scuola si procede alla selezione degli allievi da inviare ai moduli e ai percorsi dedicati. In questa fase spetta soprattutto agli insegnanti del Consiglio di classe identificare in modo corrispondente i ragazzi che è più utile prendere in considerazione per i percorsi dedicati. Si tratta tuttavia di una fase delicata in cui è importante che vengano utilizzate modalità di comunicazione, di pubblicità dei percorsi, di orientamento dei ragazzi e delle loro famiglie di tipo promozionale e non stigmatizzanti.

Dal momento che ciascuna rete ha scelto target prioritari differenziati, sia in relazione ai percorsi proposti, sia in relazione alla scuola di provenienza, nelle esperienze più interessanti sono stati definiti ed esplicitati in precedenza i parametri da utilizzarsi (con le opportune elasticità) per la selezione degli allievi e le modalità differenziate di approccio a seconda del target e a seconda dell'ordine di istruzione di appartenenza dell'alunno.

La scelta dei partner non è stata influente anche in questa fase delle attività. In molti casi infatti le associazioni partner, radicate e attive su molti progetti nel territorio, conoscono (e talvolta hanno direttamente in carico) già molti dei ragazzi proposti come target specifico e hanno quindi potuto assicurare un apporto piuttosto rilevante nei confronti delle famiglie e dei ragazzi nel ruolo di aggancio, di mediazione, di convincimento e di prima accoglienza nei percorsi.

Un disorientamento inizialmente vissuto dalle scuole è stato legato a un'interpretazione restrittiva del target. Nei percorsi si ritenevano frequentanti ammissibili solamente i ragazzi a rischio dispersione strettamente individuati, con il risultato di formare gruppi ancora più difficili da gestire, anche perché di fatto ghettonizzati dal resto della scuola. Un'interpretazione che è stata velocemente superata, ma che ha ancora di più messo in evidenza la necessità di accompagnare i percorsi di crescita dei ragazzi più difficili in contesti in cui sia forte l'interazione con altri soggetti.

Il lavoro contro la dispersione è di fatto più efficace se alla selezione di target prioritari portatori di bisogni specifici si accompagna un lavoro sistemico e sistematico di integrazione nell'ambito dei gruppi classe e della scuola in genere. Spesso gruppi formati da un target disomogeneo risultano più efficaci dei gruppi omogenei, e i moduli di insegnamento/approfondimento più gestibili e produttivi.

Il target prioritario va quindi inteso come gruppo su cui puntare l'attenzione e rafforzare l'aspettativa di processi di cambiamento, miglioramento, transizione (gruppo dipendente), possibilmente allargando il contesto di intervento ai gruppi istituzionali e formalizzati, come il gruppo classe per aumentare l'effetto di mediazione e di partecipazione e supporto tra pari (scaffolding e cooperative learning). Tuttavia, così come sarebbe stato sbagliato imporre nei moduli solamente la presenza di ragazzi del target prioritario e non anche quella di ragazzi propri di target cosiddetti secondari e/o strumentali, è difficile escludere a priori in progetti così complessi la possibilità di poter creare se necessario gruppi *ad hoc* su specifiche esigenze. I vincoli restrittivi su questo tema debbono essere articolati e gestibili con molta delicatezza. Va tenuto presente che ogni situazione è diversa dalle altre, ha una sua forte specificità e che potrebbero emergere casi in cui può essere preferibile lavorare per gruppi omogenei o per piccolissimi gruppi.

L'ipotesi di lavoro da proporre è che “di norma” debba sussistere un target prioritario accompagnato da ragazzi provenienti da un target secondario o strumentale. Le ipotesi di soluzione possono essere diverse, come mantenere il target come nucleo fisso e far ruotare a turno nelle loro attività i compagni di classe, formare in modo specifico ragazzi come volontari per la peer education etc. Saranno di volta in volta valutazioni e scelte che potranno compiere l'esperto, il coordinatore di classe o il Consiglio di classe nel suo insieme.

La preoccupazione è che in alcune situazioni i ragazzi più difficili, quelli che erano inizialmente stati individuati come target principale, abbiano poco per volta abbandonato le attività e nei percorsi siano rimasti i ragazzi “più bravi”, quelli che avrebbero dovuto avere una funzione di traino (il cosiddetto target secondario o strumentale). Le ragioni per cui si sono verificati questi allontanamenti sono varie e diverse: ad esempio, la fatica derivante dall'allargamento di un tempo scuola di cui non si è percepita la

differenza rispetto alla scuola del mattino, i vincoli imposti da un sistema di trasporti che in certe zone penalizza i pendolari, un'offerta formativa talvolta non adeguata alle aspettative etc. Tuttavia, il risultato di uno scivolamento del target da soggetti più a rischio dispersione a soggetti via via meno bisognosi di sostegno specifico sarebbe paradossale.

Il gruppo del target prioritario va individuato con chiarezza in fase iniziale, così come gli indicatori di risultato specifici. Il gruppo deve essere determinato con precisione, al limite con nome e cognome, sia perché non possa cambiare in corso d'opera, ma soprattutto perché la progettazione possa incentrarsi sulla singola persona, sul suo specifico potenziale su cui far leva per farla crescere. Questo target deve essere considerato non rinunciabile, non può essere sostituito, mentre le sostituzioni devono essere possibili per i ragazzi dei target strumentali.

Percorsi della durata di 200/250 ore, segmentati in molti moduli, ciascuno della durata di 20 ore, talvolta ripartiti in sequenze difficilmente congruenti, fanno pensare che la “presa in carico” del gruppo specifico dei ragazzi sia risultata in alcuni casi secondaria rispetto ad altre esigenze di programmazione, magari quelle di vedere molti insegnanti della scuola, ciascuno con le sue specialità, presenti nei moduli da realizzare. Affinché i percorsi siano sostenibili da parte di ragazzi difficili è probabile che essi debbano richiedere uno sforzo meno rilevante in termini di durata complessiva (250 ore rischiano di essere troppo “faticose”); soprattutto poi, una sequenza di molti moduli “polverizzati” di 20 ore ciascuno non consente neppure il tempo necessario per un minimo di conoscenza reciproca tra allievo e docente e tanto meno una presa in carico dei ragazzi più difficili che, per definizione, richiede tempi distesi per far maturare fiducia e senso del percorso di apprendimento. È auspicabile che venga proposta una durata per lo svolgimento di un modulo assestata su una soglia minima di 50/60 ore che consenta il consolidamento della relazione tra insegnante e allievi target e che possa permettere il consolidamento di nuove competenze.

Si tratterebbe di un consolidamento significativo che il docente/esperto potrebbe con maggiore significatività riportare direttamente al consiglio di classe, magari anche suggerendo qualche cambiamento alla normale programmazione curriculare (nel corso di alcuni approfondimenti il facilitatore e il dirigente scolastico hanno affermato che per loro sarebbe molto più semplice se il Ministero si assumesse la responsabilità di definire una soglia minima per la durata dei moduli).

Una variante significativa e interessante della presa in carico del gruppo target prioritario è stata rappresentata dalle iniziative di accompagnamento/studio assistito nei confronti di specifici gruppi di ragazzi nel corso delle loro “normali” attività curricolari, in classe al mattino, in integrazione e a supporto con la programmazione curriculare. Queste esperienze hanno di fatto permesso di lavorare

sull'intera classe, una scelta motivata anche dal fatto che, per fare fronte alle criticità e alla gestione dei conflitti, molti insegnanti hanno scelto di abbassare per tutti il livello della qualità della didattica in orario curricolare. L'accompagnamento "in situazione" dei ragazzi target ha consentito loro di acquisire competenze immediatamente congruenti con quanto era loro richiesto dalla scuola, ha fatto emergere interazioni e scambi fruttuosi con i compagni di classe e ha permesso agli insegnanti di riprendere ritmo e modalità di insegnamento più "normali". Certamente, lo studio assistito o l'accompagnamento in classe non possono essere unicamente variabili dipendenti dalle ore "buche" degli insegnanti della scuola, è preferibile che essi vengano programmati fin da subito, anche facendo ricorso a professionalità esterne che garantiscano maggiore continuità e presenza congruente con la programmazione curricolare del consiglio di classe.

Un'ultima proposta è relativa alla possibilità di considerare alcune classi, fortemente a rischio, come un target da assumere nel suo complesso. Nel corso delle visite *in loco* abbiamo trovato delle classi prime dei professionali (oggi in alcuni casi divenuti tecnici) che, pur in contesti in cui si è scelto di abbassare il livello delle competenze (traguardo di insegnamento), soffrono di tassi di bocciatura consolidati intorno al quaranta per cento. In questi contesti, che spesso coincidono con situazioni in cui sono fortemente auspicabili interventi di promozione della convivenza civile e della cultura della legalità, è l'intera classe ad essere a rischio dispersione: sicuramente lo sono i ragazzi che alla fine dell'anno fanno registrare una bocciatura, ma anche i loro compagni che hanno vissuto un'esperienza di vita sicuramente significativa sul piano delle relazioni, ma poco produttiva per quanto riguarda l'acquisizione di competenze che permettano di frequentare con successo gli anni scolastici successivi, nonché il conseguimento di punteggi significativi al momento delle prove Invalsi. Si tratta di una situazione di difficoltà estrema evidente in alcune classi prime della scuola secondaria di II grado, ma anche in alcune scuole secondarie di I grado di quartieri difficili di grandi città e più in generale in tutte le aree che possiamo considerare ad alta intensità criminale. In tutte queste situazioni la possibilità di fare ricorso a figure differenti da quelle ordinarie può contribuire positivamente ad aumentare l'affezione per il mondo della scuola anche da parte dei gruppi target spesso considerati più difficili, sia perché potrebbe aiutare a migliorare la qualità dei rapporti tra i ragazzi e con gli insegnanti, sia perché potrebbe permettere all'intera classe di consolidare con maggiore profitto le nuove competenze previste dal programma curricolare.

10.3. Formazione docenti

Nell'ambito degli interventi di contrasto alla dispersione scolastica il tema della formazione degli adulti (insegnanti, operatori, genitori, personale della scuola) è di fondamentale importanza, soprattutto quando le azioni messe in campo prevedono tra le finalità generali un **lavoro di medio e lungo termine**. In queste situazioni gli insegnanti formati possono diventare il filo conduttore di una continuità metodologica e didattica non episodica e in grado di porre in campo attività strategiche finalizzate non tanto o non solo al recupero dei ragazzi dispersi, quanto alla individuazione precoce dei target più a rischio dando alle azioni implementate una tonalità di stampo prevalentemente preventivo.

