



Regione Toscana

ANPAL  
Servizi

**CON LORO**  
da situazione di disagio a opportunità di progettare  
insieme

---

2 marzo 2017  
*Firenze, Auditorium Sant'Apollonia*  
*Via San Gallo, 25/a*

**INSTANT** |  
— **BOOK**  
|



## *FACCIAMO IL PUNTO*

- 4 30 anni di azione e ricerca contro la dispersione. Cosa abbiamo sbagliato?**  
Guido Benvenuto, Università La Sapienza di Roma
- 10 Dalla credenza all'evidenza. Principi brain-based per una didattica efficace.**  
Roberto Trincherò, Università di Torino
- 14 Il secondo momento migliore: la dispersione si può vincere**  
Federico Batini, Università di Perugia
- 19 Le azioni FxO di contrasto alla dispersione**  
Adriano Meucci, ANPAL Servizi
- 20 Orientamento al Lavoro: percorsi e strumenti per accompagnare le transizioni**  
Giulio Iannis, Centro Studi Pluriversum
- 22 Formazione 4.0: alternanza (alleanza) scuola-lavoro**  
Maria Chiara Montomoli, Regione Toscana
- 23 Il sistema duale**  
Gabriele Grondoni, Regione Toscana
- 24 Giovani Sì: il progetto integrato per i giovani della Regione Toscana**  
Chiara Criscuoli – Giovanisì Regione Toscana
- 25 Il ruolo dei CPI nella prevenzione della dispersione scolastica**  
Francesca Giovani, Regione Toscana

## *RIPARTIAMO DA QUI*

- 27 Il progetto No Out: dalla pratica alla ricerca evidence based**  
Marco Bartolucci (Università di Perugia), Martina Evangelista (Pratika)
- 32 Ne perdantur: progetti Engim per prevenire la dispersione**  
Marta Rigo, Engim
- 36 Student Voice: per una governance partecipata della scuola**  
Davide Nadery, IIS Cassata-Gattapone
- 39 Esperienze di prevenzione della dispersione scolastica**  
Giuseppe Achille
- 41 Buone pratiche e linee di azione per contrastare la dispersione scolastica degli alunni stranieri**  
Filomena Micillo

- 43** **Insuccesso e abbandono scolastico: le strategie e le azioni di contrasto possibili**  
Luca Vanni, Itis Galileo Galilei
- 46** **Imparare con le mani, lavorare non è solamente fare ma conoscere**  
Antonella Randazzo- Scuola Don Facibeni
- 49** **La dispersione scolastica: vista da chi opera sul campo**  
Fiammetta Bada, Itis S.Pertini
- 51** **Un sistema integrato per ridurre la dispersione**  
Alessandro Frosini

### *INSIEME A LORO*

- 52** **Angela D’Onghia** – *Sottosegretario MIUR*
- 53** **Cristiana Grieco**, *Assessore istruzione, formazione e lavoro Regione Toscana*
- 55** **Valentina Aprea**, *Assessore istruzione, formazione e lavoro Regione Lombardia*
- 57** **Sebastiano Leo**, *Assessore formazione e lavoro Regione Puglia*
- 58** **Maurizio del Conte**, *Presidente ANPAL S.p.A.*

### *LABORATORI*

- 60** **Insegnare *CON* la letteratura e non *LA* letteratura: pratiche**  
Simone Giusti, L’Altra Città
- 63** **Tipi di personalità secondo J. Holland: un modello per conoscersi e scegliere la strada per il proprio futuro**  
Francesca Piccini – ANPAL Servizi – Programma FlxO
- 66** **Conoscere l’apprendistato quale strumento per prevenire la dispersione: un approccio concreto**  
Miriana Bucalossi, Regione Toscana - Luca Stefanini, ANPAL Servizi – Programma FlxO
- 69** **Io e la mia ricerca.**  
Federico Batini, Università di Perugia
- 71** **Una lettura al giorno...: come prevenire la dispersione e la perdita di significato, semplicemente leggendo ad alta voce a scuola**  
Martina Evangelista, Pratika, LaAV

- 75** **Autonomia, intraprendenza e scelta: obiettivi ed opportunità del progetto Giovanisì**  
Sara Giannasi – Giovanisì Regione Toscana
- 76** **Orientare al lavoro: strumenti per preparare e accompagnare le scelte e le transizioni formative e professionali**  
Stefania Milani, Centro Studi Pluriversum – Consorzio Servizi – Lavoro
- 78** **Immigrazioni e dispersione**  
Stefania Congia – Ministero del Lavoro – DG Immigrazione  
Rodolfo Giorgetti – ANPAL Servizi – Area Immigrazione

### 30 anni di azione e ricerca contro la dispersione. Cosa abbiamo sbagliato?

*Guido Benvenuto, Università La Sapienza di Roma*

Parlare ancora di azioni e di ricerche per contrastare la dispersione scolastica, a valle di progetti nazionali e internazionali, che si sono moltiplicati nel tempo e disseminati a livello locale in modo capillare e reticolare, è segno di un'autentica resistenza, ma anche di una naturale sconfitta.

Autentica resistenza, nel senso di necessaria frontiera che si muove progressivamente per arginare problemi e forme di disagio che spesso la scuola amplifica, ma che, come tutti ben sappiamo, eredita dal contesto socio-culturale e dai contesti familiari e territoriali, che variano in base agli scenari socio-economici ed ambientali. Una frontiera che si sposta nel tempo e nei contesti, dovendo adattarsi nelle forme e negli assetti in funzione dei diversi fronti.

A sentire gli studenti le difficoltà sociali, le precarietà e le irrequietezze della crescita contano meno delle differenze nelle didattiche. Ricordo sempre quella studentessa che alla domanda sul dove intervenire prioritariamente disse con semplicità: "Cambiano gli anni, l'ambito sociale, ma il metodo di insegnamento e di apprendimento, con uno stretto ancoraggio al libro di testo, non mutano: i ragazzi, per la maggior parte, studiano imparando a memoria, non si distingue il ripetere una poesia con il ripetere la Rivoluzione Francese; si è legati alla valutazione finale espressa dal voto, si induce i ragazzi alla competizione". E se le prime resistenze sono al cambiamento nelle didattiche e alla crescita della professionalità dei docenti e riorganizzazione degli spazi educativi, non stupisce che il ripetere storia o poesie demotivi allo stesso modo. In altre parole, la dispersione scolastica è fortemente connessa alle variabili culturali e sociali, ma trova nella dispersione delle risorse professionali e materiali della scuola un devastante effetto moltiplicatore. E quando diciamo che la scuola deve essere "diseguale" sottolineiamo la necessità di cambiare linea di resistenza e intendiamo che la scuola deve riuscire a filtrare e accogliere le differenze come modello di arricchimento, per offrire contesti e azioni didattiche non necessariamente innovative, ma certamente più idonee al confronto, alla riflessione, all'atteggiamento critico, al dialogo tra le differenze. Al contrario invece ci ritroviamo ancora di fronte a realtà in cui la scuola risulta "diseguale" perché privilegia chi già sa e quindi finisce per amplificare le differenze, non propone inclusione ma esclusione, si pone nella funzione di selezione, di setaccio, influenzata direttamente e indirettamente dalle differenze che esistono fuori della scuola. Ecco allora che la resistenza senza un cambio di marcia, senza una strategia e delle tattiche vincenti, rischia di conseguire ulteriori sconfitte.

Il segno della sconfitta, per riprendere la parte finale del titolo che allude e sottolinea la presenza di "errori", di possibili "sbagli" nel contrastare la dispersione scolastica, sta proprio nella persistenza di fenomeni di dispersione nel sistema scolastico. Una dispersione che assume facce diverse, si propaga e ramifica tanto da catalizzare tutta una serie di problematiche socio-ambientali e di difficoltà di percorso nella crescita e negli apprendimenti degli studenti. I segni della sconfitta sono sotto gli occhi di ogni maestro e insegnante coscienzioso e onesto. Praticamente tutte le volte che rileviamo la pochezza di strumenti culturali, professionali, organizzativi ed economici che possiamo mettere in campo. Tutte le volte che la stampa ci ripropone l'ennesimo caso di difficile organizzazione e riorganizzazione dei contesti di apprendimento (e da anni parliamo di innovazioni e di investimenti su tecnologie ancora scarsamente diffuse e utilizzate intelligentemente), della eccessiva variabilità e discontinuità nelle didattiche (della "supplentite" tipicamente italiana), della complicata e difficile collegialità docente (che spesso vanifica gli sforzi dei migliori e amplifica il senso di smarrimento dei nuovi arrivati). Ancora stiamo dibattendo sulle intrigate questioni della valutazione nella scuola, quando dovremmo preoccuparci di una rigorosa ed efficace valutazione della scuola;

ci preoccupiamo dei percorsi irregolari e interrotti disinteressandoci di quelli annoiati e demotivati, che sono in molti casi l'incubatore e anticamera dei primi; non cerchiamo di costruire una professionalità forte e convincente per i docenti, relazioni educative impostate sul rispetto reciproco e sulla costruzione di comunità di pratiche, troppo preoccupati di finire programmi e programmazioni; l'allarme bullismo viene ripreso a ondate (un'adolescente su tre ne è stato vittima, secondo le ultime stime), senza puntare su una quotidiana didattica inclusiva, di stampo cooperativo e laboratoriale, volta alla socializzazione attraverso gli apprendimenti. E se non volessimo allargare troppo alle problematiche socio-culturali potremmo ricordare un ulteriore segno della sconfitta, tra i più inquietanti per il piano dell'istruzione: gli studenti scrivono male, leggono poco e faticano ad esprimersi. Insomma la dispersione come perdita di regolarità nei percorsi e come mancato apprendimento ed evoluzione della persona nei valori individuali e collettivi è figlia dei troppi cambiamenti e progettualità che non siamo riusciti ad armonizzare, lasciando che si stratificassero senza politiche educative di largo respiro.

E la scuola che non trova soluzioni e non offre arricchimento ai singoli e alla società si presenta debole agli occhi degli studenti, delle famiglie, della società. Ecco che la perdita di prestigio sociale sconfina nella costante richiesta di formazione, aggiornamento e miglioramento degli insegnanti e dell'organizzazione scolastica. E quando la sfiducia nella scuola e nelle istituzioni formative assume una cifra sociale non possiamo fermarci a dire che essa è anticamera di violenza e di perdita di valori. Dobbiamo ripensare e riformare gli ambienti di apprendimento radicalmente. La perenne spinta verso l'innovazione e l'attuale rincorsa alle nuove e sempre più aggiornate tecnologie, sono cambiamenti ciechi senza una complessiva e funzionale gestione dell'autonomia organizzativa e didattica. Restituire una credibilità generale alla scuola come istituzione sociale è la cornice entro cui sviluppare progetti mirati. Occorre riallacciare i fili e le sinergie tra le diverse istituzioni educative e formative della società nell'ottica di una società educante, che assuma la centralità dell'educazione delle nuove generazioni, innanzitutto, ma anche della continuità e progressività della formazione dell'individuo, della persona, nell'ottica della cittadinanza terrestre, per dirla con Morin.

Scuola e territorio, scuola e società, scuola e cittadinanza sono state spesso parole d'ordine o slogan, ma con difficoltà riusciamo ad armonizzare gli “spazi educativi” (famiglia, scuola, società) per prevenire non solo la dispersione degli apprendimenti, ma il disagio giovanile, l'inconsistenza o assenza di progetti adolescenti e giovani, il recupero dei giovani vittime del disagio, della devianza e della marginalità. E la dispersione scolastica spesso alimenta questa dispersione sociale perché la scuola ha dimenticato di essere luogo di formazione della persona e di apprendimenti significativi.

Ripartiamo dal drammatico dato che nella scuola statale, all'incirca uno studentes su tre si disperde<sup>1</sup>. La lettura delle cifre (vedi tab. a lato) ci porta immediatamente a

**Studenti dispersi nell'arco del quinquennio nella secondaria superiore statale (iscritti ai diversi anni di corso)**

a.s.	1° anno	2° anno	3° anno	4° anno	5° anno	diff. 5°-1°	dispersione
1995-96	589.533						
1996-97	586.231	507.971					
1997-98	576.434	513.641	483.343				
1998-99	562.444	502.486	479.550	431.082			
1999-00	585.496	496.132	473.275	433.177	372.728	-216.805	-36,8%
2000-01	585.351	512.246	472.170	432.176	380.211	-206.020	-35,1%
2001-02	593.010	515.201	487.644	437.642	387.806	-188.628	-32,7%
2002-03	617.309	510.337	481.129	439.826	393.974	-168.470	-30,0%
2003-04	620.897	535.796	490.100	440.217	401.984	-183.512	-31,3%
2004-05	613.388	529.226	502.566	439.367	394.144	-191.207	-32,7%
2005-06	616.645	541.954	507.753	458.552	396.725	-196.285	-33,1%
2006-07	627.166	543.065	518.696	459.118	413.596	-203.713	-33,0%
2007-08	618.343	546.523	520.065	467.343	417.736	-203.161	-32,7%
2008-09	604.995	541.154	523.905	472.265	424.143	-189.245	-30,9%
2009-10	597.915	533.038	515.714	475.518	426.651	-189.994	-30,8%
2010-11		529.259	509.968	470.172	431.424	-195.742	-31,2%
2011-12			507.058	465.018	427.015	-191.328	-30,9%
2012-13				468.224	425.553	-179.442	-29,7%
2013-14					430.832	-167.083	-27,9%
Iscritti al I anno dal 95-96 al 09-10	8.995.157					-2.870.635	-31,9%

Elaborazione Tuttoscuola su dati Miur

delineare il fallimento del sistema educativo, che ha causato, negli ultimi 15 anni, la dispersione di quasi 3 milioni di giovani italiani, il 31,9% di coloro che dopo la terza media si sono iscritti a una scuola secondaria superiore statale e non hanno terminato gli studi con il conseguimento del relativo diploma.

Gli esiti di ricerche di calibro nazionale e indicazioni internazionali in questi ultimi 30 anni hanno fatto emergere con chiarezza le piste prioritarie di intervento. Nel 1990 abbiamo<sup>2</sup> largamente registrato che: a) una stretta correlazione tra dispersione scolastica e condizione socio-culturale della famiglia; più sfumata la correlazione tra dispersione scolastica e condizioni socio-economiche; c'è quindi una stretta interrelazione tra famiglia e insuccesso scolastico, ma non si possono comunque stabilire strette correlazioni di causa effetto; b) una stretta correlazione tra dispersione e irregolarità nella carriera scolastica e si conferma l'incidenza dell'attività pedagogica dell'insegnante e della grave insufficienza di strutture; c'è quindi una stretta correlazione tra funzione insegnante e insuccesso scolastico; c) una stretta correlazione tra dispersione scolastica e le dinamiche soggettive dello studente che tende all'autoemarginazione e alla demotivazione; si verifica conseguentemente una stretta interrelazione tra disadattamento familiare e scolastico e disadattamento personale; d) una stretta interrelazione tra dispersione scolastica e lo scollamento con la realtà extrascolastica nei suoi vari aspetti sociali: c'è, quindi, una stretta interrelazione tra

<sup>1</sup>dati del Miur rielaborati nel 2014 da *Tuttoscuola* e pubblicati in un recente dossier dedicato al fenomeno della dispersione scolastica in Italia ([http://www.tuttoscuola.com/public/uploads/000/Tuttoscuola-Dossier-Dispersione\\_11\\_6\\_14.pdf](http://www.tuttoscuola.com/public/uploads/000/Tuttoscuola-Dossier-Dispersione_11_6_14.pdf))

<sup>2</sup> Censis 1990, "Analisi della dispersione scolastica in Italia in aree di rischio e disagio educativo" (MPI, *La Documentazione Educativa*, 1990 n.3,4,5).

sistema scolastico formale, sistema formativo allargato ed istituzioni che dovrebbero essere una risorsa nel contesto territoriale.