Va segnalato infine che quasi nessuna rete ha inserito tra i partner esterni enti esplicitamente impegnati sul piano delle didattiche e dei curricoli come ad es. gli ex IRSAE, associazioni di ex insegnanti, ecc.

Uno dei primi dati emersi dalla ricerca riguarda l'**efficacia della formazione integrata** tra le scuole appartenenti ad una stessa rete, cioè il riferimento ad incontri formativi trasversali ai diversi istituti come occasione di condivisione che, nel favorire l'interscambio delle esperienze, mette a punto e condivide strumenti, crea legami, sperimenta e valida azioni e procedure.

Là dove la formazione ha funzionato (per la qualità dei formatori esterni) essa è divenuta il collante dell'intero progetto e un'occasione per i docenti di sviluppare nuove competenze, legate sì alla dispersione scolastica ma estendibili, nelle loro funzionalità d'uso, anche alla didattica ordinaria.

La lettura dei prototipi ha permesso di chiarire inoltre quale sia stata, per le reti coinvolte, la **cornice implicita** che ha fatto da sfondo alla progettazione e all'implementazione dei progetti.

In termini molto generali le scuole hanno dato tre diverse interpretazioni della dispersione che hanno prodotto tre diverse tipologie di prototipo: la prima (maggioritaria) vede la dispersione causata da problemi interni ai ragazzi, alle loro famiglie e/o ai back ground socio-culturali degli allievi; la seconda (minoritaria) riconosce tra le variabili principali una certa rigidità della scuola che non è capace di accogliere diversi bisogni formativi; la terza integra le prime due tesi coniugando una buona riflessione sui soggetti target con una sperimentazione organizzativa, metodologica e didattica che mette in gioco anche il ruolo della scuola e le sue architetture organizzative.

Sempre con riferimento all'*humus* in cui sono nate le varie esperienze prototipali, abbiamo chiesto alle reti quali fossero, qualora ci fossero, i **riferimenti teorico metodologici** che avevano guidato sia la fase di progettazione che quella di realizzazione. I riferimenti maggiormente condivisi sono stati i "grandi autori": *J. Dewey* per le riflessioni sull'apprendimento dall'esperienza e la prospettiva democratica e di cittadinanza; *L.S.Vygotskij* per il ruolo dell'interazione sociale nei processi di

apprendimento; *C. Rogers* per il discorso sulla costruzione dell' accoglienza e sulla focalizzazione sull'autorealizzazione degli allievi, *J.S.Bruner* per l'approccio narrativo e dialogico al tema ampio delle conoscenze; *H.Gardner* per il riferimento alle differenze inteso come alla pluralità delle intelligenze; *E.Morin* per la riflessione sulle competenze necessarie al cittadino del nuovo millennio. C'è stato poi in alcuni prototipi il richiamo esplicito a progetti sperimentali come *Chance Maestri di strada* o *La piazza dei mestieri* di Torino come "modelli ispiratori" e come confronto sul piano delle pratiche, delle finalità o delle metodologie utilizzate.

In termini generali, l'attenzione agli autori indicati ha riguardato soprattutto la fase di progettazione, essendo poi la formazione successiva rivolta a tematiche più operative e/o specifiche. In ogni caso, questo sfondo culturale rimanda in modo unitario a dimensioni di co-costruzione e di integrazione dei saperi e delle competenze, con l'intento, più o meno implicito e consapevole, di aumentare lo spessore della condivisione e della collegialità nella fase di ideazione, preparazione e gestione delle attività progettuali anche nell'ottica di costituire gruppi di docenti formati su specifici temi e capaci di dare continuità alla progettualità e agli interventi.

Emerge d'altra parte il dato che la maggior parte delle reti non ha inserito riferimento teorici, metodologici o bibliografici o ne ha elencati solo alcuni in modo parziale e poco coerente.

Là dove si rileva un impianto teorico forte ed un'**esperienza pregressa di lavoro sulla dispersione**, l'idea progettuale sembra essere non solo più coerente con gli obiettivi prefissati ma anche più semplice e meno faticosa sul piano della sua attuazione. Va sottolineato inoltre come la coerenza tra teoria e pratica renda in genere più forte ed efficace l'agency sia per quanto riguarda il lavoro tra adulti che per ciò che concerne le attività pensate per bambini e i ragazzi.

Partendo da queste premesse e considerando i **destinatari** della formazione adulta, sarebbe auspicabile rendere tale azione obbligatoria e vincolante sia per tutti docenti direttamente coinvolti nell'attuazione del progetto (docenti tutor/ dell'accoglienza/facilitatori/valutatori) che per altre figure, come ad esempio i coordinatori delle classi a cui appartengono i ragazzi target, e (forse solo in forma volontaria) per l'intero corpo docente (al fine di cogliere un'occasione di formazione personale che chiarifichi il progetto e le direzioni che la rete va prendendo). Potrebbe inoltre essere utile pensare ad un percorso per il personale ATA che spesso, nell'accezione di "bidello sociale" che svolge azione informali "di corridoio", ha un ruolo di fondamentale contenimento di alcune dinamiche conflittuali. O ancora, vagliare l'ipotesi di operare un formazione congiunta sui due target strumentali (insegnanti, genitori) su tematiche relative ad apprendimento e sviluppo in età evolutiva.

Rispetto ai **tempi** e all'**articolazione interna** per alcune categorie di adulti (docenti tutor, coordinatori del consiglio di classe), la formazione dovrebbe diventare **obbligatoria** come percorso per il target strumentale o come modulo iniziale di un percorso rivolto agli allievi e premessa irrinunciabile di qualsiasi intervento. Si potrebbe così partire prima dell'inizio dei moduli per poi trasformare la formazione in accompagnamento e approfondimento, accompagnare in altre forme (come ad esempio sostegno su singoli casi, supervisione metodologica e didattica, supporto nei processi di autovalutazione) fino alla fine del progetto come azione trasversale e di supporto ai percorsi svolti dai ragazzi. Infatti la formazione è risultata più efficace quando distribuita per tutta la durata del progetto e articolata secondo diverse finalità generali come: a) condivisione dei quadri di riferimento, b) accompagnamento alla riflessività, c) sostegno *in itinere* e produzione di strumenti per il lavoro coi ragazzi e l'autovalutazione. Inoltre, se alla trasmissione di determinati contenuti si affianca (come percorso o modulo per il target strumentale docenti) un lavoro sulle metodologie e un monitoraggio sulle dinamiche della realizzazione, essa diventa veramente funzionale all'implementazione dei progetti.

Rispetto ai **quadri di riferimento teorico e metodologico**, da trasmettere in una fase iniziale del progetto per costruire una lettura e un lessico comuni tra le reti, si potrebbe mantenere sullo sfondo il legame con i "grandi autori" ma rendendo quanto più possibile operativi e laboratoriali gli incontri formativi e lavorando su almeno due dei seguenti ambiti di approfondimento: a) dispersione scolastica (taglio psicopedagogico e/o sociologico) b) psicologia dell'età evolutiva, evolutiva, c) comunicazione e relazione, d) BES, e) didattica: metodologie e strumenti; f) orientamento (cfr. 7. Continuità verticale). Potrebbe essere utile prevedere anche, per chi ne facesse richiesta, una formazione iniziale sulla piattaforma GPU (gestita da Indire o dalla rete con uno o più incontri seminari "di accompagnamento").

Rispetto ai percorsi per gli adulti si deve considerare come in questo tipo di progetti la maggior parte della formazione dei docenti avvenga in modo implicito, come **formazione interprofessionale in azione** sviluppata durante la realizzazione del progetto, in particolare in tutte quelle situazioni in cui esiste la necessità di uno scambio riflessivo con l'esperto esterno cioè con un adulto portatore di diverse competenze, stili relazionali, saperi. Sarebbe necessario prevedere già dall'inizio spazi istituzionalizzati per questi incontri nei quali normalmente si parla di: cornici organizzative, singoli casi, obiettivi/metodi, reazioni dei ragazzi, aggiustamenti in itinere, produzione di materiali per le attività (es. portfolio), eventuali imprevisti, strumenti di valutazione, rapporti con le famiglie. Spesso gli insegnanti hanno compreso solo a posteriori che questi scambi dialogici costituivano un'occasione di apprendimento e

crescita professionale e quasi tutti hanno chiesto di prevedere queste ore in più per poter realizzare questa modalità di “formazione in azione”. Prevedere un ampio spazio per queste discussioni dovrebbe aiutare singoli e gruppi ad attivare un confronto teso a costruire, attraverso la pratica, la funzione docente come professionalità riflessiva e grupppale.

Soprattutto nel caso della percezione e organizzazione di progetti come forme di ricerca-azione, il gruppo di docenti/operatori coinvolti ha messo a punto piani di intervento e forme di monitoraggio davvero funzionali al target indicato ma anche alla crescita professionale del gruppo di lavoro.

Considerando l’insieme dei dati raccolti possiamo affermare che in una eventuale riedizione dei progetti andrebbero **diminuiti i percorsi/moduli per i ragazzi e aumentati quelli per i docenti** scegliendo le modalità sulla base della tabella riassuntiva che segue.

Tab. 1 Prospetto riassuntivo delle possibilità di formazione

Approccio formativo	Attività possibili	Tempi
Trasmissione contenuti	a) dispersione scolastica (psicoped./sociol.) b) psicologia evolutiva (infanzia, preadolescenza/adolescenza) c) comunicazione e relazione d) didattica: metodologie e strumenti e) orientamento	Percorso/i o modulo/i ad hoc. Per docenti tutor, docenti dell'accoglienza, coordinatori di classe, volontari
Accompagnamento	a) sportello b) studi di caso c) dinamiche di gruppo d) riflessione sull'azione	Percorso longitudinale che prevede una forte presenza a scuola da parte degli esperti e l'interazione con singoli e/o gruppi attraverso diverse metodologie. Per tutto il collegio come forma di supporto all'azione quotidiana
Formazione in azione	a) coprogettazione e monitoraggio in itinere. b) costruzione di strumenti condivisi c) autovalutazione e valutazione d) scambio di prospettive.	Percorso longitudinale che prevede spazi e tempi ad hoc per lo scambio interprofessionale dei protagonisti del progetto (tutor, operatori, ecc)

10.4. Interprofessionalità

Il progetto F3 ha sicuramente rappresentato una sfida e uno stimolo rispetto all'apertura della scuola a nuove e differenti professionalità che entrassero nel mondo scuola al fine di progettare e realizzare insieme agli insegnanti attività innovative e motivanti per i bambini e per i ragazzi. La coppia esperto-tutor è risultata efficace dal punto di vista operativo con i ragazzi, anche se è costata molto in termini di energie personali e temporali per la mancanza di ore esplicitamente finalizzate ad un raccordo tra loro (programmazione e confronto) e con i coordinatori delle classi dei ragazzi target o dei consigli di classe in genere. Le informazioni raccolte in accoglienza o nei percorsi devono infatti necessariamente passare ai consigli di classe anche attraverso il portfolio o altri documenti e comunque in momenti riconosciuti formalmente.

Là dove sia previsto un lavoro dell'esperto al mattino è fondamentale che l'insegnante resti in classe per osservare diverse modalità relazionali e comportamentali oltre che per avere la possibilità di osservare la classe senza essere coinvolto in prima persona e quindi da un altro punto di vista. Ciò permette anche di assorbire le attività proposte dall'esperto all'interno della didattica ordinaria.

La ricaduta sui docenti ordinari è stata maggiore quando i tutor erano docenti degli allievi (risulta difficile però effettuarlo su grandi numeri). Alcuni considerano migliore un tutor che è anche docente di classe perché in grado di mediare tra esperti, alunni, genitori, cdc. A volte gli esperti sono apparsi poco vicini al contesto scolastico e quindi il loro intervento non è risultato efficace né all'interno della relazione con gli alunni né rispetto alla proposta laboratoriale.

Nel momento in cui invece la ricaduta o il collegamento con lo spazio curricolare risultano inesistenti si dovrebbero prevedere dei moduli di condivisione e di possibile contaminazione formativa tra esperti e docenti interessati ai progetti di intervento, e ai docenti in generale. Solo nella prospettiva ampia della condivisione delle competenze varie, delle professionalità distinte e in integrazione rispetto agli obiettivi progettuali, del dialogo e del confronto tra punti di vista operativi e teorici diversi, si possono sviluppare progetti di intervento di largo respiro socio-culturale.

Il collegamento scuola-territorio deve portare ad una condivisione delle problematiche scolastiche in termini di interventi che l'intera comunità educante deve predisporre e sviluppare, non solo nell'ottica progettuale ma nell'ottica di servizio educativo.

Le reti hanno riconosciuto utile la presenza a scuola della figura dello psicologo con l'indicazione emergente di lavorare su quattro livelli: a) come ascolto e sostegno ai singoli allievi, b) come figura che lavori sulle dinamiche relazionali della classe, c) come figura di mediazione tra scuola e famiglia, d)

come “prospettiva altra” per il docente nella rilettura dei comportamenti messi in atto da parte di alunni considerati difficili. La relazione tra psicologo e docente dovrebbe essere costruita nell’ambito di un atteggiamento di collaborazione e non di delega rispetto alla soluzione di problemi, in quanto lo psicologo all’interno della scuola non può che lavorare in integrazione con i docenti che conoscono l’alunno sotto diversi punti di vista.

Lo scambio interprofessionale deve avvenire in tutte le fasi del progetto (progettazione e fase operativa) in modo da risolvere in corso d’opera le difficoltà relative a casi singoli e alle metodologie di intervento. Per chiarire il punto si riporta quanto esplicitato in un prototipo: “rilevanti le esperienze congiunte con le associazioni operanti nel sociale sia nell’ambito della scuola sia all’esterno (...) ciò ha consentito ai ragazzi di sviluppare le condizioni predisponenti al recupero e/o potenziamento delle abilità cognitive e a maturare l’appropriazione di quei valori che indirizzano ad una più responsabile partecipazione alla vita personale e sociale (...)”: ne deriva uno scambio ed un confronto di competenze utilissimo per l’attuazione del progetto.

A tal proposito, risulta fondamentale ampliare la formazione dei docenti anche a figure altre, quali operatori e psicologi che intervengono quotidianamente nella scuola affiancando il lavoro dei docenti. Una formazione integrata e interprofessionale infatti, permette un reciproco e arricchente scambio di punti di vista e pratiche operative, ponendo le basi per un proficuo lavoro nel quotidiano.

10.5. Organizzazione moduli accoglienza

La circolare ministeriale recitava: “il modulo di accoglienza è obbligatorio per ciascun destinatario. Il tutor, avvalendosi dell’eventuale supporto di esperti psicologici e/o professionisti nel campo delle dinamiche relazionali, approfondisce i bisogni del destinatario e lo rende partecipe del percorso di intervento pianificato”.

L’*obbligatorietà* dell’attenzione all’accoglienza ha imposto anche a scuole che, come alcuni istituti secondari di II grado, sono tradizionalmente lontane da pratiche e abitudini inclusive, di fare i conti con parole nuove e con una concezione dell’insegnamento più incentrata sugli allievi. Alcuni “specialisti” si sono rapportati con gli allievi e poi con i docenti per un lavoro mirato a una più puntuale conoscenza dei ragazzi, dei loro livelli alfabetici e di competenza, delle loro situazioni di difficoltà, delle loro aspettative etc; hanno accompagnato anche i ragazzi più difficili e a rischio nel complesso processo che li porta a comprendere il senso del loro apprendimento, ad apprezzarne i progressi, a capire i percorsi realistici da attivare per superare le deficienze; hanno inoltre creato giochi e predisposto situazioni finalizzati alla conoscenza reciproca dei ragazzi, all’esplicitazione e al superamento delle difficoltà di relazione tra compagni della stessa classe; hanno infine posto attenzione alla presenza di fenomeni di bullismo, all’elaborazione di strumenti che consentano agli insegnanti, ma soprattutto ai ragazzi, di monitorare, di prendere coscienza del percorso dei propri apprendimenti, in una parola hanno dimostrato effettivamente che è possibile anche la presa in carico degli allievi più difficili.

Nella circolare ministeriale l’esempio, non sicuramente esaustivo delle possibilità lasciate alla programmazione delle reti, indicava per l’accoglienza un tempo di dieci ore e, nella sequenza delle attività possibili, essa era descritta come un modulo posto all’inizio del percorso.

Nella maggior parte delle reti l’indicazione ministeriale è stata applicata in modo letterale, come un modulo breve che si realizza *prima* del percorso, in altre reti come un modulo che ha un *prima* ma che prosegue *durante* tutto il percorso, in altre ancora come un modulo che ha un *prima*, si realizza lungo tutto il percorso, ma la cui azione è rivolta anche *a tutta la classe*.

Le reti che si sono rigidamente attenute alla prima opzione in alcuni casi hanno lamentato delle difficoltà. Il modulo “accoglienza”, impostato come un *prima* talvolta poco motivato e poco collegato con il percorso successivo, è stato vissuto da alcuni allievi come “perdita di tempo” o, peggio, come un momento stigmatizzante rispetto alle attività di approfondimento normalmente riservate ai loro compagni, ad esempio quelle a valere sui progetti PON (che in molti casi nelle stesse scuole si svolgevano in contemporanea), in cui l’ingresso nei contenuti è immediato e non deve per forza passare

dal trattamento di uno “strizzacervelli”. Il discorso si collega con la conseguenza di mettere a rischio la positiva realizzazione di tutto il progetto, marchiato come quello riservato ai “disturbati”.

Molto è naturalmente dipeso dal professionista a cui è stato affidato il modulo, dalle sue qualità personali, ma soprattutto da quanto egli era stato coinvolto nella predisposizione del percorso complessivo e da quanto, all’interno della programmazione, l’accoglienza e più in generale il centramento sugli allievi, erano effettivamente considerati strategici.

In molti casi peraltro le reti si sono positivamente avvalse di questo professionista per mettere a punto il modello di portfolio che doveva permettere agli allievi la registrazione del loro percorso e la comunicazione delle risultanze al consiglio di classe.

In molti casi questo modello (ma anche i successivi) è stato positivamente associato con:

- la predisposizione da parte di alcune reti di spazi per il colloquio individuale con singoli ragazzi,
- l’apertura del modulo accoglienza alla partecipazione (saltuaria) dei genitori.

Il secondo modello, quello del *prima* e del *durante*, in tutte le reti in cui è stato applicato ha permesso di evidenziare il conseguimento di risultati molto significativi. Il tutor dell’accoglienza si è ricordato, nel corso di incontri programmati in modo specifico, con i tutor degli altri moduli dello stesso percorso, ma anche con i docenti curriculari e con le famiglie, se erano previsti moduli rivolti a loro: una sorta di “filo rosso” dell’accoglienza. Un’accoglienza naturalmente centrata prima di tutto sui ragazzi, sul rafforzamento della loro motivazione, sul miglioramento della loro relazionalità, sulla comprensione e presa in carico delle condizioni che rendono difficile la loro frequenza, ma finalizzata a portare a buon fine, prima nel percorso e successivamente nel loro profitto scolastico, quanto era programmato per il loro successo scolastico.

Le reti che hanno scelto questo modello hanno preso le mosse da una concezione dell’accoglienza non come un modulo a sé stante di un percorso più complesso, ma come un’attività che è “dentro”, che caratterizza tutti i moduli formativi. In ogni caso, non un modulo a sé, slegato dagli altri moduli che compongono l’intero percorso.

L’accoglienza distribuita nel tempo e diffusa nei percorsi si è posta come strumento per garantire le condizioni di relazione, di motivazione, considerate prerequisiti per una partecipazione attiva e produttiva negli interventi progettati; tale tipologia di accoglienza è servita spesso anche per individuare e programmare i rinforzi di condizioni alfabetiche e di competenze necessari affinché nella partecipazione a quei moduli/percorsi fosse garantito a ciascuno degli allievi il conseguimento dei risultati anche per quanto riguarda l’acquisizione di nuovi saperi, oltre che di maggiore sicurezza e motivazione. Si tratta quindi di un’accoglienza formativa, funzionale al positivo dispiegarsi di quanto è

stato progettato e che, soprattutto con i ragazzi più difficili, va riconfermata e aggiornata in corso d'opera.

L'accoglienza intesa non come semplice attività di ri-socializzazione fine a se stessa, slegata dai processi di apprendimento, ma costantemente riportata alla riflessione sul percorso, sui saperi, sulle competenze e in particolare legata anche a un'attenzione mirata a focalizzare un lavoro sul sé, sulla motivazione, sulle regole e la cittadinanza. Più che "modulo accoglienza" potrebbe essere ridefinito come *modulo di accompagnamento* in modo che non possa essere interpretato solo come attività iniziale ma come sostegno distribuito lungo tutta la durata del percorso.