Dieci anni dopo si apre la necessità di spostare il discorso sul monitoraggio dei livelli di dispersione, per spingere l'intera Unione Europea a migliorare attraverso una logica di confronto e cooperazione. Ecco la Strategia di Lisbona, e il Consiglio europeo che nel 2002 adotta un Programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010 (ET 2010). Nella Conclusione del Consiglio si legge: «Una base minima di conoscenze è necessaria per prendere parte all'attuale società basata sui saperi. Le persone senza qualifiche hanno pertanto minori possibilità di fruire efficacemente dell'apprendimento durante tutto l'arco della vita e corrono il rischio di essere emarginate nelle attuali società sempre più improntate alla concorrenza. Pertanto è essenziale ridurre la percentuale delle persone che lasciano prematuramente la scuola al fine di creare una maggiore coesione sociale. Pertanto, entro il 2010, nell'UE si dovrebbe pervenire ad una percentuale media non superiore al 10% di abbandoni scolastici prematuri.» Gli interventi messi in campo portano a innegabili miglioramenti dal punto di vista delle statistiche (vedi tab. sotto), ma ancora troppo pochi rispetto agli obiettivi prefissati e alla ricaduta in termini di credibilità sociale della scuola e della professionalità insegnante.

Tab. 1 - Abbandono prematuro degli studi e della formazione per genere per i paesi dell'Ue a 15 e sinteticamente nell'Ue a 28 (\*) – Anni 2005-2012 (valori percentuali)

Italia	22,3	20,6	19,7	19,7	19,2	18,8	18,2	17,6
Austria	9,1	9,8	10,7	10,1	8,7	8,3	8,3	7,6
Belgio	12,9	12,6	12,1	12,0	11,1	11,9	12,3	12,0
Danimarca (a)	8,7	9,1	12,9	12,5	11,3	11,0	9,6	9,1
Finlandia (b)	10,3	9,7	9,1	9,8	9,9	10,3	9,8	8,9
Francia	12,2	12,4	12,6	11,5	12,2	12,6	12,0	11,6
Germania (c) (d)	13,5	13,7	12,5	11,8	11,1	11,9	11,7	10,6
Grecia	13,6	15,5	14,6	14,8	14,5	13,7	13,1	11,4
Irlanda	12,5	12,1	11,6	11,3	11,7	11,5	10,8	9,7
Lussemburgo (e) (d)	13,3	14,0	12,5	13,4	7,7	7,1	6,2	8,1
Paesi Bassi (d) (f)	13,5	12,6	11,7	11,4	10,9	10,0	9,1	8,8
Portogallo	38,8	39,1	36,9	35,4	31,2	28,7	23,2	20,8
Regno Unito (a)	11,6	11,3	16,6	17,0	15,7	14,9	15,0	13,6
Spagna (c)	30,8	30,5	31,0	31,9	31,2	28,4	26,5	24,9
Svezia (g) (h)	10,8	8,6	8,0	7,9	7,0	6,5	6,6	7,5
Ue15 (d)	17,5	17,2	16,8	16,5	15,8	15,4	14,7	13,8
Ue28 (d)	15,7	15,4	14,9	14,7	14,2	13,9	13,4	12,7

Fonte Rapporto Coesione 2013 su dati Eurostat

Passano altri anni, e nel 2011 la Raccomandazione del Consiglio<sup>3</sup>, specificatamente dedicata alle politiche contro l'abbandono scolastico, sottolinea come le cause del fenomeno siano notevolmente diverse da un Paese all'altro, così come all'interno delle singole regioni di ogni singolo Paese. Le strategie di contrasto al fenomeno possano comprendere azioni di vario genere «volte a: 1. trasformare le scuole in comunità di apprendimento, fondate su una visione dello sviluppo scolastico condivisa da tutte le parti in causa, utilizzare l'esperienza e la conoscenza di tutti e offrire un ambiente aperto, stimolante e gradevole che incoraggi i giovani a proseguire lo studio o la formazione; 2. predisporre sistemi di allarme che permettano di individuare precocemente gli studenti a rischio può permettere di adottare misure efficaci prima che i problemi insorgano, gli studenti comincino a sentirsi a disagio, a marinare la scuola o ad abbandonarla anzitempo; 3. stabilire una rete di rapporti con i genitori e altri soggetti esterni alla scuola, come comunità locali, organizzazioni che rappresentano immigrati o minoranze, associazioni sportive e culturali o organizzazioni di datori di lavoro e della società civile, permette di trovare soluzioni globali per aiutare gli studenti a rischio e

<sup>3</sup> 28 giugno 2011: Raccomandazione del Consiglio sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico (2011/C 191/01)



facilitare l'accesso all'aiuto esterno, ad esempio di psicologi, assistenti sociali e operatori giovanili, servizi culturali e locali. A questo scopo può essere utile l'azione di mediatori appartenenti alla comunità locale, in grado di facilitare la comunicazione e ridurre la diffidenza; 4. fornire agli insegnanti strumenti che li aiutino nel loro lavoro con gli studenti a rischio è indispensabile perché le misure prese nelle scuole abbiano efficacia. La formazione iniziale e lo sviluppo professionale continuo possono consentire a insegnanti e dirigenti scolastici di far fronte alla diversità di provenienza degli alunni, di aiutare alunni provenienti da ambienti svantaggiati sotto il profilo socioeconomico e di risolvere situazioni difficili; attività extracurricolari, artistiche, culturali e sportive possono rafforzare l'autostima degli alunni a rischio e accrescere la loro capacità di superare le difficoltà incontrate a scuola»

Occorre quindi ripensare gli approcci educativi, le relazioni e progettazioni didattiche. Non basta più trincerarsi dietro elenchi di obiettivi e traguardi da raggiungere, diagnosticare senza intervenire<sup>4</sup>, o limitarsi a garantire il principio della parità di accesso all'istruzione come una priorità assoluta per le politiche educative. Bisogna garantire equità nella distribuzione dei "successi"<sup>5</sup>.

Tra le diverse raccomandazioni e strategie di intervento più efficaci per il contrasto dei fenomeni di abbandono e dispersione scolastica (cfr. Raccomandazione del Consiglio sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico (2011/C 191/01) forse occorrerebbe sottolineare quella che riguarda il rilancio della professionalità insegnante e il ruolo dei dirigenti scolastici come mediatori e figure di sistema per trasformare le scuole in comunità di apprendimento. I progetti di alternanza scuola lavoro sono oggi una prima forma di trasformazione delle metodologie didattiche per alternare attività presso la scuola (docenza frontale, esercitazione, ricerca, progetto) ed attività esterne sotto forma di visite, ricerche, compiti reali. Le situazioni di apprendimento inserite nella cultura reale della società sono un'occasione forte non solo per gli studenti, ma offrono ai docenti una prospettiva pedagogica diversa, volta alla progettazione di contesti di apprendimento reali e lo sviluppo di competenze di base e chiave. Nuove prospettive da inserire nella formazione iniziale e in itinere, per promuovere metodologie partecipative, stabilendo una rete di rapporti soggetti esterni alla scuola (oltre con i genitori), rendendo gli insegnanti sempre più motore di un cambiamento e capaci di:

- di far fronte alla diversità di provenienza degli alunni,
- di costruire modelli organizzativi ad un tempo flessibili e capaci di integrare,
- di aiutare alunni provenienti da ambienti svantaggiati di acquisire le competenze irrinunciabili per esercitare la cittadinanza attiva ed avere successo a scuola,
- di risolvere situazioni di crisi e/o difficili e dinamiche distruttive ricorrenti,
- di offrire migliori e maggiori possibilità di scelta nella vita e di cittadinanza a ciascuno,
- di fornire un più efficace presidio di regole e limiti nonché di riparazione,
- di offrire occasioni per sviluppare la consapevolezza di sé, la crescita personale e un proprio progetto di vita nella filosofia del "poter aspirare a".

Bisogna quindi puntare in alto e rilanciare il ruolo e centralità della scuola nei processi di crescita formativa e di trasformazione sociale. La perdita di centralità della scuola, dagli anni '70 a oggi, ha reso meno

---

<sup>4</sup> cfr. "Indagine conoscitiva sul problema della dispersione scolastica" (<http://www.camera.it/leg17>), approvata il 21 ottobre 2014: "Rispetto al passato non è più tempo di descrizioni e diagnosi. Non c'è alcun bisogno di ripetere ritualmente la litanìa dell'abbandono scolastico o ricamare il tema con un restauro conservativo dei modi di vedere la questione, dominanti negli ultimi decenni. Ai livelli insostenibili di dispersione e alla perdita di attrazione della scuola occorre contrapporre un approccio strategico e operativo, orientato dal coraggio di una visione rivolta al futuro".

<sup>5</sup>International Commission on the Development of Education "*Learning to be, The world of education of today and tomorrow*", Report by the International Commission on the Development of Education, 2012. Nel rapporto si sviluppa: "*However, equal access to education is only necessary – not a sufficient condition. Equal access is not equal opportunity. This must comprise, equal chance of success.*" (pp. 70-72).

convincente la sua funzione sociale, meno prestigiosa l'appartenenza e potenzialità professionale per gli insegnanti, e sicuramente meno motivante e significativa la sua frequenza per gli studenti.

Investire sulla scuola, quindi, come bene comune, ma rilanciando la centralità della scuola nella sua nuova funzione di ponte e di mediazione formativa nella società. Il modello di una scuola che attiva processi di cooperazione educativa tra gli attori della comunità sociale offre un doppio vantaggio: di uscire dall'autoreferenzialità e di costruire reali percorsi di apprendimento per competenze.

## Dalla credenza all'evidenza. Principi brain-based per una didattica efficace

Roberto Trinchero, Università di Torino

Quali cambiamenti a livello fisiologico avvengono nel nostro cervello quando apprendiamo? Il modello attualmente più accettato (e sostenuto da numerose conferme sperimentali) è quello proposto negli anni quaranta del Novecento da Donald Olding Hebb (1949). Secondo Hebb il substrato neurale responsabile di processi mentali inerenti la percezione, l'apprendimento, la memoria e le emozioni è distribuito e non strettamente localizzato in una singola area del cervello. Caratteristica peculiare del tessuto cerebrale è che ogni neurone è connesso a decine di migliaia di altri neuroni mediante giunzioni sinaptiche. Hebb ipotizzò che dovessero essere i processi sinaptici a rendere possibile l'apprendimento e che il ripetersi di scariche concomitanti nelle sinapsi specificamente coinvolte nella risposta ad un particolare stimolo poteva provocare un cambiamento fisiologico permanente. Hebb descrisse un processo di apprendimento in cui le informazioni acquisite dai sottosistemi percettivi venivano rappresentate dapprima in sequenze (pattern) transitorie di attivazione che coinvolgevano più neuroni. Tali sequenze diventavano poi permanenti attraverso il rafforzamento delle giunzioni sinaptiche e la costituzione di nuove giunzioni. L'attivazione simultanea di due neuroni o di gruppi di neuroni poteva produrre quindi una modificazione permanente, secondo il principio "What fires together, wires together" (ciò che si attiva insieme, si cabla insieme). Hebb introdusse il concetto di complesso di cellule (cell assembly), per definire un gruppo di neuroni così collegati, che costituiscono un'unità di elaborazione, ed ipotizzò che la combinazione delle connessioni tra gruppi di neuroni stabilisse la risposta che il cervello dava ai diversi stimoli. Questi complessi di cellule sono l'esito dell'apprendimento e consentono di ritenere le informazioni acquisite sotto forma di collegamenti tra stimoli e tra stimoli e risposte. Essi non sono fissi ed immutabili ma in continua evoluzione: a partire dagli stimoli percettivi esterni si creano nuovi collegamenti con singole cellule/complessi esterni che si attivano insieme a loro e si escludono cellule o sottocomplessi che cessano di attivarsi insieme a loro. Cambiando le connessioni sinaptiche il cervello può mettere in grado se stesso di riprodurre specifiche sequenze di attivazioni neuronali e questo rende possibile il mantenimento nel tempo dell'informazione associata allo stimolo.

In relazione a questo processo, lo stesso Hebb introdusse due tipologie di intelligenza. Il primo tipo (A) fa riferimento al potenziale innato insito nell'organizzazione cerebrale alla nascita e rappresenta la capacità del soggetto di svilupparsi grazie al suo buon metabolismo neuronale di base. Il secondo tipo (B) fa riferimento al funzionamento del cervello a seguito del percorso di sviluppo. Se A determinasse B, l'intelligenza sarebbe un carattere puramente ereditario e indipendente dall'esperienza del singolo. Al contrario, la ricerca dimostra (Geake, 2016; Anderson, 2009) che l'esperienza dell'individuo (intesa come atto di esperire il mondo, ossia osservarlo, interrogarlo, manipolarlo) è essenziale per l'evoluzione della sua intelligenza: A è una condizione necessaria ma non sufficiente per lo sviluppo di B. In questo senso si può parlare di plasticità neurale: l'esperienza dell'individuo non provoca solo cambiamenti funzionali ma ne modella le strutture cerebrali ed in tal senso ogni apprendimento è esperienziale, nel senso che sono le informazioni esperite attraverso i sensi (verbali, visuali, cinestetiche) ad attivare i processi di connessione neurale con la crescita di nuovi dendriti.

I processi ripetitivi sono particolarmente importanti negli apprendimenti scolastici (Geake, 2016; Trinchero, 2015; Olivieri, 2014). Mentre prestazioni quali parlare, camminare, riconoscere volti ed emozioni, identificare minacce e pericoli per la sopravvivenza, sono sostenuti da un substrato di capacità innate, leggere, scrivere, contare, eseguire calcoli, manipolare simboli, non lo sono. Difficilmente quindi eventi singoli, anche se particolarmente significativi, possono modellare complessi di cellule stabili associati a queste funzioni cognitive. E' qui che devono entrare in gioco specifici processi di insegnamento/apprendimento, tesi a costruire strutture stabili.