Il terzo modello, quello in cui l'accoglienza si è realizzata *prima e durante* il percorso, ma anche *con tutta la classe* è stato posto in atto da un numero ridotto di reti che, insieme alla dimensione formativa nel percorso programmato, hanno posto l'accento anche sulla dimensione relazionale che di più poneva le condizioni per il rischio dispersione; tale dimensione vede nella classe di appartenenza l'affermarsi di relazioni complesse e di comportamento talvolta al limite della civile convivenza, soprattutto da parte dei ragazzi più a rischio che sovente tra l'altro, per questa via, tendono a mascherare le proprie difficoltà di apprendimento.

La sfida più importante del progetto F3 è, attraverso percorsi *ad hoc*, riuscire a rafforzare le condizioni per la partecipazione alla scuola con profitto positivo dei ragazzi più a rischio. Il rafforzamento *in vitro*, all'interno del percorso appositamente dedicato in F3, si rivela un passaggio molto utile e spesso essenziale, tuttavia è ancora una tappa nella prospettiva di un risultato più rilevante: che il ragazzo nella sua classe, con i propri compagni e insegnanti "naturali", sviluppi relazioni positive e sappia mettere a frutto, anche negli apprendimenti disciplinari del curriculum scolastico, i rinforzi di competenze, nonché la maggiore sicurezza e motivazione acquisiti nel percorso.⁴

Non è scontato che il ragazzo da solo riesca a riportare e a capitalizzare nella sua classe l'insieme delle motivazioni e dei saperi acquisiti nel percorso protetto, a lui dedicato nel progetto F3. All'interno della classe tradizionale, senza gli opportuni interventi, tendono a riproporsi le logiche tradizionali, sia nei rapporti tra i compagni per il prevalere del perpetuarsi dei ruoli consolidati, sia con gli insegnanti che spesso non sono messi a conoscenza dei progressi compiuti dal singolo allievo, ma che talvolta faticano a dominare e governare le relazioni in quelle classi più a rischio; gli insegnanti possono trarre gran beneficio dalla compresenza nelle loro ore di un professionista centrato, sia per quel che riguarda il

⁴ Ricordiamo qui per inciso che il PAC (Piano Azione Coesione), nel cui ambito trova spazio e finanziamento il progetto F3, definisce con precisione alcuni indicatori di risultato sulla base dei quali esso sarà valutato (cfr. Circolare Prot. n. AOODGAI/11666 del 31 luglio 2012, pag. 6): tasso di abbandono al biennio delle scuole superiori, tasso di passaggio alla classe successiva, quota di drop-out reinseriti in percorsi di istruzione.

profitto di alcuni allievi più difficili (ad esempio con lo studio assistito), sia più in generale per la creazione di condizioni di rispetto e vivibilità nella classe.

La presenza in aula del professionista/tutor ha permesso riflessioni collettive, prese di coscienza nuove, avvio di buone pratiche di peer education, sostegni individuali, consolidamento di abilità di studio, nonché in taluni casi apporti specialistici legati alle competenze specifiche dei professionisti impiegati in questo proficuo modello di accoglienza. In ogni caso, ha garantito la restituzione alla programmazione curriculare dei consigli di classe di quanto acquisito nel corso dei percorsi specifici attivati in F3.

Si ricordano due tipologie di esperti che hanno dimostrato maggiori risultati nei tre modelli realizzati, ma soprattutto in quest'ultimo, maggiormente interessante, di affiancamento degli allievi nel funzionamento "naturale" delle classi: psicologi dell'apprendimento abituati a gestire situazioni di difficoltà e volontari di associazioni che operano con i ragazzi in condizione di maggiore marginalità e/o in territori con forte presenza di criminalità organizzata.

Gli esperti dell'accoglienza potrebbero affiancare i docenti del mattino che operano in classi difficili: si potrebbe immaginare la figura di uno "psicologo dell'accompagnamento" al mattino per individuare dinamiche di gruppo e casi da approfondire, per la costruzione della motivazione e per la presenza nei Consigli di classe.

La rielaborazione (scritta, orale, disegnata) dell'esperienza scolastica è stata un'azione efficace per tutti gli allievi di quella classe. Anche riguardo al tema dell'accoglienza emerge che la maggiore efficacia si raggiunge se essa riesce a rientrare nell'ordinaria offerta formativa.

Due le proposte che emergono con maggiore forza nel corso degli approfondimenti:

- che l'accoglienza si possa realizzare nel corso di tutti i moduli del percorso e che essa possa avere momenti significativi di restituzione e più in generale di presenza consolidata anche nelle attività "normali" della classe;
- che la scuola possa predisporre un "servizio di accoglienza" disponibile in relazione alle diverse specificità e che possa essere attivato allorquando esse emergono.

Poiché gran parte del successo complessivo del progetto ruota intorno al come si sono realizzate le azioni dell'accoglienza, si potrebbe in generale prevedere un tempo progettuale:

- per la formazione all'accoglienza come predisposizione di abiti di apertura comunicativa, disponibilità relazionale ma anche come attenzione alla motivazione all'apprendimento e alla scuola in generale;
- per la realizzazione di moduli generali per la collettività scolastica e specifici per i "casi/gruppi" target;

- per la predisposizione di sportelli o servizi da attivare su richieste progettuali e in condizione di operare a livello inter-istituzionale;
- per la predisposizione di strumenti per l'autovalutazione del modulo (scheda, riflessione scritta, etc) come modalità di lavoro che garantisca maggiore finalizzazione all'azione in relazione all'obiettivo generale del percorso, piuttosto che un'accoglienza chiusa in uno spazio circoscritto a se stessa.

10.6. Centralità degli apprendimenti: percorsi progettuali e connessione con l'attività scolastica ordinaria

Le attività progettuali promosse dall'azione F3 hanno avuto tra le specifiche finalità quelle di "miglioramento delle competenze di base attraverso l'individualizzazione dell'offerta formativa", di "promuovere la motivazione ad apprendere" di "valorizzazione le potenzialità dei singoli": in pratica, di riorganizzare gli ambienti di apprendimento, di trasformare il loro impianto, di integrare i piani formativi per avere forti ricadute sugli apprendimenti individuali e di gruppo, sia di tipo disciplinare (competenze di base), sia delle abilità sociali e trasversali.

Per quel che riguarda gli assetti organizzativi per la realizzazione dei percorsi, si evidenziano determinate priorità e necessità di ordine metodologico: a) risulta utile differenziare i laboratori artistici (lavoro su identità) dai laboratori o da esperienze per la produzione di un prodotto; b) le attività sportive sono molto funzionali per lavorare sulle regole e sulla partecipazione ad un gruppo, risulta utile proporre i moduli sportivi d'estate o all'inizio dell'anno (queste tipologie di attività sono particolarmente adatte agli studenti delle scuole secondarie di I grado, così come quelle del punto successivo, in quanto arricchiscono il capitale sociale dei giovani stimolando in loro la partecipazione sociale, morale e civica (come la cittadinanza attiva, l'affezione al territorio etc.); c) è utile prevedere almeno un modulo fuori dalla scuola (per conoscenza sul territorio/lavoro); d) risulta molto motivante l'esperienza in azienda: potrebbe essere fruttuoso prevederne almeno una in ogni percorso (in alcuni ordini di studi questa esperienza è obbligatoria, sarebbe utile prevederla quindi soprattutto là dove non è prevista dal curricolare, come nel caso di certi istituti secondari di II grado; e) è necessario prevedere moduli di studio assistito per il recupero delle competenze di base, possibilmente al mattino con uscita dall'aula e lavoro individuale con un docente della stessa materia (prevedere lo studio assistito nelle classi di snodo e non solo per il recupero delle competenze di base). Occorre sostanzialmente semplificare le procedure per dare maggiore libertà alla sperimentazione, evitando vincoli che limitano l'adozione di forme di flessibilità necessaria alla personalizzazione dei percorsi (es. rapporto 1:1 nello studio assistito o piccolo gruppo per sostegno all'esame di licenza media). In tale direzione si muovono tutte le riorganizzazioni didattiche che pianificano e dettagliano la sequenza dei percorsi rispetto ai tempi progettuali. Si tratterebbe di massimo 3/4 percorsi della durata di 30-60 ore, non spezzettati in troppi moduli (ogni modulo dovrebbe avere un numero congruo di ore per avviare processi di trasformazione di lungo termine). È utile considerare anche che un monte ore troppo elevato può produrre frequenza discontinua e abbandoni: in alcuni casi i percorsi troppo lunghi, soprattutto se

323

organizzati dopo l'orario scolastico, si sono mostrati poco efficaci. Risulta utile quindi la possibilità di dilatare il tempo-scuola (es. mensa e studio assistito o attività sportiva), considerando e valorizzando la pausa pranzo a scuola con gli operatori come tempo formativo. Una scuola sempre aperta (nel pomeriggio, durante l'estate anche di mattina) è luogo di accoglienza e socializzazione per tutti (anche per i genitori). Risulta vantaggioso lavorare a prodotti finali con riconosciuta utilità per la comunità locale (es. mappature delle aree, contesti, spazi di rilevante interesse culturale, geografico, sociale). Questo tipo di azioni protese alla conoscenza del territorio, i laboratori cittadini e, in generale, gli interventi nel sociale, stimolano lo sviluppo del capitale sociale individuale in modo funzionale allo sviluppo del capitale sociale collettivo.

Potenziare gli apprendimenti significa spesso valorizzare e motivare la produzione di "artefatti" e prodotti finali con riconosciuta utilità 'individuale' (prodotti che i ragazzi possono portare a casa, o condividere all'interno e all'esterno dello spazio scolastico). La realizzazione di tale obiettivo ha spesso richiesto forme di flessibilità per consentire la personalizzazione dei percorsi al fine dell'individualizzazione degli interventi. La centralità degli apprendimenti ha portato quindi a indirizzare, quanto più possibile, la finalità sociale e pubblica di determinati "artefatti" progettuali.

Nell'ottica del lavoro e della didattica per competenze si è così pensato a forme di intervento nel sociale come prodotto delle attività scolastiche e progettuali per dotare di significato l'integrazione scuola-territorio. Le esperienze degli orti scolastici, dell'adozione di realtà socio-culturali-ambientali, l'allestimento di laboratori pubblici e cittadini, di imprenditorialità e commercializzazione di prodotti e progetti scolastici, e molti altri prodotti volti alla partecipazione sociale hanno una forte ricaduta motivazionale per gli studenti e una visibilità che moltiplica gli effetti per la comunità scolastica intera.

Quest'ottica porta alla proposta del service learning, là dove è forte il legame fra gli obiettivi didattici e il prodotto da realizzare, fatto che permette di contaminare la motivazione dall'ambito delle "cose da fare" a quello delle "cose da apprendere".