Numerose sono le implicazioni del modello hebbiano per tali processi. Enunceremo nel seguito alcuni principi:

a) *Principio di rappresentazione.* L'apprendimento hebbiano è un processo neuronale che il nostro cervello usa per rappresentare le regolarità che derivano dagli stimoli auditivo/verbali, visivi, tattili/motori, olfattivi, gustativi. Tali regolarità portano alla costituzione di complessi di cellule che memorizzano le rappresentazioni mentali costruite a partire dalle informazioni esperite e consentono di produrne di nuove, collegando e trasformando le rappresentazioni esistenti.

b) *Principio di ripetizione.* I complessi di cellule costruiscono e mantengono i loro collegamenti attraverso la concomitanza delle attivazioni e la sua ripetizione nel tempo. Quindi per l'instaurarsi di tali processi sono importanti le regolarità delle associazioni tra stimoli e tra stimoli e risposte e la loro ripetizione. Tutte le capacità innate (es. camminare, afferrare, parlare) e non innate (es. leggere, scrivere, risolvere problemi matematici) necessitano di ripetizione per poter consolidarsi in determinati complessi di cellule. La ripetizione genera, rinforza e mantiene la cablatura: ciò che viene richiamato, osservato, usato ripetutamente tende a rimanere nel repertorio stabile degli apprendimenti, il resto tende ad essere dimenticato.

c) *Principio di significazione.* Nei complessi di cellule non viene rappresentata la realtà, ma l'esito dell'elaborazione selettiva di elementi della realtà attraverso processi di significazione. Tali processi avvengono già a partire dai sistemi percettivi mediante la categorizzazione, ossia la costruzione di concetti astratti a partire da referenti concreti. Vedere un'immagine o ascoltare/leggere un testo significa percepire non un insieme di oggetti o termini slegati ma un tutt'uno dotato di significato. I significati contribuiscono a costruire le rappresentazioni mentali, mentre i particolari che li veicolano tendono ad essere dimenticati, sia perché ritenuti irrilevanti sia perché i sistemi percettivi non sono riusciti ad assegnare loro un significato. Il processo di categorizzazione riduce e ottimizza l'impiego di risorse cognitive e consente di fare inferenze e previsioni sul mondo.

d) *Principio di interpretazione.* L'assegnazione di significato si avvale delle rappresentazioni preesistenti, le quali sono contemporaneamente strumento e prodotto dell'attività di significazione. Carenze nelle rappresentazioni preesistenti (ad esempio non conoscere i contesti in cui collocare determinati eventi, la funzione di determinati oggetti, i ruoli delle persone, il significato dei termini, la struttura di un testo) portano a carenze nel processo di significazione. È importante quindi da un lato fornire ai soggetti le categorie di base per interpretare le situazioni con cui vengono a contatto e dall'altro adattare gli stimoli presentati ai loro "modi di pensare" (ad esempio presentare stimoli concreti anziché astratti, collegare gli stimoli alle categorie che essi già padroneggiano, ecc.).

e) *Principio di progressione.* Dato che i soggetti assegnano significato alle nuove informazioni sulla base delle rappresentazioni già costruite in passato, è importante in un percorso di insegnamento/apprendimento presentare gli stimoli nella giusta progressione. Questo significa scomporre concetti e problemi complessi in concetti e problemi più semplici, definire sequenze di propedeuticità, assicurarsi che i discenti acquisiscano una buona padronanza dei concetti di base prima di passare a concetti più complessi.

f) *Principio di riorganizzazione.* Le nuove informazioni esperite attraverso i sensi ed interpretate mediante le rappresentazioni mentali preesistenti portano a modificare queste stesse rappresentazioni. In questo processo di ricombinazione e riorganizzazione intervengono numerosi elementi aleatori, dovuti ad esempio a margini di ambiguità e all'applicazione di modelli interpretativi differenti.

g) *Principio di ricostruzione.* Le rappresentazioni mentali ritengono prevalentemente i significati generali (l'"essenza delle cose" che emerge dal processo interpretativo). Il ricordo dei particolari, soprattutto quelli meno rilevanti, richiede un processo di ricostruzione, attraverso il quale i soggetti colmano le lacune nelle loro rappresentazioni mediante inferenze plausibili. Questo consente di superare le impasse cognitive, ma può generare falsi ricordi e misconcezioni.

h) *Principio di automatizzazione*. Una volta che un determinato stimolo è stato “cablato” stabilmente in un complesso di cellule, attraverso il recupero ed l’uso ripetuto, questi diventano automatici. Si passa da uno stadio in cui il controllo cosciente opera lungo tutto il processo (ad esempio quando nella lettura impariamo la corrispondenza tra grafemi e fonemi, quando leggiamo le parole, quando assegnamo loro significato) ad uno stadio in cui non abbiamo più bisogno di pensare a cosa fare. L’automatizzazione riduce la quantità di risorse neurali necessarie per processare uno stimolo e porta tale processo al di sotto del livello cosciente. Le rappresentazioni il cui uso è stato automatizzato rimangono relativamente stabili anche dopo lunghi periodi di inutilizzo.

i) *Principio di feedback*. Per tutti i motivi descritti, le rappresentazioni costruite dai discenti sono potenzialmente diverse l’una dall’altra, perché dipendono dalle rappresentazioni preesistenti, dall’uso di esse da parte dei sistemi di significazione e dalle scelte interpretative dei soggetti. Quindi non è detto che le rappresentazioni costruite siano aderenti alla realtà o alla rappresentazione-modello di essa che voleva veicolare il docente. Il processo di significazione può generare misconcezioni, rappresentazioni errate, superficiali o carenti, che per il soggetto hanno lo stesso valore e grado di stabilità delle rappresentazioni più articolate e corrette. Da qui l’esigenza di mettere alla prova la bontà delle proprie rappresentazioni, facendole emergere e ottenendo un feedback su di esse da parte di un docente o di un sistema di tutoring in grado di riconoscere errori e misconcezioni ed eliminarli prima che diventino progressivamente sempre più automatici.

l) *Principio di focalizzazione*. Il sistema di significazione ha più probabilità di portare a rappresentazioni corrette se aiutato a focalizzarsi sui giusti particolari che consentono una corretta assegnazione di significato e se stimola le giuste rappresentazioni a cui quei particolari si riferiscono. Avvalersi di un insegnante che stabilisce obiettivi chiari, propone attività focalizzate all’obiettivo, fornisce guide interpretative, modelli paradigmatici di azione, organizzatori anticipati che orientano verso i particolari importanti e li inseriscono in un corretto quadro interpretativo, fa svolgere ai discenti prove iniziali di valutazione analoghe alle prove finali per far capire bene cosa saranno in grado di fare alla fine del corso, favorisce una buona assegnazione di significato e quindi la costruzione di buone rappresentazioni.

m) *Principio di modellazione*. I complessi cellulari non si formano solo per esperienza diretta ma anche per esperienza vicaria, ossia osservando i nostri simili ed imitandoli. Questo significa che è meglio fornire ai discenti meno esperti (ossia che non hanno già a disposizione specifiche rappresentazioni mentali in quell’ambito di sapere) esempi paradigmatici e modelli da seguire nella risoluzione di problemi in quell’ambito, anziché lasciare che pervengano da soli a risposte errate, che genererebbero rappresentazioni errate difficili poi da modificare. La modellazione è più efficace se realizzata da un agente umano, anziché da un dispositivo automatico di tutoring, perché la mente presta più attenzione a messaggi “sociali” che non impersonali.

n) *Principio di elaborazione*. Per una buona assegnazione di significato è importante non fermarsi al livello superficiale ma scendere ad un livello più profondo, in modo da poter costruire rappresentazioni ricche ed articolate, che colleghino tra di loro più concetti ed ambiti di conoscenza. Le rappresentazioni costruite attraverso un’elaborazione profonda, che si avvale di più operazioni cognitive, anche di alto livello, sono caratterizzate da una miglior ritenzione e possibilità di uso e questo vale sia per gli apprendimenti intenzionali sia per quelli non intenzionali.

o) *Principio di recupero*. La pratica di recuperare frequentemente informazioni dalla memoria stessa ne incrementa le capacità. Gli esperti in un dato dominio dimostrano un maggior grado di memoria e di automaticità di uso per le rappresentazioni legate alla loro expertise (e non per altre). Attività che implicano il recupero e l’uso delle rappresentazioni (ad esempio lo svolgere prove di valutazione) migliorano e potenziano le rappresentazioni stesse.

p) *Principio di contestualizzazione*. La stimolazione concomitante e inforzata dei circuiti neuronali produce un apprendimento dipendente dal contesto, dato che i circuiti neuronali corrispondenti ai processi/contenuti da apprendere si attivano insieme ai circuiti neuronali che rappresentano i contesti in cui questi elementi vengono appresi. Questo da un lato fa sì che contestualizzare gli stimoli (soprattutto collegandoli a contesti familiari per i discenti) abbia un effetto positivo sull'apprendimento, ma dall'altro non gioca a favore di un transfer immediato e automatico perché nel momento in cui vengono cablati i circuiti neuronali relativi ai concetti vengono automaticamente cablate anche le informazioni di contesto a cui i concetti sono associati. Quindi è importante nell'insegnamento/apprendimento un lavoro specifico di decontestualizzazione (astruendo regolarità e principi da contesti variegati) e ricontestualizzazione (guidando i discenti a riconoscere nuovi contesti e situazioni a cui tali regolarità e principi si possano applicare).

q) *Principio di autoregolazione*. L'efficacia e l'efficienza nel richiamo e nell'uso delle rappresentazioni mentali per rispondere a specifiche esigenze (ad esempio nel problem solving) dipende dalla bontà delle rappresentazioni stesse ma anche dalla capacità di saper riconoscere rapidamente quando le proprie interpretazioni ed azioni sono adeguate agli obiettivi e quando non lo sono e di abbandonare rapidamente rappresentazioni inadeguate in favore di altre che si dimostrano più efficaci ed efficienti.

r) *Principio dell'emozione*. La costruzione e il consolidamento di complessi di cellule è favorita dalle emozioni, siano esse positive o negative. I ricordi hanno spesso una dimensione emotiva. Ciò che genera emozioni positive (ad esempio il superamento di una sfida non percepita come banale e scontata, l'uso di meccanismi di anticipazione su un testo, ossia far prevedere come prosegue) può suscitare interesse, aumentare la motivazione intrinseca e quindi l'impegno nelle attività di apprendimento. Le emozioni negative possono aumentare la motivazione estrinseca (impegno per paura di fare brutte figure), anche se in generale ambienti minacciosi saturano le risorse cognitive e quindi non favoriscono buoni processi di insegnamento/apprendimento.

s) *Principio delle differenze individuali*. Il processo di costruzione ed uso delle rappresentazioni mentali avviene con velocità differenti in soggetti differenti. L'effetto visibile è che vi sono soggetti che apprendono più rapidamente e altri che apprendono più lentamente, ma anche soggetti che ottengono punteggi migliori nelle prove (perché risolvono gli item più rapidamente, rintracciano più rapidamente i significati delle parole, compiono più rapidamente analisi, calcoli ed operazioni visuo-spaziali) e altri che ottengono punteggi più bassi. Questo va accettato ed è necessario dare ai discenti i tempi giusti, personalizzare il loro curriculum, affiancando a strategie di apprendimento formale anche strategie di apprendimento informale/non formale (es. giochi di varia natura, esperienze in outdoor, ecc.).

I principi descritti, confermati da numerose evidenze empiriche e sperimentali (Geake, 2016; Oliverio, 2015; Olivieri, 2014; Anderson, 2009), non rappresentano ovviamente un punto di arrivo della ricerca ma un punto di partenza, uno stimolo per progettare nuovi percorsi efficaci nel promuovere apprendimento e sviluppo cognitivo, allo scopo di recuperare gli svantaggi e favorire il miglior compimento delle potenzialità di ciascuno.

## Il secondo momento migliore: la dispersione si può vincere

Federico Batini, Università di Perugia

*"Il momento migliore per piantare un albero è vent'anni fa,  
il secondo momento migliore è adesso."  
(Proverbio russo)*

“Il secondo momento migliore” è il titolo di un romanzo di Valentina Camerini - edito da Feltrinelli - titolo che è un prelievo dal bellissimo proverbio russo citato in esergo (e da un personaggio nel romanzo), ma, soprattutto, nella vicenda, si rende attuale il concetto di seconda possibilità.

La seconda possibilità è un concetto importante nelle dinamiche attuali della contemporaneità: l'idea di un tragitto lineare che conduca dal percorso di istruzione, comunque scelto, ai passaggi successivi e da lì all'individuazione di una posizione lavorativa è un concetto affascinante e rassicurante, ma che oggi riguarda una minoranza della popolazione. La seconda opportunità, il secondo momento migliore è dunque la possibilità di ridefinirsi, riprogettarsi e non credere che il fallimento di un percorso, un inciampo, una deviazione costituisca un esito definitivo.

Nel momento in cui affrontiamo il tema della dispersione occorre partire allora da due convinzioni: la prima è che la dispersione si può vincere, la seconda è che ciascun ragazzo e ciascuna ragazza anche se il suo percorso è caratterizzato da inciampi, da ostacoli e persino se ha già accumulato molti fallimenti... possa avere, comunque, un “secondo momento migliore”. Si affianca dunque all'idea di non linearità il rispetto per i tempi differenti e la convinzione che deve guidare tutti gli attori del sistema che itinerari differenti possono condurre a traguardi ugualmente importanti.

Non è una novità il fatto che l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione possa tramandarsi da una generazione all'altra: genitori con basso livello di istruzione non riescono a assistere i figli e garantire loro servizi scolastici di livello adeguato, configurano inoltre attese minori nei confronti dei figli, esponendoli di fatto ad un maggiore rischio di abbandono scolastico precoce (Psacharopoulos, 2007; Dale, 2009; NESSE, 2010).

Il problema si aggrava in modo sostanziale per i migranti tanto da far riflettere sia in ordine alle modalità valutative sia in ordine a norme e procedure di inserimento. Secondo l'ultimo rapporto ISMU-MIUR, gli studenti stranieri hanno un tasso di ritardo triplicato rispetto ai nativi (36.3% alunni con cittadinanza non italiana contro 11.2% italiani), il tasso di ripetenza appare raddoppiato (12.1% per gli alunni con cittadinanza non italiana contro il 7.2% degli italiani) ed un tasso di non ammissione all'esame conclusivo del primo ciclo quasi quadruplicato rispetto agli italiani (8.6% alunni con cittadinanza non italiana contro 2.7% italiani) (Santagati e Ongini, 2015; 2016).

Il Rapporto BES (Istat-Cnel, 2015) segnala che su 100 ragazzi con genitori con la sola licenza media, 27 sono early school leavers, mentre su 100 che hanno i genitori diplomati, solo 7 abbandonano e meno di 3 se hanno genitori laureati. In più, su 100 giovani con genitori con titolo di scuola media, 33 hanno probabilità di divenire NEET, mentre con genitori diplomati, sono 18 ad avere questa probabilità che scendono a 11 laddove i genitori sono laureati (Istat-Cnel, 2015).

Le scelte operate in passato dai genitori riguardo il proprio grado di istruzione tendono quindi a determinare le scelte operate in seguito dai figli: l'abbandono precoce tende ad essere un circolo vizioso trasmesso di generazione in generazione (Calero Martínez, Izquierdo, Fernández Gutiérrez, 2011). Proprio per questo il sistema pubblico di istruzione deve assumere, avocare a sé la responsabilità di rompere questo circolo e di consentire che mediante la strumentazione acquisita la scelta di un percorso o di un altro sia, appunto, una scelta consapevole.

La storia degli interventi di prevenzione e cura della dispersione, tracciata con efficacia da Guido Benvenuto, consente di rintracciare numerosi errori rispetto ai quali occorre attrezzarsi, non nella logica di una soluzione “magica” ma di una progressione di attenzioni informata da una disponibilità, essenziale, al cambiamento.

Negli ultimi secoli, nei paesi del nord del mondo soprattutto, i sistemi scolastici e formativi hanno impegnato bambini e ragazzi per migliaia di ore della loro vita. Questo prestito, nel mondo occidentale, ha conosciuto, sino agli anni '70 del secolo scorso, una sorta di forma di restituzione in un'ascesa sociale (costituita da una migliore posizione professionale, un maggior livello retributivo, un incremento della propria promozione sociale e della crescita personale) che veniva garantita dal grado di istruzione superiore raggiunto. Il tempo è il bene principale di cui dispongono bambini, bambine, ragazzi e ragazze ed è proprio ciò che gli viene chiesto di “spendere”. Le ore passate a scuola trovavano così almeno un “frutto a posteriori” e l'investimento, seppure non volontario e non immediatamente compreso, consentiva l'incasso degli interessi promessi, restando nella metafora economica. Oggi la scuola, a fronte dei mutamenti intervenuti nella dinamica del vivere sociale, nell'accesso alle professioni ed al mondo del lavoro, non riesce più a garantire direttamente un riscontro pratico alle ore impiegate, è legittimo quindi chiedere alla scuola, soprattutto alla scuola secondaria di secondo grado restituzioni differenti. Laddove la promozione sociale non è garantita dalle dodicimila ore minime impiegate (contando soltanto quelle previste in aula) nella scuola del diritto/dovere ragazzi e ragazze sono alla ricerca di benessere e di senso interno al percorso, sono alla ricerca di reali apprendimenti. L'illusione che l'apprendimento di qualcuno possa prodursi senza la sua collaborazione attiva è, in effetti, una delle illusioni che hanno viaggiato sottotraccia nell'ultimo secolo, ma che hanno informato le pratiche. Come ha dimostrato efficacemente, nel suo contributo in questo volume, Roberto Trincherò, ci sono ormai evidenze sufficienti nelle ricerche che riguardano l'apprendimento da consentirci di sapere che cosa funzioni e che cosa non funzioni per facilitarlo, da consentirci di tracciare itinerari, almeno provvisori, centrati sugli apprendimenti degli studenti e sugli studenti stessi.

### **Problemi di definizioni e misure**

Per affrontare seriamente la dispersione scolastica bisogna, anzitutto, definirla correttamente.

rappresenta l'osservazione di un fenomeno di allontanamento (dei soggetti dai sistemi formativi) e di “spreco” (di tempo per il soggetto e gli enti preposti, di risorse temporali, cognitive e materiali per il soggetto e per i sistemi formativi); gli indicatori utilizzati per misurare la dispersione sono generalmente due. Il primo è rappresentato dal tasso di abbandono che indica la percentuale di coloro che cessano di frequentare senza portare a termine l'annualità scolastica (ritiri, abbandoni) rispetto al totale degli iscritti (si disperdono, appunto) ed il secondo fa riferimento al tasso di ripetenza che, prendendo come misura lo stesso universo (il totale degli iscritti) indica la percentuale di coloro che vengono “bocciati” e quindi debbono ripetere la stessa annualità scolastica (la dispersione delle potenzialità cognitive, la dispersione di tempo e risorse). La dispersione scolastica è un fenomeno che caratterizza particolarmente la classe d'inizio di ogni ciclo ed è indicativa di una forma di resistenza al processo di “scolarizzazione” e di una certa ‘scrematura’ dell'utenza. Secondo alcuni approcci occorre considerare in queste percentuali anche coloro che, decidendo di cambiare scuola o percorso, incorrono per questo ripensamento in qualche forma di ritardo (dispersione di tempo) o coloro che pur permanendo nello stesso percorso non conseguono gli apprendimenti previsti o comunque quelli che sarebbero in grado di raggiungere (dispersione di potenzialità cognitiva).

Invece troviamo moltissima confusione: le definizioni si incrociano, le diverse denominazioni (ESL, dropout, dispersi, abbandoni) sono spesso incrociate e le rilevazioni statistiche vengono confrontate anche laddove la diversa definizione comporta il prendere a riferimento una fetta differente della popolazione. Molto spesso il solo abbandono (certificato) viene preso come riferimento per quantificare la dispersione con il risultato evidente di sottostimarla. Particolarmente rilevante tra le tante problematiche è quella delle “non



frequenze” ovvero di coloro che pur non avendo formalmente abbandonato, frequentano il percorso di istruzione in maniera saltuaria o non lo frequentano affatto (ma non rinunciano formalmente). Privi del riconoscimento formale di uno stato che li “comprenda” (non sono davvero “alunni” ma non sono nemmeno formalmente “dropout”) non hanno, perciò, diritti.

### **Non è il problema di uno/a**

Una volta definita correttamente occorre crederci alla possibilità di prevenirla o di intervenire e per crederci bisogna inquadrarla come il problema di un contesto, non come il problema di un ragazzo/a singolo. Una situazione di disagio scolastico non può essere considerata un problema esclusivo dell’alunno, ma va letta come condizione di difficoltà che coinvolge tutti gli attori del sistema di cui il ragazzo è parte (Batini, Benvenuto, 2016). Le condizioni di disagio familiare, economico, territoriale rappresentano, ad esempio, un fattore esterno facilitante dell’abbandono scolastico precoce, tuttavia la scuola può intervenire adeguatamente dall’interno evitando l’insorgenza di atteggiamenti fatalistici nei confronti di una supposta ineluttabilità della dispersione per chi proviene da determinati contesti (Batini, Bartolucci, 2016).

Zullig, Koopman, Patton e Ubbes (2010) nelle loro ricerche individuano tra le componenti fondamentali del clima scolastico la modalità con cui funzionano, all’interno di quell’ambiente, le relazioni sociali. Non è un caso che nelle ricerche sui processi di miglioramento della scuola venga attribuito al clima scolastico un ruolo importante nel (Thapa, Cohen, Guffey, Higgins-D’Alessandro, 2013). Un clima scolastico positivo promuove lo sviluppo sociale, mentale ed emotivo dello studente, facilita il raggiungimento di esiti positivi nell’apprendimento, garantendo l’accettazione personale e sociale (Loukas, Robinson, 2004). Un recente studio ha rilevato come la percezione degli studenti del clima scolastico potesse diventare predittiva di atteggiamenti di vittimismo e potesse rendere meno tollerabile il disagio scolastico, soprattutto nel passaggio dalla primaria alla scuola secondaria (Hung, Luebbe, Flaspohler, 2014).

### **Perché e come si può battere?**

La dispersione si può battere. Si può battere attraverso un’azione coordinata di tipo preventivo e di tipo curativo. Vi sono però alcune pre-condizioni perché i principi diventino azioni: la dispersione si può battere se tutti gli attori iniziano a interiorizzare il fatto che non è una condanna. Finché la provenienza sociale, familiare, culturale, il reddito familiare saranno considerati condanne in un percorso scolastico in cui si danno per scontate abilità, conoscenze, disposizioni relazionali e competenze non sarà possibile vincere. Quando si radicherà la convinzione che tali svantaggi possono essere colmati in un percorso che assuma il punto di partenza e il passo di chi parte da/rimane più indietro senza per questo mortificare i più capaci. Per tenere insieme gli uni e gli altri è sufficiente adeguare la didattica: i problemi e i compiti aperti, che richiedono l’elaborazione di strategie complesse non prevedono una sola risposta esatta, né un solo tipo di processo per giungere a un risultato... consentono l’espressione di diversi livelli di apprendimento (oltre ad essere molto efficaci per l’apprendimento e stimolanti per la motivazione). Le didattiche student voice che prevedono l’espressione diretta degli studenti (Bartolucci, Batini, 2016) consentono, anch’esse, livelli diversi di risposta. La didattica della ricerca è in grado di tenere insieme performances anche molto diverse tra loro.

Occorre dunque in una situazione come quella italiana, per prima cosa fare un lavoro culturale che superi la dicotomia esistente tra studenti capaci/non capaci, adeguati/non adeguati e in cui si comprenda come siano la quantità e qualità degli stimoli con i quali i ragazzi si relazionano a determinare la qualità delle loro prestazioni future. Occorre, insomma, riavvicinare scuola e ricerca evidence based, scuola e ricerca azione sul campo, ricerca trasformativa, occorre che ogni scuola diventi un laboratorio per l’apprendimento.

Alcune azioni preventive e curative potrebbero costituire in un territorio o, perché no, a livello regionale o nazionale un piano di azione per un territorio (o magari uno stato) a zero dispersione:

- siano previste azioni territoriali formali e informali (fino a quelle di strada) di sviluppo e recupero delle competenze di base per adulti, attraverso l'utilizzo di didattiche con taglio pragmatico, innovative, coinvolgenti, che utilizzino didattiche attive e trasformative, apprendimento sociale, lettura ad alta voce e anche il gaming e la gamification assieme a tutti gli approcci narrativi. Le azioni territoriali potrebbero coinvolgere, con regie adeguate, come attori protagonisti gli studenti medesimi da quelli della primaria sino a quelli universitari (producendo azioni di moltiplicazione nei numeri di adulti che si possono raggiungere, rafforzamento delle competenze degli studenti coinvolti e loro coinvolgimento);
- le scuole attivino momenti di apprendimento congiunto allievi-genitori sin dalla primaria;
- siano previsti, in ogni scuola, dei "laboratori" per l'apprendimento e per l'apprendimento sociale con gruppi di lavoro in cui interagiscano tra di loro insegnanti, studenti, attori della ricerca (evidence based), genitori e terzo settore;
- siano previste quotidianamente azioni di lettura ad alta voce (la lettura ha effetti di potenziamento cognitivo e mnemonico molto importanti) sin dal nido e, soprattutto (per l'accesso semi-universale) dalla scuola dell'infanzia con un peso orario via via crescente;
- sia esplicitamente previsto alle scuole primarie, nelle secondarie di primo grado e nel biennio delle secondarie di secondo grado un tempo dedicato, attraverso una didattica attiva e per competenze, all'acquisizione e allo sviluppo delle sedici competenze di base e delle competenze di cittadinanza;
- siano messe in campo nel sistema di istruzione modalità che mettano assieme obiettivi in termini di cittadinanza con obiettivi di apprendimento (come l'apprendimento sociale o il service learning);
- si assuma come obiettivo principale dell'intero obbligo di istruzione l'empowerment degli studenti e ci si giovi del loro contributo diretto, per esempio con una didattica centrata sull'attivazione, la centralità e il protagonismo degli studenti (la cui efficacia la sta dimostrando il progetto NoOut come spiega il contributo di Marco Bartolucci e Martina Evangelista in questo volume) e/o mediante un maggior potere di scelta (l'autonomia si sviluppa esercitandola) assegnato agli studenti e un ascolto reale e non paternalistico della loro voce (si veda, al proposito, il contributo di Davide Nadery in questo volume) affinché possano realmente offrire il proprio contributo al miglioramento della propria esperienza di apprendimento;
- sia valorizzata realmente l'esperienza che i ragazzi fanno al di fuori del curriculum scolastico, siano utilizzate le loro risorse, siano valutati gli apprendimenti comunque e dovunque conseguiti;
- siano utilizzate le competenze come obiettivi comuni per un curriculum verticale che non obbedisca a logiche soltanto locali ma risponda ad uno sguardo globale seppure si inserisca poi in un ambito locale (*pensa globalmente, agisci localmente*, il motto delle Ong, potrebbe essere preso come riferimento);
- sia dato alla valutazione un senso realmente formativo, ove cioè la valutazione costituisca, essa stessa, un momento di ulteriore apprendimento e una "bussola" per la navigazione del gruppo-classe. La valutazione dei singoli percorsi si basi, quanto possibile, su evidenze e preveda momenti frequenti di valutazione autentica, coinvolga direttamente gli studenti e si integri e dialoghi con l'autovalutazione (co-assunzione di responsabilità);
- si porti a compimento il passaggio culturale riguardante la concezione dell'insegnante, da deposito di informazioni, conoscenze e dunque fonte del sapere a ideatore e regista di situazioni di apprendimento;
- siano attivate azioni di orientamento formativo, in cui cioè anziché accompagnare una scelta (o peggio dirigerla, spingerla) si contribuisca allo sviluppo delle competenze fondamentali per l'autoorientamento anche attraverso la didattica orientativa attraverso modelli e strumenti adeguati.

Sono passati ormai 50 anni dalla Lettera a una Professoressa di Don Milani e, purtroppo, alcune sue accuse e riflessioni, nonostante alcune sterili polemiche attuali, restano ancora valide. Che ci infastidiscono in quanto accademici, dirigenti, insegnanti, decisori politici è normale, questo, tuttavia, non fa in modo che il grido risuoni meno forte:

*“Il ragazzo che passa sempre resta nella classe. Più stabile degli insegnanti. Dovrebbe potersi legare ai compagni, interessarsi di come son finiti. Ma sono troppi. Nel giro d’otto anni gli son stati tagliati di dosso e bruciati come rami secchi quaranta compagni. Dopo la media altri cinque hanno lasciato la scuola quantunque fossero passati e fa 45. Di loro e dei loro problemi non sa più nulla. In seconda elementare Pierino era con tutti. In quinta è già in un gruppo più limitato. Su 100 persone che incontra per strada 40 gli son già «inferiori». Dopo la licenza media gli «inferiori» salgono a 90 su 100. Dopo il diploma a 96. Dopo la laurea a 99. Ogni volta ha visto la sua pagella migliore di quella dei compagni che ha perso. I professori che hanno scritto quelle pagelle gli hanno impresso nell’anima che gli altri 99 sono di cultura inferiore. A questo punto sarebbe un miracolo che la sua anima non ne sortisse malata. È malata davvero perché i professori gli han detto una bugia. La cultura di quei 99 non è inferiore, è diversa. La cultura vera, quella che ancora non ha posseduto nessun uomo, è fatta di due cose: appartenere alla massa e possedere la parola. Una scuola che seleziona distrugge la cultura. Ai poveri toglie il mezzo d’espressione. Ai ricchi toglie la conoscenza delle cose. Gianni disgraziato perché non si sa esprimere, lui fortunato che appartiene al mondo grande. Fratello di tutta l’Africa, dell’Asia, dell’America Latina. Conoscitore da dentro dei bisogni dei più. Pierino fortunato perché sa parlare. Disgraziato perché parla troppo. Lui che non ha nulla d’importante da dire. Lui che ripete solo cose lette sui libri, scritte da un altro come lui. Lui chiuso in un gruppetto raffinato. Tagliato fuori dalla storia e dalla geografia. La scuola selettiva è un peccato contro Dio e contro gli uomini.” (Scuola di Barbiana, Lettere a una professoressa, 1967, pp. 104–106).*

## Le azioni FlxO di contrasto alla dispersione

*Adriano Meucci, ANPAL Servizi*

ANPAL servizi ha sul territorio un ruolo di facilitatore e come tale promuove le politiche attive per il lavoro favorendo la rete di tutti i soggetti nazionali e regionali che operano sugli stessi temi. Con il Programma FlxO interviene sulla riduzione dei tempi di ingresso dei giovani nel mercato del lavoro attraverso la qualificazione dei placement scolastici e universitari, la promozione del sistema duale e il supporto alle Regioni nell'attuazione del Programma europeo Garanzia Giovani.

Il prof. Batini, poco fa, ha affermato che la dispersione non si può prevenire e combattere da soli. ANPAL Servizi svolge infatti un ruolo di connettore tra le scelte delle Regioni, l'operatività dei CPI, la sensibilità degli istituti formativi, le convenienze degli enti di formazione e i bisogni delle famiglie, il tutto finalizzato al reinserimento dei giovani in formazione/ non prevenzione.

Tra le esperienze più significative il reinserimento in formazione di 1855 drop out in Lombardia e oltre 1500 in Puglia.

FlxO ha facilitato il processo che prevede: l'identificazione del giovane, l'attività motivazionale, l'orientamento specialistico, la condivisione come famiglie (non solo formale), l'inserimento in percorsi di formazione.

L'azione è stata efficace solo dove siamo riusciti a far funzionare la RETE e contiamo di poter proseguire in tal senso con la nuova programmazione.

## Orientamento al lavoro: percorsi e strumenti per accompagnare le transizioni

*Giulio Iannis, Centro Studi Pluriversum*

L'orientamento è un fattore cruciale per la prevenzione degli insuccessi scolastici e dell'abbandono. Nell'ambito delle politiche Europee l'orientamento viene considerato "permanente" ovvero le persone hanno la necessità di definire o ridefinire la propria carriera formativa e professionale lungo tutto l'arco della propria vita. Per questo motivo l'orientamento dovrebbe partire già dalla scuola primaria per fornire le competenze necessarie per gestire scelte che, nel corso della vita, diventeranno sempre più complesse e determinanti, soprattutto se consideriamo la rapidità dell'evoluzione delle professioni, delle tipologie di lavoro e delle competenze richieste dal mercato del lavoro.

Dal punto di vista metodologico, esiste un quadro internazionale ed europeo già ampiamente diffuso che colloca l'orientamento all'interno del concetto di "career management" ossia di quei processi soggettivi di valutazione e decisione che permettono ad ogni persona di gestire la propria vita professionale.

I modelli sociali basati sulla libera scelta collocano in capo ad ogni individuo il diritto, ma anche la responsabilità di scegliere liberamente la propria professione. Così come sancito anche nella nostra Costituzione, il diritto a scegliere diventa anche un dovere a valorizzare i propri talenti professionali nell'interesse della collettività: "Art. 4. La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto. Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, una attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società". Questo diritto/dovere è promosso anche attraverso un sistema educativo che possa fornire ad ogni individuo quelle capacità necessarie per fare, in modo autonomo e consapevole, questo tipo di scelte per tutto l'arco della propria vita.

A livello europeo, i modelli per l'orientamento permanente (Lifelong Guidance) sono basate sul concetto di Career Management Skills (CMS) ossia quelle 'capacità che ogni persona deve possedere per gestire autonomamente e consapevolmente le proprie scelte di studio e di lavoro' (ELGPN, 2012). Il concetto di Career Management Skills si basa sull'idea di una società moderna dove ogni persona può accedere alle opportunità di studio e di lavoro e gestire intenzionalmente sia le proprie esperienze di lavoro, di apprendimento e altri aspetti significativi della propria vita attraverso la riflessione, la valutazione delle opportunità e la presa di decisione (Haines, Scott, e Lincoln, 2003; Watts, 1998). In questo approccio viene riconosciuto il valore delle 'competenze di orientamento' e viene anche chiaramente evidenziato come queste competenze non sono innate e devono quindi essere acquisite attraverso processi di apprendimento (formali e informali) che richiedono prospettive a medio lungo termine e tempi adeguati per permettere ad ogni singolo individuo di esplorare il proprio potenziale - personale e professionale - e sperimentare opzioni professionali diverse e percorsi di studio alternativi.