L'integrazione delle attività e degli apprendimenti va considerata verso l'esterno (sociale, territorio, comunità), ma anche verso l'interno, vale a dire con il piano curricolare, con la scuola del mattino. Le interazioni tra le attività aggiuntive finanziate dal progetto F3 e le attività curricolari ordinarie, se svolte al mattino, portano a forme di ricaduta diretta e indiretta sull'attività ordinaria.

Al fine di favorire l'integrazione tra attività aggiuntive e curricolo sarebbe utile: a) nei laboratori, scegliere argomenti comuni o attinenti al programma curricolare o che possono essere meglio compresi e disarticolati attraverso l'uso funzionale delle discipline; b) il consiglio di classe deve tenere conto del lavoro svolto, delle competenze acquisite, dei saperi documentati nel portfolio ai fini della valutazione

ordinaria; c) gli esperti che hanno svolto i percorsi F3 dovrebbero poter svolgere alcune azioni formative al mattino nelle classi di appartenenza dei ragazzi target anche in connessione con i docenti curricolari; d) può essere molto utile per il successo formativo creare una cornice organizzativa che consenta lo svolgimento delle ore aggiuntive anche (o prevalentemente?) al mattino. Spesso è risultato troppo vincolante l'obbligo a frequentare tutti i moduli di un percorso. In realtà non era obbligatorio frequentare tutti i moduli del percorso e la piattaforma lasciava completamente liberi in tal senso, infatti si chiedeva di indicare per ogni allievo quali moduli del percorso frequentasse (tramite l'iscrizione). Come diversi facilitatori e valutatori hanno fatto notare, per quanto riguarda il fattore tempo, sarebbe importante ripetere nel tempo l'azione e gli interventi per renderli più efficaci.

Infine, è interessante ricordare come un supporto utile a forme di autoformazione che le reti hanno realizzato, anche se scarsamente documentato nei prototipi ma emerso in alcuni studi di caso, è stata la predisposizione di una documentazione audio-visuale e cartacea (spesso prodotta dagli stessi ragazzi come prodotto finale di un percorso laboratoriale) per la condivisione nella rete al di fuori di essa. In tal senso, la prospettiva dell'e-learning e della predisposizione di piattaforme per la diffusione e divulgazione di materiali, strumenti e approfondimenti è da considerare e sviluppare, quanto più i processi di formazione per i docenti vogliono riguardare direttamente e indirettamente l'intera comunità di rete.

10.7. Continuità verticale

Tra i dati più interessanti emersi dalla ricerca condotta sui progetti F3 c'è la "scoperta", da parte delle reti coinvolte, dell'importanza della continuità verticale delle azioni messe in campo per fronteggiare la dispersione scolastica. La **necessità di costruire reti territoriali**, presente nel Bando come elemento imprescindibile, ha infatti costretto le scuole a costruire reti in cui fossero presenti ordini scolari diversi, ciascuno portatore di bisogni, tradizioni educative e finalità differenti, oltre naturalmente ad associazioni del terzo settore o enti pubblici.

In altre parole, mettere in campo un lavoro di rete ha significato per le scuole aprirsi a un dialogo e a un confronto che hanno permesso di far emergere e riconoscere l'esistenza di contesti socio-culturali specifici, la diversità nell'uso degli spazi, la specificità delle didattiche e delle metodologie in uno scambio fecondo di apprendimenti reciproci. Come emerso dai prototipi, l'ottica della prevenzione deve comunque partire da un'attenta analisi dei bisogni concreti dei territori di implementazione e delle realtà critiche, delle emergenze rilevate in determinate fasce d'età (infanzia/preadolescenza/adolescenza) o/e in specifiche realtà.

Il dato più interessante si rivela dunque nel riconoscimento, emerso soprattutto nella parte finale dei progetti F3 grazie alle azioni di accompagnamento (seminari formativi, compilazione del prototipo, assistenza online), dell'**importanza di una riflessione sulla verticalità** intesa soprattutto come accompagnamento dei bambini e dei ragazzi nei passaggi tra un ordine scolastico e l'altro e come autoformazione dei docenti rispetto a contenuti e metodi da declinare, per l'appunto, in verticale.

Il rafforzamento della continuità verticale diventa quindi un punto imprescindibile sia per contrastare fenomeni di dispersione che per prevenirli; da questo punto di vista diviene essenziale rendere quanto più possibile permanenti gli spazi e i momenti di comunicazione tra i diversi ordini scolari favorendo in particolare la scuola dell'obbligo (cioè proprio là dove i tassi di dispersione sono minimi e la possibilità di interventi preventivi più fattibile).

La maggior parte delle reti che ha lavorato coinvolgendo la scuola dell'infanzia ci dice fortemente quanto sia importante iniziare a lavorare già sulla fascia d'età 3-6 anni con l'obiettivo di individuare quanto più precocemente elementi di rischio sui quali innestare interventi *ad hoc*, di contattare e coinvolgere le famiglie (per questa fascia d'età generalmente più disponibili alla comunicazione reciproca con il mondo della scuola) e di svolgere un'azione di accompagnamento al passaggio verso la primaria da costruire in collaborazione con gli insegnanti di quest'ultimo ordine scolastico.

I dati di ricerca ci dicono dunque chiaramente che per poter lavorare bene sulla prevenzione è **imprescindibile un coinvolgimento della scuola dell'infanzia**.

Sulla base dei dati raccolti possiamo disarticolare il tema della continuità verticale individuando in particolare quattro **tipologie di azioni** essenzialmente riconducibili all'idea di una condivisione degli spazi e degli ambienti di apprendimento:

- a) lo scambio tra scuole/docenti di ordini diversi (per favorire la conoscenza dei futuri docenti e individuare “referenti tutoriali”);
- b) le visite nelle scuole anche assistendo alle lezioni (per accompagnare al passaggio e favorire la conoscenza degli spazi, della diversa organizzazione curricolare e tra le persone: è utile in questo tipo di azioni coinvolgere anche i genitori);
- c) la peer education (come modalità di presentazione della scuola da parte dei più grandi sui più piccoli);
- d) l'apertura verso il mondo del lavoro (in connessione con azioni di orientamento in uscita).

Accanto a queste tipologie di intervento è emersa anche si può dire “in corso d'opera” la consapevolezza dell'importanza di mettere in campo azioni di continuità basate su un'analisi critica dei contenuti e dei metodi dell'insegnamento, come **elaborazione di un curricolo verticale** inteso sia in termini di personalizzazione degli interventi successivi su specifici bambini che come ridefinizione epistemologica delle discipline e della loro declinazione nei vari ordini scolari (cioè in entrambi i casi pianificando e organizzando gli interventi di condivisione tra ordini scolari lungo assi temporali di medio e lungo termine).

Forte è comunque l'indicazione di lavorare sulle **classi di snodo**, individuate come il luogo della possibile dispersione o della possibile integrazione. In questo senso le strategie **peer to peer** sembrano essere le più efficaci.

Sempre nell'ambito della riflessione sulla continuità, è emersa fortemente dalle reti la difficoltà di lavorare su questo tema in assenza di una **formazione specifica** dei docenti o di inserimento a scuola di figure *ad hoc*. L'ottica di un orientamento formativo dovrebbe coinvolgere le didattiche disciplinari nella loro più ampia azione e funzione formativa e orientante, formando nei ragazzi competenze critiche e “alle scelte” come obiettivo trasversale condiviso a livello pluri-disciplinare.

Alcune reti hanno segnalato, per le classi in uscita da un certo ordine scolastico, la funzionalità di impostare i laboratori di **accoglienza al mattino declinandoli poi in termini orientativi** con il coinvolgimento di operatori esperti in un'azione di accompagnamento alla conoscenza di sé e alla scelta, che a volte ha visto coinvolti anche i genitori. Spesso si fa presente che l'orientamento per l'ultimo anno della scuola secondaria di I grado andrebbe sempre svolto tra novembre e gennaio al

massimo, cioè prima della scadenza per l'iscrizione alla scuola secondaria di II grado. E' pure apparso utile in quest'ottica offrire a piccoli gruppi di allievi un supporto nella **preparazione dell'esame di licenza**, anche in orario curricolare, come estensione dell'idea delle azioni di studio assistito.

L'accompagnamento al livello scolare successivo potrebbe configurarsi come attenzione sulle fasi di passaggio da un livello di istruzione all'altro e, per gli istituti secondari di II grado, anche la presenza di una sezione relativa al raccordo scuola-lavoro e alla rilevanza dell'esperienza degli stage può essere vista come azione di contrasto alla dispersione. Sarebbe utile, anche nell'ottica di un **orientamento formativo**, organizzare percorsi sullo studio dei mestieri (meglio se accompagnati da visite o laboratori in azienda) anche tentando di coinvolgere i genitori a scuola (raccontare il proprio lavoro alla classe). Dal punto di vista del curriculum si potrebbe immaginare un coinvolgimento dei docenti curricolari nella messa a punto di interviste e nell'analisi dei dati raccolti anche, e soprattutto, per le superiori come esperienza di ricerca sociale.

In sintesi, le azioni possibili nell'ambito di un lavoro sulla continuità verticale sono:

- a) per tutti: azioni di **accompagnamento alla transizione** da un livello di istruzione all'altro operando in primo luogo sulle classi di snodo (azioni di orientamento basate sull'introduzione graduale degli studenti negli ambienti spaziali, relazionali etc., della scuola futura);
- b) per le scuole dell'obbligo: **individuazione precoce del disagio** con interventi *ad hoc* su singoli e/o gruppi anche come attenzione al rafforzamento delle competenze di base e come passaggio di informazioni da un ordine al successivo;
- c) per le scuole di livello superiore: azioni di **orientamento e accompagnamento** alla transizione nelle classi di snodo, sostegno alla school-work transition e socializzazione al lavoro.

10.8. Portfolio

L'elaborazione e l'uso del portfolio all'interno dei progetti ha avuto sostanzialmente una duplice funzione: accompagnare i processi di elaborazione e svolgimento delle attività e sostenere azioni di autovalutazione, sia di ordine motivazionale, sia di abilità e competenze. La variabilità dei prodotti e degli strumenti elaborati e del loro uso di monitoraggio, documentazione e auto-valutazione, testimonia una ricchezza di prospettive, ma anche una richiesta di maggior consapevolezza nella costruzione, gestione e finalizzazione progettuale del portfolio.

Alcuni portfolio sono più di tipo affettivo/motivazionale, altri sono più incentrati sulla certificazione delle competenze. In generale sono emerse quattro diverse componenti o declinazioni del portfolio: a) coscienza di sé e del percorso, b) attitudini e potenzialità, c) progressi, d) acquisizioni e competenze (con maggiore o minore focalizzazione su autovalutazione e autonarrazione).

Il portfolio deve essere costruito dal gruppo di lavoro ed è uno degli strumenti per il raccordo.

Quando esso è frutto collegiale del gruppo di coordinamento, dei docenti e degli operatori coinvolti, e riconosciuto dagli studenti come "strumento di lavoro", diventa un autentico spazio di contatto e di mediazione progettuale. Il portfolio acquisisce la sua funzionalità se punta ad essere organizzatore di esperienze e riflessioni individuali, ma anche strumento per la condivisione e valorizzazione di quelle esperienze e riflessioni a livello di gruppo/comunità/società.

In questa direzione si pone l'inserimento del portfolio fin da subito nel modulo accoglienza. Può essere utile metterlo a punto durante la formazione iniziale trasversale o all'interno dei moduli di formazione docenti previsti all'inizio di ogni percorso. Il portfolio può essere diverso da persona a persona e può essere utilizzato solo per alcune attività, per valorizzarne gli effetti e i tempi; può anche essere usato per costruire connessioni tra attività aggiuntive e attività ordinarie.

L'ottica del portfolio, una volta condiviso come strumento di accompagnamento e autovalutazione di processo, deve portare a riorganizzare gli stessi piani didattici, l'organizzazione degli ambienti e delle attività formative, nonché il piano stesso della valutazione delle competenze. Utilizzare il portfolio e mantenere una logica di valutazione di prodotti significa vanificarne la potenzialità educativa e confinarlo ad una funzione puramente documentativa e personalistica.

10.9. Coinvolgimento famiglie

L'elemento fondamentale per stabilire una reale e produttiva alleanza educativa tra scuola e famiglia si può creare nel caso in cui il gruppo docente sospenda ogni atteggiamento valutativo verso la famiglia e la famiglia abbandoni atteggiamenti di delega e critica sterile nei confronti della scuola in un inutile rimpallo di responsabilità che non fa che mettere in difficoltà il ragazzo; è necessario invece maturare una condivisione degli obiettivi educativi del bambino prima e del ragazzo poi.

Si tratta di un problema legato all'ambito della comunicazione: spesso la scuola usa un linguaggio formale e lontano dalle famiglie, ad esempio le lettere che arrivano a casa non sempre sono immediatamente comprensibili e dunque vengono vissute come minacciose. Le telefonate invece come modalità di contatto, possono essere maggiormente condivise anche se non è consigliabile abusarne.

Dopo la selezione degli alunni, è risultato utile, al fine di coinvolgere fattivamente le famiglie all'interno dei progetti, che il coordinatore del cdc, con tutor e esperto, presentasse il progetto ad allievi e famiglie con incontri dedicati ed anche con sottoscrizione di un patto formativo; questi momenti, seppur ritenuti apparentemente onerosi, generano un legame di fiducia tra scuola e famiglia e una riattivazione della motivazione nell'alunno che può dare senso e durata a tutto il percorso. Il ragazzo che prende atto dell'attenzione e dell'opportunità che gli viene offerta attraverso una compartecipazione della scuola e della propria famiglia, può attivare un processo motivazionale e di assunzione di responsabilità utile alla partecipazione al progetto. Il patto educativo può diventare il punto di partenza per un rapporto con le famiglie basato su una periodica restituzione degli elementi positivi riscontrati nei percorsi e degli obiettivi che vanno raggiunti.

Il tutor del modulo accoglienza dovrebbe tenere contatti diretti con le famiglie almeno con tre cadenze annuali: all'inizio, a metà e alla fine.

E' utile prevedere moduli per le famiglie relativi a:

- a) sviluppo di competenze attraverso corsi di inglese, informatica, che possono consentire soprattutto alle madri di far fronte alle problematiche che coinvolgono il sud Italia in materia di occupabilità;
- b) socializzazione attraverso attività sportiva, feste, manutenzione scuola etc.;
- c) incontri con altre famiglie alla presenza di un esperto per esperienza di sostegno alla genitorialità; questo aspetto viene giudicato vantaggioso da molti genitori che riconoscono l'utilità di un supporto psicologico nelle diverse fasi del processo di crescita dei propri figli;

d) coinvolgimento all'interno di un laboratorio insieme ai figli e realizzazione del prodotto finale; queste esperienze condivise creano un maggior legame tra alunno, famiglia e scuola rafforzandone capacità e autostima.

In alcune reti dove le famiglie erano già sensibilizzate al rapporto con la scuola anche per un legame di fiducia pregresso, non si è ritenuto necessario attivare esperienze specifiche che invece appaiono essenziali per l'andamento dell'iter progettuale e per le richieste da parte delle famiglie; si annovera quindi la necessità di coinvolgere le famiglie in modo sostanziale condividendo i percorsi e costruendoli insieme.

Spesso l'attivazione dei genitori si scontra con la visibilità sociale dell'eventuale partecipazione. In alcuni contesti sociali e territoriali, e in alcune regioni obiettivo convergenza, la questione investe anche problematiche di genere e di occupazione lavorativa: la partecipazione potrebbe prevedere o un riconoscimento economico (simbolico gettone presenza) o una reale credibilità sociale (partecipazione riconosciuta/attestata dalla scuola/rete).

10.10. Indicatori

Gli indicatori sono stati considerati gli strumenti utili per far luce sull'impatto che il progetto ha avuto, seppur a breve termine, sui fenomeni di dispersione, siano essi inquadrati in un'ottica di prevenzione o in un'ottica di contrasto. Nello specifico, dopo un primo impatto definito difficoltoso, tutte le reti sono ricorse agli indicatori standard, mentre alcune di esse ne hanno individuati ed adottati anche altri più confacenti agli obiettivi progettuali. Il riconoscimento dell'utilità degli indicatori nel monitoraggio delle attività è testimoniato dal fatto che molti istituti coinvolti hanno dichiarato la loro volontà a continuare ad utilizzarli in futuro anche in altri progetti.

Tuttavia, è necessario porre l'attenzione in modo specifico prima sugli indicatori standard e poi su quelli scelti dalle reti.

10.10.1. Gli indicatori standard

Alla luce dell'utilizzo che ne è stato fatto e considerando gli indicatori ideati dalle reti, sarebbe opinabile un ampliamento ed una integrazione del set di indicatori proposto inizialmente. Si è appurato, infatti, che mancano del tutto indicatori standard riferiti ad alcune delle aree ritenute rilevanti per il monitoraggio (le competenze ad esempio, oppure gli indicatori legati ai debiti formativi) mentre andrebbero valorizzati, ad esempio, quelli legati alla motivazione e all'autoconsapevolezza per lavorare in modo più diretto sulla prevenzione della dispersione.

Il punto focale però diventa l'individuazione di un set di indicatori comunemente condiviso che possa consentire di stimare, indipendentemente dal contesto in cui lo studio si articola, l'effettiva incidenza delle concause in riferimento ai vari ambiti territoriali e di valutare l'impatto che un intervento ha avuto nel contrasto alla dispersione e che possa anche garantire la comparabilità degli esiti tra reti anche a lungo termine. Questo, da un lato avvalorava l'ipotesi di ampliare il set di indicatori standard e, dall'altro, suggerisce l'idea di suddividere in modo logistico il set di indicatori in modo da facilitare il compito della scelta alle reti.

Gli indicatori individuati e ideati dalle Reti si pongono per lo più l'obiettivo di monitorare il cambiamento dei ragazzi; questo monitoraggio è riassumibile in sette aree:

- a) motivazione
- b) comportamento
- c) relazioni con il gruppo

- d) relazioni con l'autorità
- e) rispetto di regole e spazi
- f) assunzione di responsabilità
- g) autoconsapevolezza e autovalutazione

E' doveroso precisare che per l'individuazione, modulazione e rimodulazione degli indicatori in relazione al progetto di intervento, ma soprattutto in relazione ai sistemi di valutazione e monitoraggio che le scuole/le reti utilizzano è risultata cardine la figura del valutatore.

Resta fondamentale la possibilità da parte delle reti di ideare nuovi indicatori che maggiormente siano in grado di riferirsi alle specificità dell'idea progettuale, ma sarebbe consigliabile un accompagnamento più consistente alle reti nella 'costruzione' di nuovi indicatori.

È necessario però aggiungere che, indipendentemente dal fatto che siano standard o selezionati dalle reti, occorre coordinare e integrare i possibili indicatori di progetto con quelli curricolari (della scuola del mattino) o, quando troppo distanti, pensare agli indicatori prescelti e personalizzati come ad elementi da considerare non solo per una valutazione formativa, ma soprattutto nei casi difficili e di studenti a rischio.

In conclusione, è doveroso sottolineare che se si intende elaborare un modello interpretativo sistemico che consideri cioè simultaneamente tutte le possibili cause e tutti i possibili effetti della dispersione scolastica, un modello che consenta di rilevare la dispersione considerando i fattori che la determinano e tutte le sue possibili manifestazioni e che, data la complessità del fenomeno, contempli un approccio di studio che combini sincreticamente metodi di ricerca qualitativi e quantitativi, allora risulta importante limitare l'arbitrarietà nella ideazione di nuovi indicatori: un tale modo di procedere potrebbe garantire effettivamente la comparabilità dei risultati.