Per formare questo tipo di competenze è necessario il coinvolgimento dei diversi sistemi (la scuola, in particolare, per i più giovani, ma anche le università, i servizi per l'impiego, i centri di formazione per gli adulti).

In Toscana, i Servizi per l'Impiego hanno svolto un ruolo fondamentale nell'ambito della prevenzione e del recupero dei giovani minorenni prematuramente usciti dai sistemi educativi. Attraverso un sistema strutturato e coordinato di servizi, a livello territoriale, e la disponibilità di professionisti qualificati per la gestione di interventi di orientamento rivolti agli adolescenti, i Servizi per l'Impiego hanno garantito una ampia, quanto delicata azione di "recupero" e di "riduzione" del fenomeno, offrendo ai giovani in situazioni di disagio e di demotivazione (e alle loro famiglie) sia azioni di accoglienza e presa in carico, sia servizi più complessi e strutturati di consulenza di orientamento e di accompagnamento.

Una figura fondamentale per questa tipologia di interventi è il tutor che, presso i Servizi per l'Impiego, si occupa di: individuare e convocare i giovani in uscita dai percorsi di istruzione o formazione; contattare e collaborare con insegnanti e altri adulti/figure di riferimento; accogliere i giovani adolescenti e i familiari per presentare i servizi e analizzare il bisogno orientativo; rinviare l'adolescente al servizio di orientamento specialistico; definire e pianificare un progetto individualizzato per l'acquisizione di una qualifica professionale o un diploma; accompagnare i giovani nelle esperienze di formazione e apprendimento; supportare l'acquisizione e il riconoscimento di competenze; coordinare i soggetti che intervengono nel progetto individualizzato.

L'altra figura che svolge un'attività specialistica rivolta agli adolescenti nell'ambito dei Servizi per l'Impiego è l'orientatore che incontra i giovani che hanno maggiori difficoltà ad individuare un obiettivo formativo e professionale. Il servizio di consulenza orientativa prevede: accoglienza e analisi del bisogno orientativo; colloquio per la raccolta di informazioni personali, anamnesi scolastica, sostegno alla motivazione allo studio, analisi punti di forza e di debolezza, individuazione di interessi professionali; colloquio di sintesi per evidenziare criticità e potenzialità, definire piste orientative, condivisione e revisione del progetto individuale, supporto alla soluzione di problemi emergenti; definizione di azioni e attività da compiere.

Se la scuola quindi svolge un ruolo cruciale con gli studenti, i Servizi per l'Impiego garantiscono un servizio fondamentale per i giovani che escono dai canali educativi e che si avvicinano al mondo del lavoro senza una qualifica. I Servizi per l'Impiego hanno strutturato modelli di intervento basati sulle metodologie della Career Learning, accompagnando i giovani verso percorsi di socializzazione al lavoro e verso esperienze di apprendimento diverse, anche attraverso laboratori di orientamento di gruppo, strumenti di esplorazione delle professioni, stage e visite aziendali, apprendistato.

Questa tipologia di giovani presenta livelli di problematicità molto diversi e talvolta estremamente delicati e complessi: spesso sono giovani appartenenti a nuclei familiari problematici da un punto di vista socio economico, spesso nuclei monoparentali; sono giovani con problemi di rendimento scolastico, si arrendono di fronte alle richieste scolastiche o non ne percepiscono la necessità e/o urgenza; con difficoltà di carattere psicosociale, con problematiche educative/relazionali; con handicap fisico o psichico, che si presentano ai servizi spesso alla soglia dei 18 anni; molti sono stranieri, con titoli di studio non riconosciuti o senza permesso di soggiorno.

In questo senso, l'esperienza dei Servizi per l'Impiego nei servizi di orientamento rivolti agli adolescenti rappresenta una risorsa per il sistema educativo integrato e per le azioni di contrasto e prevenzione della dispersione scolastica e formativa.

## Formazione 4.0: alternanza scuola-lavoro

*Maria Chiara Montomoli -Responsabile di settore programmazione formazione strategica e formazione tecnica-Regione Toscana*

Oltre a richiedere le competenze specifiche necessarie per le mansioni da svolgere, i datori di lavoro esigono sempre più competenze trasversali, come la capacità di lavorare in gruppo, il pensiero creativo e la capacità di risolvere i problemi. La Commissione europea constata che l'apprendimento basato sul lavoro "è un efficace trampolino per ottenere buone occupazioni e sviluppare competenze adeguate al mercato del lavoro, comprese le competenze trasversali" e afferma che "più persone dovrebbero poter beneficiare di questa modalità di apprendimento."

La necessità di rafforzare a tutti i livelli le alleanze tra chi fa impresa e chi forma sta a fondamento della scelta nazionale di individuare nell'alternanza scuola-lavoro una delle direttrici chiave per diffondere la cultura 4.0: "l'alternanza potrebbe diventare, se adeguatamente governata, il trait d'union tra la parte formativa - e quindi tra tutte le innovazioni che si fanno a scuola e a seguire negli istituti tecnici superiori - e l'azienda, anche di piccole dimensioni"; le stesse imprese, del resto, possono trarre dal contatto con i nativi digitali stimoli all'innovazione.

Il rafforzamento delle competenze digitali e delle competenze trasversali degli studenti sarà sostenuto dal finanziamento regionale: la Giunta regionale ha appena approvato i criteri di selezione del prossimo avviso, che metterà a disposizione 2,8 milioni di euro, nel prossimo triennio, per interventi a supporto della realizzazione dei percorsi di alternanza scuola-lavoro, con priorità per i progetti che contribuiranno allo sviluppo e al consolidamento delle competenze digitali degli studenti.

## Il sistema duale

*Gabriele Grondoni -Responsabile di settore sistema regionale della formazione, programmazione IEFP, apprendistato e tirocinio*

Il “Sistema duale” è un modello formativo integrato tra scuola e lavoro mutuato dalla Germania e già applicato con successo nei Paesi del Nord Europa. Rispetto ai precedenti strumenti volti a consentire ai giovani di compiere esperienze in azienda sotto forma di brevi stage o tirocini estivi, l’obiettivo è di creare un rapporto continuativo e organico tra mondi che, fino ad oggi, si sono parlati poco: il sistema dell’istruzione, quello della formazione professionale e il mercato del lavoro.

L’apprendistato è il contratto di lavoro che diventa, in questo quadro, la forma privilegiata di occupazione dei giovani poiché consente, da un lato, il conseguimento di un titolo di studio e, dall’altro, l’esperienza professionale diretta. Per incoraggiare il ricorso a tale strumento contrattuale, il Jobs Act ha introdotto vantaggi consistenti per i datori di lavoro sotto il profilo retributivo e contributivo mentre, per i giovani l’opportunità di formarsi e di acquisire un titolo di studio e di mettere in pratica le conoscenze teoriche in un contesto lavorativo.

L’apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore rientra nella tipologia del I livello. La qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore, a cui è finalizzato il contratto di apprendistato di I livello, è un titolo di studio riconosciuto a livello nazionale, ma rilasciato dalle Regioni. I percorsi per ottenere la qualifica o il diploma vengono erogati dai centri di formazione professionale accreditati dalla Regione o dalle scuole secondarie di secondo grado.

I datori di lavoro, a fronte di una serie di vantaggi retributivi, contributivi e fiscali, rispetto a un contratto di lavoro dipendente a tempo determinato o indeterminato, corrispondono all’apprendista la retribuzione per la prestazione lavorativa ed erogano la formazione concordata nel Piano Formativo Individuale. Questo tipo di contratto consente di assumere giovani dai 15 ai 25 anni non compiuti e di coniugare un’esperienza di lavoro all’interno del proprio percorso di studio e istruzione, sviluppando competenze richieste dal mercato del lavoro già durante il percorso di studio. Nell’ambito della sperimentazione in atto sul sistema duale è possibile assumere giovani con contratto di apprendistato di primo livello, finalizzato proprio al conseguimento della qualifica e del diploma professionale.

Per l’attivazione sono richiesti solo due documenti: il Protocollo tra il datore di lavoro e l’istituzione formativa e il Piano Formativo Individuale (PFI) in cui sono declinati gli obiettivi formativi e le competenze pratiche da acquisire. Al termine dell’apprendistato le parti possono recedere dal contratto senza giusta causa o giustificato motivo. Se nessuna delle parti recede entro i termini previsti, il rapporto prosegue come ordinario rapporto di lavoro subordinato a tempo indeterminato.

Questo strumento consente la personalizzazione dei percorsi sulla base delle esigenze delle aziende, che riescono a formare sul campo, e degli apprendisti, costituendo al tempo stesso una leva efficace per contrastare la dispersione scolastica e formativa. Consente inoltre, nel pieno spirito dell’azione regionale in tema FORMAZIONE 4.0 di sviluppare quelle competenze trasversali, quali le competenze digitali, la capacità di lavorare in gruppo, il pensiero creativo e la capacità di risolvere i problemi che le imprese richiedono in aggiunta alle competenze specifiche necessarie per le mansioni da svolgere.



## Giovanisì: il progetto della Regione Toscana per l'autonomia dei giovani

Chiara Criscuoli – Giovanisì Regione Toscana

Giovanisì ha sistematizzato ed integrato le politiche giovanili regionali già in vigore e le ha arricchite con nuove linee di intervento stanziando, a partire da giugno 2011, oltre 690 milioni di euro, tra risorse regionali, nazionali ed europee. Le opportunità promosse dal progetto sono oltre 40 e gli obiettivi principali sono: il potenziamento e la promozione delle opportunità legate al diritto allo studio e alla formazione, il sostegno a percorsi per l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro, la facilitazione per l'avvio di start up. I destinatari diretti e indiretti del progetto sono i giovani fino a 40 anni; i target specifici variano a seconda della misura.

Da maggio 2014 le misure del progetto Giovanisì sono state affiancate da Garanzia Giovani. Il Progetto Giovanisì è gestito e coordinato da un Ufficio dedicato che ha sede presso la Presidenza della Regione Toscana.

Giovanisì, il progetto della Regione Toscana per l'autonomia dei giovani, è un sistema di opportunità strutturato in 7 macroaree: Tirocini, Casa, Servizio Civile, Fare Impresa, Studio e Formazione, Lavoro e Giovanisì+ (partecipazione, cultura, legalità, sociale e sport).

- **Oltre 13mln** pagine viste (sito e blogs)
- **Oltre 2,5 mln** visitatori unici raggiunti dagli strumenti web
- **Oltre 690mln** di euro stanziati dal 2011 ad oggi
- **26.839** mail ricevute
- **64.496** telefonate al numero verde
- **56.228** giovani beneficiari di: Tirocini, Casa, Servizio civile regionale, Fare impresa, Lavoro e Giovanisì+
- **230.384** i giovani complessivamente beneficiari

*N.B. I giovani residenti in Toscana 18-40 anni sono 932.352 (al 31 gennaio 2014). In questi anni Giovanisì ha costruito percorsi di conoscenza ed informazione, rivolti agli studenti delle scuole superiori, raccontando il progetto e le sue opportunità in un'ottica di lotta alla dispersione scolastica con un approccio culturale e multilivello.*

### Giovanisì Lab/Scuola:

Dal 2012 al 2015 Giovanisì, attraverso il percorso "Giovanisì Lab/Scuola", si è avvicinato al mondo della scuola per presentare le opportunità del progetto regionale ai giovani della classi 4° e 5° degli Istituti superiori toscani. Così ha proposto a 40 scuole del territorio un pacchetto di ore per sensibilizzare i giovani al tema dell'autonomia, coinvolgendo un totale di circa 1000 studenti.

Il percorso Giovanisì Lab/Scuola è nato proprio per sostenere gli studenti nel loro percorso di scelta, non si tratta più solo di proporre una panoramica di opportunità e di informazioni generiche ma di accompagnare i giovani a raggiungere queste opportunità con consapevolezza.

Il volume "Il mare fuori: rotta verso l'autonomia", scaricabile su [www.giovanisi.it](http://www.giovanisi.it), raccoglie alcune riflessioni sul percorso fatto e sulle metodologie adottate.

Per l'anno scolastico 2017/2018 viene proposta una nuova sperimentazione che prevede un percorso informativo rivolto agli insegnanti legato sempre alle opportunità del progetto Giovanisì e al tema dell'autonomia.

### Informazioni

**Per avere informazioni sulle opportunità del progetto Giovanisì:**

email: [info@giovanisi.it](mailto:info@giovanisi.it) numero verde: 800098719 (attivo dalle ore 9.30 alle ore 16.00) sito: [www.giovanisi.it](http://www.giovanisi.it)

**Per avere informazioni sul percorso Giovanisì Lab Scuola:** Sara Giannasi, referente Area Scuola e Attività sperimentali Ufficio Giovanisì – Regione Toscana email: [sara.giannasi@giovanisi.it](mailto:sara.giannasi@giovanisi.it) telefono: 055-4385575

## Il ruolo dei CPI nella prevenzione della dispersione scolastica

Francesca Giovani-Responsabile settore lavoro-Regione Toscana

### I centri per l'impiego in sintesi

La rete regionale dei centri per l'impiego è costituita da 54 sedi distribuite in modo uniforme sull'intero territorio regionale.

I CPI offrono :

- **informazioni** sul mondo del lavoro, sui corsi di formazione e per la ricerca di un'occupazione;
- servizi di **accompagnamento** al lavoro e svolgono attività di incrocio tra domanda e offerta di lavoro;
- informazioni e servizi relativi a **programmi europei**, nazionali e/o regionali dedicati specificatamente ai giovani (Giovanisì, Garanzia Giovani...);
- **consulenza personalizzata** per analizzare caratteristiche personali, interessi e competenze finalizzate alla costruzione del progetto formativo e/o professionale, anche in relazione alle richieste da parte delle imprese;
- aiuto nell'attivazione di **tirocini formativi** in azienda finalizzati all'acquisto di nuove competenze;
- sostegno nella **ricerca di opportunità** di lavoro nei paesi della Comunità Europea (EURES);

Forniscono inoltre indicazioni utili per la lettura delle offerte di lavoro, compresi i concorsi e i bandi pubblici, per la redazione del curriculum, per sostenere un colloquio di selezione.

### Il modello di intervento dei centri per l'impiego in Toscana

I Centri per l'Impiego toscani rappresentano un punto di riferimento per i giovani (e gli adulti) interessati alla definizione di un proprio progetto professionale e all'inserimento nel mercato del lavoro. Rappresentano un imprescindibile punto di raccordo tra i diversi stakeholder presenti sul territorio, mondo delle imprese e delle professioni, famiglie, istituzioni scolastiche, agenzie formative e servizi di intervento sociale, agevolando la declinazione le politiche del lavoro e quelle della formazione.

### Identikit del giovane utente

Ecco chi sono i giovani utenti dei Cpl regionali:

1. **adolescenti** per lo più usciti dai canali scolastici e a forte rischio di dispersione formativa, **appartenenti a nuclei familiari problematici da un punto di vista socio economico** (spesso nuclei monoparentali), **spesso con problemi di rendimento scolastico** (si arrendono di fronte alle richieste scolastiche o non ne percepiscono la necessità e/o urgenza), **difficoltà di carattere psicosociale, problematiche educative/relazionali**, che si presentano ai servizi spesso alla soglia dei 18 anni.
2. **Giovani stranieri/ rifugiati richiedenti asilo**, con titoli di studio non riconosciuti o senza permesso di soggiorno.
3. **Giovani in obbligo formativo** ( 16/18 anni)

Nel 2016 si sono rivolti ai C.p.l. toscani 87.039 giovani tra i 15 e 29 anni, di cui 2000 hanno avuto accesso ai servizi di informazione e orientamento nell'ambito del diritto dovere.

Il servizio di informazione e orientamento per i giovani in diritto-dovere offre un percorso strutturato di accoglienza, informazione e orientamento per i minori usciti dal sistema scolastico e per le loro famiglie per supportarli nella definizione della scelta formativa, accompagnandoli e sostenendoli nel percorso intrapreso, attraverso colloqui con il consulente di orientamento e/o il tutor e attività di monitoraggio.

### Come arrivano i giovani al CPI

I giovani raggiungono i servizi territoriali volontariamente, ma non sempre in autonomia (spesso sono accompagnati dai genitori o da operatori dei servizi educativi o sociali); per convocazione telefonica da parte del CPI (tramite i dati forniti fino a poco tempo fa dagli Osservatori Scolastici Provinciali); oppure, in misura minore, grazie alla segnalazione da parte delle scuole e agenzie formative (dove il rapporto con le scuole e le agenzie formative è più diretto).

### **Gli interventi a carattere preventivo in relazione alla dispersione scolastica**

I CPI investono sulla prevenzione erogando informazione nelle scuole (allievi, genitori, docenti) volta ad illustrare la normativa del diritto-dovere, l'offerta di istruzione e formativa sul territorio, a presentare i servizi dei CPI rivolti ai giovani, offrendo consulenza orientativa per scelta scolastica (in gruppo e individuale con colloqui per sostegno motivazionale e ri-orientamento) strutturando attività seminariali tematiche ( Es.: L'orientamento alla scelta, La stesura del CV, Le tecniche di ricerca del lavoro, Simulazione di colloqui di selezione con le aziende) ed utilizzando strumenti per l'orientamento alle professioni ( Es.: software S.OR.PRENDO per l'orientamento).

### **CPI e scuole: passato, presente e futuro**

Fino al 2014, grazie alla disponibilità di risorse ministeriali, che si aggiungevano a quelle FSE, i CPI hanno di fatto svolto un ruolo complementare nei confronti del sistema scolastico e della formazione professionale, supportandoli nelle attività di orientamento scolastico e professionale dei ragazzi nelle fase di transizione e scelta, in particolare in uscita dalla scuola media inferiore e in esito ai percorsi di secondaria di II grado.

Dopo questa data in corrispondenza con il taglio delle risorse ministeriali, gli interventi nei confronti delle scuole – in una logica preventiva - si sono progressivamente ridotti, mentre hanno continuato ad essere erogati gli interventi per i giovani in diritto-dovere.

**Nell'ambito del piano di rafforzamento dei CPI, che abbiamo operato nel corso dell'ultimo anno - e che proseguirà nel prossimo biennio -, l'obiettivo è anche quello di rinsaldare il rapporto di collaborazione dei CPI con le scuole e con la realtà imprenditoriale.**

E' infatti ineludibile la necessità di permettere l'accesso alle scuole ai servizi dei CPI e viceversa, dal momento che i CPI costituiscono il presidio istituzionale del mondo del lavoro più prossimo sul territorio ai cittadini. Se è evidente che la mission dei CPI non può essere la creazione di lavoro, un ruolo fondamentale deve essere quello di ridurre il gap tra domanda e offerta di lavoro.

**Il mismatch tra domanda e offerta di lavoro riguarda 17 aziende toscane su 100** che non riescono a trovare lavoratori con il profilo richiesto. **Questo fenomeno si verifica a fronte di un tasso di disoccupazione giovanile del 23%**. Se ne deduce un deficit formativo che spesso ostacola l'incontro tra domanda e offerta di lavoro. Per ridurre questo fenomeno i nostri CPI dovranno avere un ruolo sempre più propulsivo e di raccordo tra il mondo della scuola e il mondo delle imprese. Il perseguimento di tale obiettivo richiede un investimento adeguato in risorse umane e strutturali che riduca il gap esistente con gli altri paesi europei: il numero di disoccupati per operatore è in Italia 1 su 315 a fronte di 1/23 della Germania; 1/33 del Regno Unito; 1/36 della Svezia; 1/56 della Francia.

## RIPARTIAMO DA QUI

### Il progetto No Out: dalla pratica alla ricerca evidence based

Marco Bartolucci, Martina Evangelista (Università di Perugia-Pratika)

*Con No Out la scuola è sembrata più divertente  
perché attraverso attività simpatiche e buffe  
siamo riusciti a farci piacere materie  
come la matematica, la grammatica, la lettura etc.  
(classe terza, scuola secondaria di primo grado, a.s. 2015/2016)*

No Out è un complesso progetto triennale di ricerca azione, attraverso cui la Fondazione Cassa di Risparmio di Firenze intende comprendere a fondo le dinamiche della dispersione scolastica e soprattutto sperimentare e diffondere metodi, strumenti e percorsi didattici finalizzati a prevenirla.

La Fondazione ha infatti individuato la dispersione scolastica come emergenza sociale su cui intervenire. In Toscana questo fenomeno risulta ancora più preoccupante rispetto al panorama italiano già critico, presentando una percentuale di abbandoni precoci pari al 17,6% contro una media UE del 12,8%. Ciò si traduce in un aumento sensibile dei costi individuali e sociali. I livelli di dispersione incidono pesantemente sul futuro professionale e personale dei singoli soggetti coinvolti, sulla loro qualità di vita, ma anche sullo sviluppo economico e sociale dell'intera comunità.

I partner del progetto, oltre alla Fondazione Ente Cassa di Risparmio di Firenze che è finanziatore e capofila, sono ISFOL Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, il Dipartimento di Filosofia, Scienze sociali, umane e della formazione dell'Università degli Studi di Perugia, Associazione Pratika, Associazione Nausika, Cooperativa Macramé e Thèléme.

Nei primi due anni il progetto ha coinvolto sul campo, nelle Province di Firenze ed Arezzo, sei Istituti Scolastici (8 plessi) e quattro agenzie formative, proponendo azioni integrate che intervengono sui diversi soggetti coinvolti:

- sugli studenti dei diversi ordini e grado, a partire dalla scuola primaria fino alle scuole secondarie di secondo grado
- sui dropout;
- sui docenti dei diversi ordini e grado;
- sulle comunità professionali delle scuole coinvolte;
- sui formatori dei percorsi di formazione professionale;
- sulle famiglie degli studenti beneficiari.

Uno degli aspetti innovativi e interessanti del progetto è che le azioni prevedono attività in orario curriculare e coinvolgono studenti ed insegnanti di ogni ordine e grado. Con cadenza settimanale, gli insegnanti delle classi coinvolte vengono affiancati in aula da operatori esperti e, insieme ai ragazzi, progettano modalità e compiti, a partire dallo sviluppo delle competenze di base.

Tali azioni, tese a migliorare la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento e il successo formativo dei ragazzi si declinano attraverso:

- percorsi di recupero/sviluppo delle competenze di base e delle competenze trasversali;
- training didattici sperimentali con i docenti e loro applicazione sul campo (didattica per competenze);
- didattica student voice (Cook, Sather, 2014);
- didattica per problemi reali e attività complesse di realtà;
- azioni di orientamento narrativo;
- training di lettura ad alta voce (Batini, 2015).

L'intento è non solo costruire buone prassi per una didattica efficace ed efficiente per prevenire la dispersione, a partire dalla scuola primaria sino ai dropout, ma anche quello di creare autonomia e lasciare agli insegnanti buone pratiche ed esperienze concrete per replicare percorsi e utilizzare strumenti.

Si lavora dunque su identità e autonomia degli studenti, ma al tempo sull'identità professionale del docente attraverso un'azione tesa alla progressiva autonomia degli stessi (mediante formazione, affiancamento e proseguimento autonomo).

Ogni azione sperimentale prevista dal progetto è attentamente monitorata, controllata, documentata verificandone gli effetti anche a medio e lungo termine, anche in termini di ricaduta formativa sui ragazzi nel tempo.

L'intenzione è quella di incidere sul rafforzamento di competenze, abilità ed attitudini ritenute chiave nel processo di costruzione del proprio percorso professionale e di vita degli studenti delle scuole, adottando un approccio di prevenzione del fenomeno della dispersione e dell'abbandono scolastico fin dai primi anni di scuola.

Nel progetto sono previste azioni per ogni ordine di scuola che perseguono obiettivi differenti in base ai soggetti.

Per i bambini della scuola primaria l'obiettivo è rinforzare le competenze di base, le strategie di coping, e sviluppare le competenze sociali e di gestione/espressione di sé.

Le attività proposte: sono giochi di scrittura creativa, giochi matematici, training di lettura ad alta voce, attività di didattica orientativa, esperienze di student voice e compiti di realtà.

Per i ragazzi della scuola secondaria di primo grado l'obiettivo è rinforzare la motivazione all'apprendimento, rinforzare le competenze trasversali, recuperare le competenze di base, sviluppare competenze progettuali e strategie di azione efficaci.

Le attività proposte sono percorsi di orientamento narrativo e di recupero delle competenze di base più azioni di lettura ad alta voce.

Per i ragazzi della scuola secondaria di secondo grado l'obiettivo è recuperare la motivazione, ridefinire il progetto su di sé, rinforzare le competenze di base deboli, recuperare le competenze di base non possedute, sviluppare le abilità di auto-orientamento

Le attività proposte sono percorsi di orientamento e di recupero delle competenze di base attraverso compiti complessi di realtà ed esperienze student voice.

Per i dropout all'interno dei percorsi di formazione professionale l'obiettivo è rinforzare coping e autoefficacia, sviluppare abilità e competenze relative all'occupabilità, e soprattutto raggiungere una condizione di occupazione. Per questo le attività proposte riguardano percorsi di orientamento narrativo e percorsi di accompagnamento al lavoro.

Per i docenti delle scuole di ogni ordine e grado e per i formatori delle Agenzie di formazione professionale l'obiettivo è ridefinire l'approccio didattico, mettere in grado di agire per competenze, modificare le pratiche quotidiane di lavoro attraverso l'affiancamento, fornire repertori di attività e percorsi strutturati, sviluppare abilità di progettazione e gestione didattica.

Per la collettività l'obiettivo è la disseminazione dei risultati, la diffusione delle buone pratiche, una condivisione ad ampio raggio dei materiali con altri insegnanti/operatori, consentire la fruibilità diretta di molti materiali con moltiplicazione esponenziale dei soggetti raggiunti.

## **La sperimentazione**

Tra gli aspetti più innovativi del progetto, oltre alla valutazione a lungo termine e la tempistica triennale di progetto, c'è l'idea di misurare attraverso test neuropsicologici e non, gli effetti degli interventi sul campo, in modo da poter avere prove obiettive sul funzionale successo dell'intervento al recupero delle competenze di base (Hale, Kaufman, Naglieri, Kavale, 2004; 2006) ed al contrasto del disagio scolastico. A tal fine si è deciso di utilizzare il C.A.S., uno strumento che valuta i processi cognitivi nei bambini e negli adolescenti di età compresa tra 5 e 17. Lo strumento si basa sulla teoria PASS R.C. Luria (1966; 1973), che considera il funzionamento cognitivo in base a quattro processi fondamentali: pianificazione, attenzione, simultanea e successione. Alla base di questa teoria ci sono studi che propongono un approccio di intelligenza multidimensionale e dinamico, sulla base delle conoscenze neuropsicologiche e della psicologia cognitiva (Das, Naglieri, Kirby, 1994; Das, 2002; Naglieri, Das, 2005). Questo test va ad investigare le performances dei soggetti su quattro componenti chiave per l'intelligenza umana ovvero:

-il processo dedicato alla Pianificazione che è implicato nel controllo cognitivo, nell'utilizzazione di processi e conoscenze, nell'intenzionalità e nell'autoregolazione necessarie per perseguire lo scopo desiderato. Questo processo cognitivo permette la selezione e lo sviluppo dei piani e delle strategie necessarie per completare compiti che richiedono una soluzione, ed è fondamentale per tutte le attività dove ragazzi devono risolvere un problema.

-la dimensione cognitiva di Attenzione che si riferisce all'attività cognitiva focalizzata e selettiva oltre alla resistenza alla distrazione. Questo processo mentale è implicato nella risposta di orientamento, le strutture cerebrali basali permettono all'organismo di dirigere e focalizzare l'attenzione selettiva su di uno stimolo nel tempo e di resistere alla perdita di attenzione dovuta all'interferenza di altri stimoli.

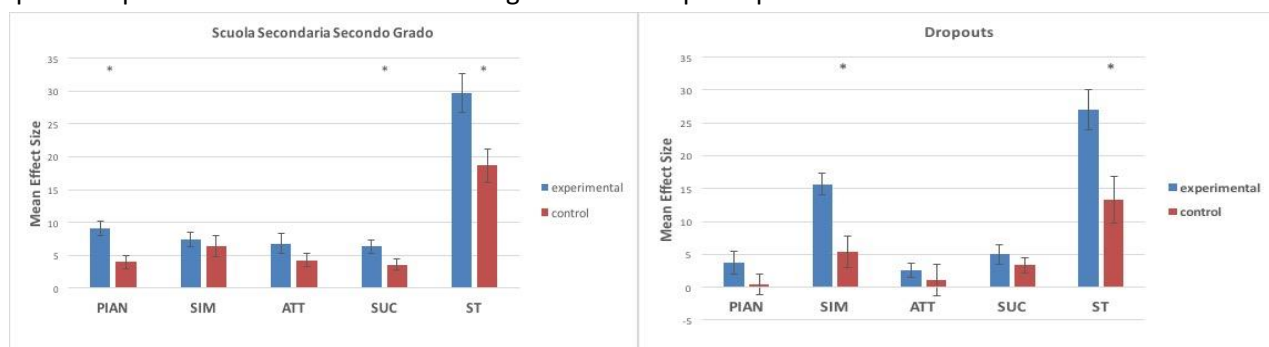
-I processi Simultaneità e Successione, sono le due forme necessarie per operationalizzare le informazioni. La Simultaneità è un processo essenziale per l'organizzazione delle informazioni in gruppi o in un intero coerente.

Il processo Successione è implicato nell'uso di stimoli organizzati in uno specifico ordine seriale. Esso viene chiamato in gioco ogni qual volta l'informazione debba essere ricordata o completata in un ordine specifico. Studi in letteratura scientifica hanno dimostrato una diretta correlazione fra punteggio a questa batteria e successo scolastico.

Gli studenti di ogni classe che ha partecipato al progetto, sono stati testati con gli strumenti sopra menzionati prima e dopo gli interventi, ed in parallelo, classi equivalenti all'interno delle stesse scuole sono state coinvolte come classi di controllo, classi dove sono stati effettuati i test prima e dopo, ma che non hanno seguito alcuna attività. Questo per verificare che, qualora ci siano degli effetti sulle performance al test, queste dipendano strettamente dagli interventi effettuati e non da altre variabili. Le classi sperimentali hanno affrontato un percorso di intervento che ha coinvolto 70 ore di attività (distribuite su 6 mesi) per classe, di cui 20 ore sono state dedicate alle misure educative per lo sviluppo e il recupero delle competenze di base dell'asse matematico, 20 ore per le competenze all'asse della lingua, 20 ore di lettura ad alta voce e 10 ore di orientamento narrativo.

Le performances al test di natura cognitiva che va ad analizzare come le persone gestiscono le informazioni (di qualsiasi tipo) che ricevono (input; informazioni in entrata) sono incrementate significativamente nei gruppi che hanno partecipato alle attività con un incremento medio dei punteggi fra prima e dopo del 20% sulla scala totale, indicando quindi un miglioramento generale della funzionalità cognitiva degli studenti per quel che riguarda le dimensioni di pianificazione, attenzione, simultaneità e successione, processi cognitivi base per il funzionamento dell'intelligenza umana e fortemente interrelati ed interagenti con la base di conoscenze dell'individuo. Questo accade in tutti i gruppi sperimentali coinvolti, ma non nei gruppi di controllo indicando una diretta correlazione fra questi risultati e gli interventi implementati durante il percorso. I risultati mostrano lo stesso andamento per tutti i gradi di scuola e per le classi di drop-out. Il risultato, già molto positivo per le classi del primo ciclo, diventa ancor più sorprendente per le classi degli

alunni “più grandi” (secondaria secondo grado e drop out) dove le risorse legate allo sviluppo rallentano e un ipotetico potenziamento delle funzioni cognitive risulta quindi più difficile da elicitar.