10.11. Sintesi

1. FUNZIONAMENTO DELLA RETE E DEL GRUPPO DI COORDINAMENTO	
NUMEROSITÀ	Una rete non molto ampia (massimo 7 partner) consente sia una migliore comunicazione interna sia una più efficace condivisione di intenti, oltre che un più facile controllo da parte dell'Istituto capofila.
ESPERIENZE PREGRESSE	Reti consolidate hanno avuto un maggiore impatto in termini di successo anche perché hanno garantito la continuità degli interventi
COMPOSIZIONE E VERTICALITÀ	<p>Se contrastare la dispersione scolastica significa innanzitutto prevenirla allora risultano imprescindibili due punti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. che nella rete sia necessariamente inclusa la scuola dell'infanzia; 2. che sia garantita la presenza di scuole di diverso grado. <p>La verticalità diventa infatti qualificante soprattutto in presenza di progetti che investono sui curricoli verticali, sulle competenze trasversali, sulla diagnosi precoce, sull'accoglienza formativa, sul recupero motivazionale e disagio adolescenziale;</p> <p>La verticalità non solo nella sequenza secondaria di primo e di secondo grado ma più in generale nell'intero curriculum scolastico come condizione di successo per i progetti finalizzati alla prevenzione e al contrasto della dispersione</p>
VICINANZA TERRITORIALE	E' necessario che le scuole condividano uno stesso obiettivo e che questo obiettivo sia individuato sulla base dell'esigenza dell'utenza e – quindi - del territorio . Diventa, quindi rilevante la vicinanza territoriale dei nodi della rete , essa infatti implica necessariamente una condivisione di intenti in quanto questi nascono proprio dalle stesse esigenze territoriali
L'ESPERIENZA PREGRESSA DEGLI ENTI ESTERNI	<p>La presenza degli enti esterni (associazioni e/o organizzazioni del terzo settore) è determinante soprattutto se essi risultano aver maturato esperienze di progettazione socio-educativa e di attivazione e gestione di piani formativi; sarebbe auspicabile che gli enti esterni avessero comprovata esperienza nella lotta alla dispersione scolastica;</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;"><i>Per la selezione degli enti esterni da coinvolgere, le scuole capofila dovrebbero essere supportate nella costruzione di un'anagrafe, validata dalle Reti F3 , degli enti e degli esperti da includere nelle eventuali rete.</i></p> </div>

<p>ENTI LOCALI</p>	<p>La collaborazione con l'Ente Locale funziona soprattutto se facilita la rete in tre modi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nell'offrire una cornice e un riconoscimento istituzionale; - nel sostenere sul piano della logistica (trasporti, mensa, permessi per attività esterne sul territorio, ecc); - nel collaborare attraverso i servizi sociali per condividere informazioni, individuare i drop- out, fare un lavoro congiunto sulle famiglie.
<p>LA SCUOLA CAPOFILA</p>	<p>Sarebbe auspicabile una modalità di attuazione della rete che garantisca un coinvolgimento paritario dei singoli nodi.</p>
<p>IL GRUPPO DI RICERCA E COORDINAMENTO</p>	<p>Nell'organigramma del progetto dovrebbero essere previste figure intermedie con la funzione non solo di comunicare e mediare tra operatori e consigli di classe ma che siano anche di supporto al Gruppo di coordinamento per la propria scuola. La valorizzazione di questo ruolo è, quindi, cardine per promuovere la mediazione tra le diverse istituzioni coinvolte e per disporre di una vera e propria cabina di regia.</p> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>Sarebbe utile prevedere incontri formalmente riconosciuti tra esperti, tutor e consigli di classe per ideare strategie di raccordo col mattino, anche per la costruzione di strumenti di auto-valutazione.</p> </div> </div>
<p>IL RUOLO DEL COMUNE</p>	<p>Il Comune ha avuto un ruolo di effettivo supporto per la rete quando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ha offerto una cornice e un riconoscimento istituzionale; - ha offerto sostegno logistico (trasporti, mensa, agevolazioni per attività "esterne" sul territorio, nei giardini, nei parchi, nei musei, etc.); - ha permesso alle scuole maggiore conoscenza del territorio grazie all'intercambio di informazioni istituzionali derivanti da monitoraggi specifici, per individuare i drop-out e i ragazzi più a rischio - ha cooperato nella messa a punto di iniziative ad hoc che prevedano prese in carico multiprofessionali dei ragazzi e delle famiglie più vulnerabili.
<p>IL RUOLO DELLA SCUOLA CAPOFILA</p>	<p>Una leadership capace di fare crescere i partner e di affrontare in modo trasparente l'insieme delle questioni, sia in fase di impostazione, sia in corso d'opera, è una delle chiavi che caratterizza le reti che hanno prodotto le azioni più incisive.</p> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  <p>All'interno della rete, affinché le altre scuole e gli altri enti/associazioni non diventino meri esecutori del piano della scuola capofila è opportuno che vi sia:</p> </div>

	<ol style="list-style-type: none"> 1. piena trasparenza sul budget di previsione e della rendicontazione a consuntivo, che esso sia portato a conoscenza dei partner e sia condiviso con loro; 2. equilibrio nelle proporzioni delle risorse destinate ai diversi nodi della rete, 3. piena condivisione dei criteri con cui vengono scelti esperti e collaboratori, 4. condivisione delle risorse per la logistica e i laboratori.
<p>DURATA NEL TEMPO</p>	<p>Tutte le reti hanno evidenziato l'utilità di consolidare nel tempo la rete, di superare le episodicità legate a un finanziamento che, promesso come legato a un progetto biennale, se non triennale, in molti casi si è ridotto a un progetto compresso in pochi mesi. Una durata che ha reso difficile sedimentare rapporti di fiducia, conoscenza reciproca, condivisione di prospettiva e di legami positivi.</p> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; flex-grow: 1;"> <p>In prospettiva l'affidamento prioritario dei progetti a reti consolidate può probabilmente essere suggerito come condizione favorevole alla replicabilità: un gruppo di progetto più stabile può far leva sulle conoscenze e sulle informazioni acquisite, sulle modalità innovative di insegnamento e apprendimento sperimentate, oltre che sulla condivisione di specifici momenti di formazione dedicata.</p> </div> </div>

2. LA SELEZIONE DEL TARGET PRIORITARIO	
LA CLASSIFICAZIONE DEI TARGET PRIORITARIO	<p>Varrebbe la pena semplificare il ventaglio dei target prioritari possibili, prevedendo per ciascuno di essi la possibilità di scegliere i percorsi in un menu più ampio di azioni.</p>
IL COINVOLGIMENTO DEI DROP OUT	<p>Le esperienze più di successo nei confronti dei drop out hanno richiesto il ricorso massiccio a soggetti esterni capaci di intercettare questi ragazzi. Scegliere i drop out come target prioritario richiede di progettare un'azione ad hoc, con maggiore peso specifico e ruolo dei soggetti esterni, con la possibilità di strutturare percorsi medio-lunghi.</p> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>La proposta è la predisposizione da parte del Miur di bando ad hoc per il recupero di drop out.</p> </div> </div>
LA SELEZIONE DEGLI ALLIEVI	<p>La selezione degli allievi da inserire nei moduli è una fase delicata in cui è importante che vengano utilizzate modalità di comunicazione, di pubblicità dei percorsi, di orientamento dei ragazzi e delle loro famiglie di tipo promozionale e non stigmatizzanti.</p> <p>E' necessario accompagnare i percorsi di crescita dei ragazzi più difficili in contesti in cui sia forte l'interazione con altri soggetti.</p> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 20px;">  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>L'ipotesi di lavoro che si propone è che “di norma” ci debba essere un target prioritario accompagnato da ragazzi provenienti da un target secondario o strumentale.</p> </div> </div> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Una proposta è relativa alla possibilità di considerare classi fortemente a rischio come un target da assumere nel suo complesso.</p> </div> </div> </div>
LA DURATA DEL MODULO	<p>È auspicabile che venga proposta una durata per lo svolgimento di un modulo assestata su una soglia minima di 50/60 ore che consenta il consolidamento della relazione tra insegnante e allievi target e che possa permettere il consolidamento di nuove competenze.</p>

3. LA FORMAZIONE DEI DOCENTI

<p>L'OBBLIGATORIETA' DELLA FORMAZIONE</p>	<p>Un' azione di formazione dovrebbe essere obbligatoria e vincolante sia per tutti docenti direttamente coinvolti nell'attuazione del progetto (docenti tutor/ dell'accoglienza/facilitatori/valutatori) che per altre figure come ad esempio i coordinatori delle classi a cui appartengono i ragazzi target.</p> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: 40%;"> <p>Potrebbe inoltre essere utile pensare ad un percorso per il personale ATA che spesso nell'accezione di “bidello sociale” che svolge azione informali “di corridoio”- ha un ruolo di fondamentale contenimento di alcune dinamiche conflittuali.</p> </div> </div>						
<p>LA DURATA DELLA FORMAZIONE</p>	<p>La formazione è risultata più efficace quando distribuita per tutta la durata del progetto e articolata secondo diverse finalità generali come:</p> <ul style="list-style-type: none"> • condivisione dei quadri di riferimento; • accompagnamento alla riflessività; • sostegno in itinere e produzione di strumenti per il lavoro coi ragazzi e l'autovalutazione. 						
<p>IL QUADRO TEORICO E METODOLOGICO DI RIFERIMENTO</p>	<p>E' necessario mantenere sullo sfondo il legame con i “grandi autori” ma rendendo quanto più possibile operativi e laboratoriali gli incontri formativi.</p>						
<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: 80%;"> <p>Considerando l'insieme dei dati raccolti possiamo affermare che in una eventuale riedizione dei progetti andrebbero diminuiti i percorsi/moduli per i ragazzi e aumentati quelli per i docenti scegliendo le modalità sulla base della tabella riassuntiva che segue.</p> </div> </div>							
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 25%;">Approccio formativo</th> <th style="width: 40%;">Attività possibili</th> <th style="width: 35%;">Tempi</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Trasmissione contenuti</td> <td>a) dispersione scolastica (psicoped./sociol.) b) psicologia evolutiva (infanzia,</td> <td>Percorso/i o modulo/i ad hoc. Per docenti tutor, docenti dell'accoglienza, coordinatori di</td> </tr> </tbody> </table>		Approccio formativo	Attività possibili	Tempi	Trasmissione contenuti	a) dispersione scolastica (psicoped./sociol.) b) psicologia evolutiva (infanzia,	Percorso/i o modulo/i ad hoc. Per docenti tutor, docenti dell'accoglienza, coordinatori di
Approccio formativo	Attività possibili	Tempi					
Trasmissione contenuti	a) dispersione scolastica (psicoped./sociol.) b) psicologia evolutiva (infanzia,	Percorso/i o modulo/i ad hoc. Per docenti tutor, docenti dell'accoglienza, coordinatori di					

	<p>preadolescenza/adolescenza</p> <p>c) comunicazione e relazione</p> <p>d) didattica: metodologie e strumenti</p> <p>e) orientamento</p>	<p>classe,volontari</p>
Accompagnamento	<p>a) sportello</p> <p>b) studi di caso</p> <p>b) dinamiche di gruppo</p> <p>c) riflessione sull'azione</p>	<p>Percorso longitudinale che prevede una forte presenza a scuola da parte degli esperti e l'interazione con singoli e/o gruppi attraverso diverse metodologie.</p> <p>Per tutto il collegio come forma di supporto all'azione quotidiana</p>
Formazione in azione	<p>a) co-progettazione e monitoraggio in itinere.</p> <p>b) costruzione di strumenti condivisi</p> <p>c) autovalutazione e valutazione</p> <p>d) scambio di prospettive.</p>	<p>Percorso longitudinale che prevede spazi e tempi ad hoc per lo scambio interprofessionale dei protagonisti del progetto (tutor, operatori, ecc)</p>