**Fig.1** incremento medio (effect size) delle medie dei punteggi alle scale del test per i gruppi sperimentali e di controllo delle classi della scuola secondaria di secondo grado e drop-outs. Gli asterischi indicano una differenza statisticamente significativa.

Le funzioni richiamate sopra sono alla base di molte attività scolastiche e quotidiane e laddove siano sviluppate in modo carente comportano difficoltà, per esempio nell'organizzazione del proprio lavoro, nella comprensione di un testo scritto o orale, nella comprensione di serie logiche e in molti altri compiti.

L'attivazione degli studenti che è stata al centro della didattica di recupero delle competenze di base di matematica e di area linguistica ha permesso di agire, senza dubbio, sui livelli di attenzione e, di conseguenza, i processi ad essa relativi. Quando gli studenti sono attivati, in attività individuale, nonché di gruppo, sollecitano la loro attenzione e la dirigono in quello che stanno facendo. Questo processo diventa più debolmente attivato quando devono seguire una lezione frontale. La proposta di attività stimolante, coinvolgente e divertente, dove i ragazzi hanno da sempre esercitato un ruolo attivo è stato sicuramente uno dei fattori più importanti per determinare i risultati presentati sopra. Attivazione e motivazione hanno, inoltre, un rapporto sinergico e possiamo supporre che anche l'attenzione degli operatori alla stimolazione degli studenti ha contribuito nella stessa direzione.

L'uso di materiali diversi, plurale, diverse da quelle utilizzate normalmente a scuola (come ad esempio le costruzioni Lego per la matematica o le numerose attività strettamente legate all'esperienza di compito di realtà) ha permesso di non essere limitata alla acquisizione di singole nozioni, conoscenze o le procedure, ma di generalizzare e quindi di “allenare” i processi coinvolti.

Le attività proposte con percorsi di soluzioni plurali ha esercitato una funzione simile, riuscendo anche a favore lo scambio, in molti momenti di socializzazione, di ciò che è stato fatto individualmente o nel gruppo con tutta la classe, imparando gli uni dagli altri (ho imparato da soluzioni ideate da altri). La capacità di trovare soluzioni diverse, piuttosto che un singolo processo insegnato, stimola la creatività e l'attivazione delle singole risorse.

Le complesse attività proposte, in più fasi, hanno esortato la dimensione di pianificazione che è anche perseguita esplicitamente nella fase di orientamento con una serie di giochi e attività volte a comprendere i personali obiettivi educativi e di pianificare al fine di raggiungerli attraverso la definizione di un progetto (con diversi livelli a seconda dell'età dei partecipanti).

La lettura ad alta voce di storie ha permesso di agire, attraverso l'esperienza vicaria (empatia, mentalizzazione, confronto con repertori comportamentali) su diversi processi cognitivi quali la successione e la simultaneità che consentono di organizzare il materiale narrativo ricevuto in una storia. L'intersezione tra i tre tipi di attività (apprendimento attivo per le abilità, l'orientamento narrativo, lettura ad alta voce) costituiscono quindi uno strumento di grande potere per prevenire demotivazione e senso di fallimento e per prevenire i fenomeni di iniziale svantaggio relativo all'apprendimento, elemento strategico per il futuro

successo formativo. Lo svantaggio iniziale si traduce, molto spesso, in una catena di fallimenti e questi quasi inevitabilmente, portano alla dispersione scolastica.

Questo approccio ha fornito una prospettiva di sviluppo importante per la definizione di percorsi e strumenti per l'ulteriore progettazione di nuovi interventi volti a rafforzare i processi cognitivi in grado di prevenire un apprendimento disfunzionale e, soprattutto, per contribuire al successo formativo scolastico.

In sintesi, i risultati ottenuti dal primo anno di questa sperimentazione confermano, quindi, che il tipo di approccio di insegnamento svolge un ruolo fondamentale nel promuovere il rafforzamento di alcuni processi cognitivi e l'attivazione di studenti. Un insegnamento progettato e centrato sul protagonismo degli studenti, sulla loro attivazione, lasciando i margini di scelta e di decisione, sembra essere in grado, in tutti i gruppi di età coinvolti nella sperimentazione, di facilitare efficacemente il miglioramento delle funzioni cognitive che sostengono la gestione delle informazioni e quindi presiedono i processi di apprendimento.



## Ne perdantur: progetti Engim per prevenire la dispersione

Marta Rigo -Engim

“Poveri e abbandonati: ecco i due requisiti che costituiscono un giovane come uno dei nostri, e quanto più è povero ed abbandonato, tanto più è dei nostri” (Murialdo)

**“Ne perdantur”** CHE NON SE NE PERDA NEMMENO UNO ricorda San Leonardo Murialdo.

Il presente contributo descrive l'esperienza di un percorso di gruppo dedicato ad adolescenti adhd a rischio di abbandono scolastico effettuato all'interno dei percorsi di formazione professionale dell'Engim Veneto (sede di Thiene). Le attività previste sono state condotte da psicologi ed educatori esperti che attraverso attività laboratoriali hanno lavorato con l'obiettivo di promuovere abilità di autoregolazione, organizzazione e per sostenere la motivazione a rimanere nel percorso formativo.

ENGIM VENETO è un'Associazione riconosciuta senza fini di lucro, ispirata al carisma di S. Leonardo Murialdo. Ha come scopo l'orientamento, l'istruzione, la FP e l'accompagnamento al lavoro di giovani e adulti. Analizza i fabbisogni del territorio e promuove azioni per l'educazione e la formazione morale, culturale e tecnica della persona e per far acquisire competenze chiave, trasversali e professionali. Aderisce all'Ente Nazionale Giuseppini del Murialdo, a CONFAP, a FORMA Veneto e a FICIAP. Il coordinamento regionale è a Vicenza con 5 sedi operative accreditate e certificate UNI EN ISO 9001:2008 (EA: 37) per FI, orientamento, FS e FC, e per i servizi al lavoro (L210). L'assetto organizzativo è diviso in: REGIONALE con le competenze circa gli organi statutari e le commissioni di coordinamento (amministrazione, progettazione, qualità, sicurezza, orientamento, reti/digitale, animazione pastorale, servizi al lavoro); LOCALE: direzioni; responsabili amministrativi, dell'apprendimento, dell'orientamento, della sicurezza/manutenzione, delle reti e digitale, della progettazione, della qualità; segreterie didattiche e amministrative; collegi formatori; commissioni di area; servizi al lavoro. Nei vari ruoli, si avvale di 243 operatori. Le attività delle sedi considerano la realtà socioeconomica di appartenenza e i fabbisogni delle imprese (1.660 aziende omologate per lo stage). Le azioni sovvenzionate riguardano i comparti vari (operatore meccanico e auto, elettrico, termoidraulico, legno, abbigliamento, grafica, servizi di vendita, ristorazione e agroalimentare), il comparto servizi del benessere (acconciatura ed estetica) e l'area dello svantaggio. L'ENGIM VENETO aderisce a comitati di coordinamento e reti provinciali di istituzioni scolastiche e formative per la gestione dei passaggi tra sistemi di leFP e istruzione; fa parte di ATS per l'apprendistato in obbligo formativo. È fondatore e promotore della Fondazione di Partecipazione per l'ITS Meccatronica di Vicenza.

In particolare nella sede di Thiene le attività degli ultimi anni hanno riguardato:

-corsi di formazione iniziale per la qualifica (comparti meccanico, elettrico, legno, commerciale, benessere) e per il diploma (comparto commerciale); interventi di Alternanza SCUOLA-LAVORO in qualità di Soggetto Proponente; moduli di apprendistato, di FS e FC; interventi di orientamento e riorientamento; interventi per la QUALIFICA ADULTI disoccupati (comparto legno); interventi per NEET in Garanzia Giovani; - interventi psico-educativi per allievi con Bisogni Educativi Speciali (DSA,ADHD, disabilità,...). Il CFP ENGIM VENETO di Thiene è stato ammesso da ITALIA LAVORO (Programma FxO) alla realizzazione di azioni di accompagnamento e sviluppo e rafforzamento del sistema duale per l'leFP (Linea 1).

**DESTINATARI:** giovani tra i 14 e i 18 anni che hanno difficoltà a permanere nei percorsi formativi istituzionali o ne sono al di fuori, iscritti al CFP Engim Veneto Thiene. Hanno partecipato al progetto 10 alunni delle classi 1°-2° iscritti ai corsi di formazione primaria del CFP Engim Veneto di Thiene.

## IL PROGETTO

Nell'ambito delle attività di contrasto alla dispersione scolastica e di orientamento, nasce il progetto "NON UNO DI MENO" per dare una risposta agli allievi con disturbo da deficit di attenzione ed iperattività che faticano a permanere nei percorsi istituzionali, dove uscire dalle modalità della lezione frontale e utilizzare una didattica laboratoriale per lo sviluppo delle competenze: un luogo in cui scoprire e valorizzare le proprie capacità in ottica metacognitiva. I progetti proposti e realizzati all'interno della BOTTEGA hanno una ricaduta concreta ed autentica, utilizzando l'apprendimento per problemi reali e la valutazione autentica.

La sfida di una proposta unitaria che attraverso il lavoro fa accadere l'apprendimento e diventa motore di motivazione, dà la forma alla proposta del progetto. "Le Botteghe ENGIM" si caratterizzano come attività di laboratorio dove poter sviluppare competenze utili al proprio profilo formativo.

L'attenzione al ragazzo alla sua storia e ai suoi bisogni è il criterio che guida la definizione dei percorsi formativi del progetto "Non uno di meno".

Le attività di laboratorio si articolano all'interno dell'orario scolastico per un totale di 10 ore settimanali, suddivise in queste aree:

### **1. Bottega del gusto: LABORATORIO DI CUCINA**

**Obiettivo:** Rimotivare alunni che si trovano in difficoltà, esprimere il proprio saper fare, sviluppare il senso di sé, le capacità organizzative, la creatività, l'autonomia; rafforzare comportamenti pro-sociali, allenare capacità cognitive come lettura e comprensione, stima di proporzioni, pesi-misure.

**Modalità:** Attraverso il modeling (video tutorial o attività in diretta) gli studenti realizzano semplici preparazioni dolci o salate per rinfreschi, merende o buffet.

**Competenza sviluppata:** "Definire e pianificare la successione delle operazioni da compiere sulla base delle istruzioni ricevute e del sistema di relazioni e/o della documentazione di appoggio".

### **2. Bottega espressiva motoria: PARKOUR**

**Obiettivo:** attività motorie con l'obiettivo di approfondire la conoscenza delle proprie caratteristiche e promuovere il controllo delle risposte impulsive. Attività propedeutiche alle discipline freestyle.

**Modalità:** attività di allenamento in palestra con strutture per il parkour affiancati da allenatori professionisti.

**Competenza sviluppata:** Essere consapevoli delle potenzialità comunicative dell'espressività corporea e del rapporto possibile con altre forme di linguaggio.

### **3. Bottega grafica: LABORATORIO CREATIVO**

**Obiettivo:** sviluppare le abilità espressive e comunicative attraverso linguaggi diversi dalla parola parlata. Scoprire interessi e attitudini attraverso l'esplorazione creativa del patrimonio artistico e naturale che ci circonda.

**Modalità:** attività creative, utilizzo di mezzi espressivi alternativi in particolare la fotografia e il "lettering" grafico, con una particolare attenzione agli aspetti metacognitivi.

**Competenza sviluppata:** Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico; Utilizzare e produrre testi multimediali

### **4. Bottega di lettura: LABORATORIO Lettura A Voce alta (LAV)**

**Obiettivo:** Rimotivare alunni che si trovano in difficoltà, migliorare l'attenzione uditiva, riscoprire il piacere della lettura, migliorare le abilità di comprensione del testo e la conoscenza del lessico;

**Modalità:** laboratorio di lettura a voce alta, dove il conduttore si rende disponibile a leggere per gli alunni libri di narrativa. Attività di confronto e approfondimento sui temi emersi dalla lettura.

**Competenza sviluppata :** " Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo"

### **5. Bottega di INGLESE : laboratorio espressivo in inglese**

**Obiettivo:** Rimotivare alunni che si trovano in difficoltà, attività per potenziare l'utilizzo della lingua inglese attraverso modalità espressive con strumenti multimediali, la musica e la grafica.

**Modalità:** approfondimento di strutture grammaticali, lessico e modalità comunicative in lingua inglese attraverso l'ascolto e l'analisi di canzoni.

**Competenza sviluppata:** "Utilizzare per i principali scopi linguistico-comunicativi una lingua straniera"

#### **OBIETTIVI:**

Gli obiettivi previsti dal progetto si possono riassumere in obiettivi specifici e generali. Per quanto riguarda gli obiettivi generali: Aumentare la motivazione scolastica; Migliorare le abilità di autoregolazione.

Per quanto riguarda gli obiettivi specifici: Favorire il successo formativo; Favorire il permanere degli studenti con ADHD nei percorsi formativi.

#### **MODALITA' DI ACCESSO:**

Accedono al progetto gli studenti che necessitano di un percorso personalizzato per poter affrontare la loro formazione (ragazzi con diagnosi di ADHD, ragazzi con grosse difficoltà di comportamento, ragazzi che devono essere rimotivati ecc ). Il tutor, in accordo con il consiglio di corso, predispone un progetto personalizzato dove indicare quali "botteghe" prevedere per il percorso.

#### **OPERATORI:**

Le attività sono state gestite da una equipe composta da educatori, psicologi ,con il ruolo di TUTOR dell'apprendimento .

All'interno del progetto si alternano figure di riferimento che attraverso la relazione educativa e il fare insieme permettano ad ogni ragazzo di scoprire e riscoprire i propri talenti e riacquistare motivazione. Il progetto inoltre è stato coordinato e supervisionato dalla Dott.ssa Rigo Marta, psicologa e psicoterapeuta.

#### **RISULTATI:**

Il bilancio del primo anno di attività è stato positivo rilevando attraverso due parametri il grado di efficacia dell'intervento.

In particolare per quanto riguarda il parametro "successo formativo" si sono utilizzati i seguenti criteri: promozione alla classe successiva; iscrizione formalizzata all'anno successivo.

Il secondo parametro utilizzato è stato il grado di soddisfazione degli allievi che avevano partecipato al progetto, sondato attraverso un questionario costruito per l'occasione.

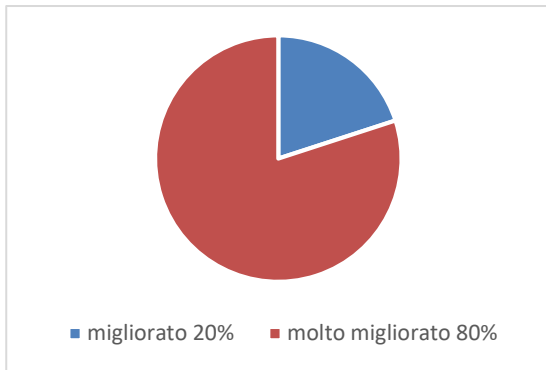
Per quanto riguarda il successo formativo gli studenti che hanno ottenuto una promozione sono 9/10, uno studente invece non è stato ammissibile allo scrutinio finale a causa del numero elevato di assenze maturato complessivamente.

Gli studenti che si sono reinscritti invece alla classe successiva sono stati la totalità degli aderenti al progetto.

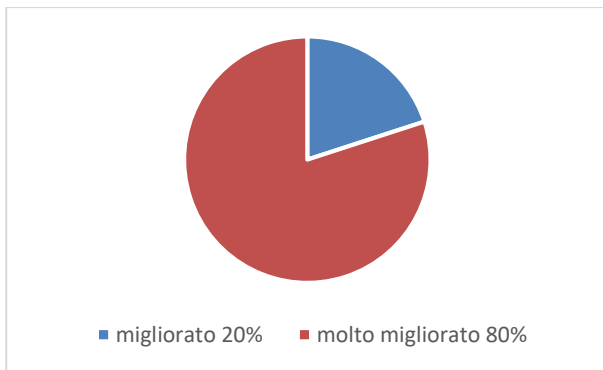
Per quanto riguarda il secondo parametro riporto di seguito parte del questionario di autovalutazione dell'efficacia del progetto somministrato agli allievi.