4. INTERPROFESSIONALITA'	
RACCORDO CON I CONSIGLI DI CLASSE	<p>Se è previsto un lavoro dell'esperto al mattino è fondamentale che l'insegnante resti in classe per osservare diverse modalità relazionali e comportamentali oltre ad avere la possibilità di osservare la classe senza essere coinvolto in prima persona e quindi da un altro punto di vista. La ricaduta sui docenti ordinari è stata maggiore quando i tutor erano docenti degli allievi.</p>
IL RUOLO DELLO PSICOLOGO	<p>Le reti hanno riconosciuto utile la presenza a scuola della figura dello psicologo con l'indicazione emergente di lavorare su 4 livelli:</p> <ul style="list-style-type: none"> • come ascolto e sostegno ai singoli allievi, • sulle dinamiche relazionali della classe, • come figura di mediazione tra scuola e famiglia, • come "prospettiva altra" per il docente nella rilettura dei comportamenti messi in atto da parte di alunni considerati difficili. <p>Lo scambio interprofessionale deve avvenire in tutte le fasi del progetto (progettazione e fase operativa) in modo da risolvere in corso d'opera le difficoltà relative a casi singoli e alle metodologie di intervento.</p>

5. IL MODULO ACCOGLIENZA	
L'ORGANIZZAZIONE DEL MODULO ACCOGLIENZA	<p>I risultati migliori si sono avuti quando il modulo accoglienza è stato realizzato <i>prima e durante</i> il percorso.</p> <p>Il tutor dell'accoglienza si è ricordato, nel corso di incontri programmati in modo specifico, con i tutor degli altri moduli dello stesso percorso, ma anche con i docenti curriculari e con le famiglie se erano previsti moduli rivolti a loro: una sorta di "filo rosso" dell'accoglienza.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;">  <p>Un'accoglienza formativa, funzionale al positivo dispiegarsi di quanto è stato progettato e che, soprattutto con i ragazzi più difficili va riconfermata e aggiornata in corso d'opera. Più che modulo accoglienza potrebbe essere ridefinito come modulo di accompagnamento in modo che non possa essere interpretato solo come attività iniziale ma come sostegno distribuito lungo tutta la durata del percorso.</p> </div>
GLI ESPERTI DI ACCOGLIENZA	<p>La presenza in aula del professionista/tutor ha permesso riflessioni collettive, prese di coscienza nuove, avvio di buone pratiche di <i>peer</i></p>

	<p><i>education</i>, sostegni individuali, consolidamento di abilità di studio. Ha garantito la restituzione alla programmazione curriculare dei consigli di classe di quanto acquisito nel corso dei percorsi specifici attivati in F3.</p> <p> Gli esperti dell'accoglienza potrebbero affiancare i docenti del mattino che operano in classi difficili: si potrebbe immaginare la figura di uno "psicologo dell'accompagnamento" al mattino per individuare dinamiche di gruppo, casi da approfondire, costruzione della motivazione, presenza nei consigli di classe.</p> <p> Le proposte che emergono nel corso degli studi di caso:</p> <ul style="list-style-type: none">- che l'accoglienza si possa realizzare nel corso di tutti i moduli del percorso e che essa possa avere momenti significativi di restituzione e più in generale di presenza consolidata anche nelle attività "normali" della classe;- che la scuola possa predisporre un "servizio di accoglienza" disponibile in relazione alle diverse specificità e che possa essere attivato allorquando esse emergono.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

6. CONTINUITÀ VERTICALE	
<p>L'importanza di una riflessione sulla verticalità</p>	<p>Emerge un riconoscimento, emerso soprattutto nella parte finale dei progetti, dell'importanza di una riflessione sulla verticalità intesa soprattutto come accompagnamento dei bambini e dei ragazzi nei passaggi tra un ordine scolastico e l'altro e come autoformazione dei docenti rispetto a contenuti e metodi da declinare per l'appunto in verticale.</p> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 10px 0;">  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 50%;"> <p>Il rafforzamento della continuità verticale diventa quindi un punto imprescindibile sia per contrastare fenomeni di dispersione che per prevenirli; diviene essenziale rendere quanto più possibile permanenti gli spazi e i momenti di comunicazione tra i diversi ordini scolari favorendo in particolare la scuola dell'obbligo.</p> </div> </div> <p>Poter lavorare bene sulla prevenzione è imprescindibile un coinvolgimento della scuola dell'infanzia.</p> <p>Si suggeriscono quattro tipologie di azioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> • lo scambio tra scuole/docenti di ordini diversi; • le visite nelle scuole anche assistendo alle lezioni; • la peer education; • l'apertura verso il mondo del lavoro. <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 10px 0;">  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 50%;"> <p>Forte è comunque l'indicazione di lavorare sulle classi di snodo, individuate come il luogo della possibile dispersione o della possibile integrazione. In questo senso le strategie peer to peer sembrano essere le più efficaci.</p> </div> </div>
<p>Le azioni da implementare per realizzare la continuità verticale</p>	<p>Le azioni possibili nell'ambito di un lavoro sulla continuità verticale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Azioni di accompagnamento alla transizione da un livello di istruzione all'altro operando in primo luogo sulle classi di snodo (azioni di orientamento basate sull'introduzione graduale degli studenti negli ambienti -spaziali, relazionali, ecc. - della scuola futura) • per le scuole dell'obbligo: individuazione precoce del disagio con interventi ad hoc su singoli e/o gruppi anche come attenzione al rafforzamento delle competenze di base e come passaggio di informazioni da un ordine al successivo; • per le scuole superiori: azioni di orientamento e accompagnamento alla transizione nelle classi di snodo, sostegno alla school-work transition e socializzazione al lavoro.

7. RAPPORTO CON L'ATTIVITA' SCOLASTICA ORDINARIA

Come realizzare la continuità con l'attività scolastica ordinaria

Occorre semplificare le procedure per dare maggiore libertà alla sperimentazione evitando vincoli che limitano l'adozione di forme di flessibilità necessaria alla personalizzazione dei percorsi

Utile quindi la possibilità di dilatare il tempo-scuola considerando e valorizzando la pausa pranzo a scuola con gli operatori come tempo formativo. Una scuola sempre aperta (il pomeriggio, l'estate anche di mattina) è luogo di accoglienza e socializzazione per tutti (anche i genitori).



Quest'ottica porta alla proposta del **service learning**, laddove forte è il legame fra gli obiettivi didattici e il prodotto da realizzare che permette di contaminare la motivazione dall'ambito delle "cose da fare" a quello delle "cose da apprendere".

L'integrazione delle attività e degli apprendimenti va considerata verso l'esterno (sociale, territorio, comunità), ma anche verso l'interno, vale a dire con il piano curricolare, con la scuola del mattino.

Alcune indicazioni per favorire l'integrazione tra attività aggiuntive e curricolo:

- nei laboratori scegliere argomenti comuni o attinenti al programma curricolare o che possono essere meglio compresi e disarticolati attraverso l'uso funzionale delle discipline;
- il consiglio di classe deve tenere conto del lavoro svolto, delle competenze acquisite, dei saperi documentati nel portfolio ai fini della valutazione ordinaria;
- gli esperti che hanno svolto i percorsi F3 dovrebbero poter svolgere alcune azioni formative al mattino nelle classi di appartenenza dei ragazzi target anche in connessione con i docenti curricolari;
- può essere molto utile per il successo formativo creare una cornice organizzativa che consenta lo svolgimento delle ore aggiuntive anche al mattino.

8. PORTFOLIO	
Obiettivi e funzioni del portfolio	<p>Il portfolio deve essere costruito dal gruppo di lavoro ed è uno degli strumenti per il raccordo. Quando esso è frutto collegiale del gruppo di coordinamento, dei docenti e operatori coinvolti, e riconosciuto dagli studenti come "strumento di lavoro", diventa un autentico spazio di contatto e di mediazione progettuale.</p> <div style="display: flex; align-items: center; gap: 20px;">  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Il portfolio serve se punta ad essere organizzatore di esperienze e riflessioni individuali, ma anche strumento per la condivisione e valorizzazione di quelle esperienze e riflessioni a livello di gruppo/comunità/società.</p> </div> </div>

9. COINVOLGIMENTO DELLE FAMIGLIE	
I PROBLEMI DI COMUNICAZIONE	<p>L'elemento fondamentale per stabilire una reale e produttiva alleanza educativa tra scuola e famiglia è che il gruppo docente sospenda ogni atteggiamento valutativo verso la famiglia e che la famiglia abbandoni atteggiamenti di delega e critica sterile nei confronti della scuola</p> <ul style="list-style-type: none"> - la scuola usa un linguaggio formale e lontano dalle famiglie e per esempio le lettere che arrivano a casa non sempre sono immediatamente comprensibili e vengono vissute come minacciose; - Le telefonate invece come modalità di contatto possono essere maggiormente condivise anche se non bisogna abusarne.
L'IMPORTANZA DELLA STIPULA DI UN 'PATTO FORMATIVO'	<p>E' utile coinvolgere fattivamente le famiglie all'interno dei progetti. Il coordinatore, con tutor ed esperto, è opportuno che presenti il progetto ad allievi e famiglie con incontri dedicati ed anche con sottoscrizione di un patto formativo.</p> <p>C'è quindi la necessità di coinvolgere le famiglie in modo sostanziale condividendo i percorsi e costruendoli insieme.</p>

10. GLI INDICATORI DI RISULTATO	
INDICATORI STANDARD	<p>Andrebbero valorizzati indicatori legati alla motivazione e all'autoconsapevolezza per lavorare in modo più diretto sulla prevenzione della dispersione.</p> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 400px;"> <p>Sarebbe importante poter avere un set di indicatori comunemente condiviso che possa consentire non solo di stimare ma garantirebbe la comparabilità degli esiti tra reti anche a lungo termine.</p> </div> </div>
INDICATORI INDIVIDUATI DALLE RETI	<p>Resta fondamentale la possibilità da parte delle reti di ideare nuovi indicatori che maggiormente siano in grado di riferirsi alle specificità dell'idea progettuale, ma sarebbe consigliabile un accompagnamento più consistente alle reti nella 'costruzione' di nuovi indicatori</p> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 400px;"> <p>E' necessario costruire un modello interpretativo sistemico che consideri cioè simultaneamente tutte le possibili cause e tutti i possibili effetti della dispersione scolastica, un modello che consenta di rilevare la dispersione considerando i fattori che la determinano e tutte le sue possibili manifestazioni.</p> </div> </div>