#### **QUESTIONARIO DI AUTOVALUTAZIONE DELL'EFFICACIA DEL PROGETTO ( versione studenti)**

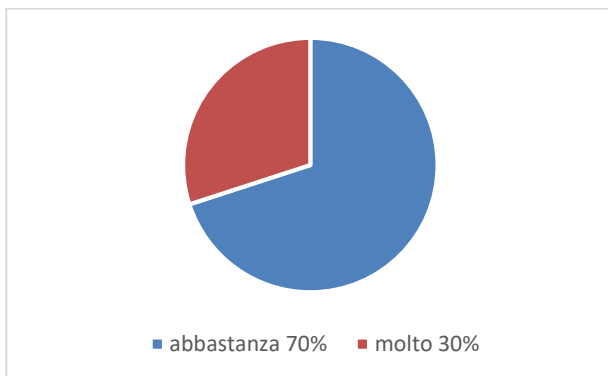
1-Se considero le difficoltà iniziali (assenze, problemi disciplinari, demotivazione) come valuto il cambiamento?



2-Se penso al percorso svolto ed ai risultati ottenuti mi sento?



3- Ritieni che la partecipazione al progetto abbia aumentato la comparsa di comportamenti positivi ed adeguati?



Concludendo quindi i criteri definiti per la valutazione dell'efficacia del progetto sono stati tutti soddisfatti, per questo motivo si è deciso per l'anno 2016/17 di proseguire con il progetto e di allargarlo a tutti i CFP Engim della provincia di Vicenza.

## “Student Voice: per una governance partecipata della scuola”

*Davide Nadery, IIS Cassata-Gattapone*

Il mestiere del Dirigente scolastico, a volerlo guardare bene, è la lotta continua tra l’elaborazione di un lutto (il non poter più “appartenere” ad una classe) e la tensione ideale alla costruzione di una comunità educante libera, consapevole, partecipata. E i due diritti fondamentali che bisogna tutelare e promuovere, la libertà di insegnamento e il diritto allo studio, restano i riferimenti più certi e sicuri del nostro impegno, un po’ costretto dalle pastoie di una burocrazia molesta e paralizzante, che limita lo sviluppo di una autonomia scolastica centrata su ricerca e sperimentazione. Eppure è stata per noi, Dirigenti scolastici degli istituti eugubini, una necessità: sperimentare, cercare la frontiera, l’anello che non tiene, il punto morto del mondo.

Sono stati anni di pranzi e cene, di riunioni mensili tra il conviviale e il programmatorio, di parole e progetti. Il gioco vale la candela? Da una parte lo sforzo titanico di un sistema scolastico: 13 anni tra i banchi, dai 6 ai 19, 5/6 ore al giorno, e i compiti a casa. Dall’altro il risultato prodotto in termini di reali competenze acquisite dai nostri alunni, di “senso per sé” e motivazione, di ricaduta sociale, di tasso di inclusività e mobilità sociale. E sullo sfondo, terribili, il dato delle risorse economiche impiegate e quello della dispersione scolastica, vero olocausto di cervelli. Che fare?

Da qui, l’esigenza, e il progetto, e il convegno. La formazione sulle competenze con il prof. Federico Batini, la collaborazione con il Dipartimento FISSUF dell’Università di Perugia, i nostri archivi aperti alle laureande per tesi e ricerche, l’utopia di costruire un curriculum verticale di territorio, il lavoro sull’inclusione e contro la dispersione scolastica, con progetti di flessibilità curricolare talmente estremi da diventare “scuola – non scuola”: fuori di qui, per ritrovare la porta di ingresso al ritorno, e un senso. Da un paio di anni lo Student Voice.

Ricordarsi di se stessi da ragazzi è stato decisivo: io sapevo, noi sapevamo cosa e chi funzionasse, come e perché, nei nostri anni di scuola. Eppure nessuno ci chiese mai niente. Perché? Immaginare di costruire e ricostruire un sistema scolastico tenendo in nessun conto l’opinione e la partecipazione consapevole di coloro per i quali lo stesso sistema viene progettato, è qualcosa che ha senso? E allora la metafora di Pinocchio “pezzo di legno” che diventa carne e ossa di bambino ci è sembrata fatta apposta: maggio 2015, prima edizione del convegno. Oltre 500 partecipanti in due sessioni plenarie, anche da fuori regione, stimoli importanti, buon successo dei laboratori per competenze con gli alunni, punti di criticità ma anche tanto entusiasmo.

E poi la seconda edizione (aprile 2016), con un lavoro sugli alunni che è partito da più lontano, con classi campione dei vari ordini e gradi impegnate a costruire proposte e modelli, il contributo di relatori importanti per i laboratori di attivazione didattica con i docenti, la preziosa presenza di Alison Cook Sather a raccontarci lo stato dell’arte dello Student Voice, in Italia e nel mondo. La scuola è “istituzione imperfetta” e condivide questa sorte con altre istituzioni “imperfette”: la giustizia, la famiglia, la stessa democrazia. Istituzioni, cioè, che si pongono fini di per sé inattuabili, sempre sfuggenti, mai completamente realizzati.

Il nostro: educare ed istruire generazioni di giovani o, in forma più laica e moderna, far crescere cittadini consapevoli e liberi. Una sfida improba e splendida. Lo scopo è quello di continuare a sentirsi una comunità educante che, per quanto imperfetta, non smetta di interrogarsi sul proprio ruolo e rimanga in contatto con quanto di nuovo la riflessione accademica e la ricerca evidence based propongono. Il fine è forse inattuabile, ma la strada è segnata.

### **Quello che è stato fatto e quello che resta da fare**

Il progetto, che si colloca a cavallo degli anni scolastici 2015/2016 e 2016/2017, è stato portato avanti con impegno e partecipazione sia da parte degli alunni coinvolti (di ogni ordine e grado del territorio interessato) che da parte dei docenti. Gli output di progetto previsti in fase di strutturazione dell'idea iniziale erano sia trasversali che specifici:

**a) Output trasversale:** racconto delle varie fasi del progetto attraverso una redazione mista di studenti e insegnanti che documenterà il progetto;

**b) Output della formazione insegnanti:** progettazione di unità di apprendimento (con sistema di valutazione) partecipative sviluppate in tutti gli ordini di scuola direttamente e indirettamente coinvolti, nelle quali sia gli obiettivi di apprendimento, che il percorso didattico, che le modalità di valutazione siano negoziati, condivisi, co-progettati con gli allievi. Tali unità di apprendimento saranno poi rese disponibili per tutte le scuole in modalità cartacea e successivamente on line;

**c) Output della formazione ai ragazzi e agli insegnanti:** realizzazione e messa in campo di pratiche partecipative ricorsive (consigli, assemblee, consulte) con definizione dei processi di funzionamento;

**d) Output finale:** iniziale implementazione di un PFP (Piano per la Facilitazione della Partecipazione) da inserire all'interno del POF e comprensivo di dispositivi fissi di ascolto e di co-decisionalità con gli allievi, nonché la definizione delle azioni di formazione/diffusione che ragazzi e insegnanti formati dal progetto faranno dall'anno successivo.

A fronte di tali previsioni possiamo confermare che gli output **a), b) e c)** sono stati in buona parte realizzati, soprattutto in riferimento agli obiettivi trasversali legati al racconto e alla documentazione dei percorsi intrapresi da parte degli alunni stessi e in riferimento agli interventi formativi sia sugli alunni che sui docenti. Da realizzare ancora, almeno in parte, la stesura di un Piano per la Facilitazione della Partecipazione (PFP), che in queste settimane viene discusso anche all'interno di un gruppo di lavoro attivato in collaborazione con il Comune di Gubbio (Assessorato alle politiche giovanili).

Si registra su tutte le classi interessate dal progetto un aumento della consapevolezza in ordine ad alcune idee chiave:

- 1)** gli studenti possono fornire informazioni utili per migliorare i processi didattici e di valutazione;
- 2)** gli studenti sono gli artefici principali dei risultati delle scuole;
- 3)** gli apprendimenti profondi necessitano della collaborazione attiva degli studenti;
- 4)** qualsiasi implementazione di un cambiamento richiede il coinvolgimento di tutti gli attori coinvolti;
- 5)** l'esercizio futuro della cittadinanza necessita di una palestra di democrazia all'interno del percorso di istruzione;

Alla luce dei criteri di valutazione previsti, indicati in fase di presentazione dell'idea progettuale, si sono evidenziate:

- la realizzazione dell'attività di documentazione svolta attraverso la Web Radio dell'IIS Cassata Gattapone e la realizzazione di un podcast (comprensivo di contributi video sul canale youtube della scuola);
- la realizzazione di unità di apprendimento partecipative sviluppate in tutti gli ordini di scuola direttamente e indirettamente coinvolti, nelle quali sia gli obiettivi di apprendimento, che il percorso didattico, che le modalità di valutazione fossero negoziati, condivisi, co-progettati con gli allievi.
- realizzazione e messa in campo di modalità sperimentali di valutazione;
- realizzazione e messa in campo di pratiche partecipative ricorsive (consigli, assemblee, consulte);
- realizzazione di un PFP (Piano per la Facilitazione della Partecipazione) da inserire all'interno del POF e comprensivo di dispositivi fissi di ascolto e di co-decisionalità con gli allievi (obiettivo solo in parte raggiunto e in fase di implementazione).

Pienamente raggiunti gli indicatori di efficienza ed efficacia previsti per la misurazione dei risultati: oltre il 30% dei docenti del territorio eugubino è stato interessato alle iniziative previste, ma soprattutto si è registrata una disponibilità all'ascolto reciproco e alla condivisione che ha prodotto esiti scolastici migliori in termini di tassi di debito formativo alle scuole superiori.

Resta da portare avanti l'iniziativa, al momento condivisa con l'amministrazione comunale grazie all'attivazione di un tavolo di partecipazione aperto ai giovani e alle istituzioni del territorio, di realizzare un Piano per la Facilitazione della Partecipazione (PFP), con azioni specifiche, luoghi, tempi e destinatari delle varie iniziative, in modo da dare organicità ai differenti percorsi e possibilità di confronto in itinere e come monitoraggio finale.

<http://ojs.francoangeli.it/omp/index.php/oa/catalog/book/211>

## Esperienze di prevenzione della dispersione scolastica

Giuseppe Achille

Il termine dispersione scolastica introduce il concetto dello studente quale potenziale ricchezza per la società e l'idea della dissipazione di tale capitale umano e sociale affidato alla scuola. Dalla dispersione di tale ricchezza derivano serie situazioni di rischio, per l'individuo e per la società, e che possono sfociare nella devianza minorile.

È un fenomeno complesso, risalente a cause scolastiche, extrascolastiche e personali; essa richiede, pertanto, una serie di interventi interistituzionali, oltre che iniziative finalizzate a dare risposte ai bisogni sostanziali degli alunni, azioni di prevenzione e azioni di recupero.

Purtroppo le difficoltà che i minori incontrano appaiono, in larga parte, generate dalle istituzioni stesse a cui spetta l'onere della cura e della formazione.

Anche la scuola non è esente da colpe, sia per fattori di tipo strutturale che di tipo socio-culturale.

Se i primi sono ovviamente legati a carenze di tipo strutturale e di collocazione e sui quali gli interventi non possono che essere degli Enti Locali, i secondi riguardano la strutturazione stessa del sistema formativo e il comportamento dei docenti. In quest'ottica l'abbandono non è dei giovani verso la scuola, bensì della scuola verso i giovani.

L'azione dell'I.I.S.S. "De Nora" di Altamura per la prevenzione della dispersione e la lotta ad essa è diretta contro i due principali fenomeni associati alla dispersione: svantaggio e disagio.

Poiché lo svantaggio si estrinseca in una difficoltà di apprendimento e di relazione, l'azione della scuola si concentra, nei primi due anni di corso, nel recupero della capacità di lettura e di comprensione del testo, senza le quali nessuna azione didattica può esplicitarsi. In quest'ottica, la valutazione del conseguimento delle competenze professionali viene effettuata alla fine del secondo anno di corso, riservando al primo la sola valutazione riferita agli assi linguistico, sociale e logico-matematico.

Nei casi di disagio minorile è previsto, invece, un intervento di tipo psicologico che coinvolge l'alunno e la sua famiglia. Sono previsti incontri con l'orientatore e con lo psicologo scolastico, sia individuali che comuni, nonché l'intervento degli specialisti all'interno dei consigli di classe per guidare i docenti nell'approccio con tali ragazzi.

Gli interventi, specie il secondo, risultano possibili anche grazie al progetto "Diritti a scuola" della Regione Puglia, finanziato con i fondi del P.O.R. Puglia F.S.E., destinato agli studenti delle scuole primarie secondarie di I grado e del biennio delle secondarie di II grado che presentano situazioni di svantaggio e maggiori difficoltà di apprendimento, e avente come obiettivo il contrasto alla dispersione scolastica e il consolidamento delle competenze di base e trasversali nell'area della lettura/comprendimento del testo, della matematica e delle scienze. Prevede l'utilizzo di risorse umane aggiuntive che possano consentire di realizzare interventi di recupero individualizzati e di introdurre elementi di innovazione e di cambiamento nell'organizzazione e nei processi di insegnamento/apprendimento.

Il progetto costituisce un positivo esempio di quella sinergia interistituzionale indispensabile per approcciare fenomeni complessi che la scuola, da sola, non è in grado di fronteggiare, se non in minima parte.

Il progetto si articola in più sezioni:

- tipologia A (obbligatoria) mirata alle competenze di ITALIANO;
- tipologia B1 (obbligatoria) mirata alle competenze di MATEMATICA, SCIENZE;
- tipologia B2 (obbligatoria) mirata alle competenze delle LINGUE STRANIERE;
- tipologia C (obbligatoria) mirata al sostegno psicologico, all'orientamento scolastico e professionale e/o all'integrazione interculturale, all'educazione alla cittadinanza attiva e alla legalità;
- tipologia D (facoltativa) mirata all'aggiornamento delle conoscenze del personale della scuola e



basata sulla realizzazione di laboratori di formazione/informazione sull'innovazione metodologico-didattica e/o amministrativa.

I risultati raggiunti sono pienamente soddisfacenti. Considerando i benchmark provinciali, regionali e nazionali:

- le percentuali di alunni ammessi alla classe successiva sono nettamente superiori;
- le percentuali di alunni che abbandonano la scuola in corso di anno sono decisamente inferiori;
- le percentuali di alunni che si trasferiscono presso altre scuole sono, anch'esse, decisamente inferiori.

## Buone pratiche e linee di azione per contrastare la dispersione scolastica degli alunni stranieri

Filomena Micillo

### La dispersione scolastica degli alunni stranieri in Italia - Eurydice 25 marzo 2016

La dispersione scolastica colpisce maggiormente gli studenti stranieri.

SONO 164.524 GLI STUDENTI CON CITTADINANZA NON ITALIANA ISCRITTI ALLA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO, SPESSO CON RITARDI SCOLASTICI

In Italia, il 34,4% degli studenti che non consegue diplomi di secondaria di secondo grado o di formazione professionale è nato all'estero, mentre tra gli studenti nativi la percentuale scende al 14,8%; dati entrambi superiori alla media europea, che è rispettivamente del 22,7% e 11%.

Il primo anno di scuola secondaria di secondo grado rappresenta spesso uno scoglio insormontabile.

L'ITIS di Arezzo: la presenza di alunni immigrati è un dato strutturale.

#### Analisi dei bisogni:

Difficoltà nell'inserimento e nell'integrazione.

Conoscenza della L2 frammentaria e legata alle necessità della vita quotidiana.

Difficoltà nello studio delle varie discipline.

Obiettivo: contrastare la dispersione scolastica.

#### Linee d'azione:

##### *Buone Pratiche di Accoglienza e Inserimento*

- Conoscenza aggiornata della normativa in materia di inserimento scolastico.
- Commissione di Accoglienza: Dirigente, docente referente e personale amministrativo.
- Protocollo Materiali informativi Modulistica Plurilingue di Accoglienza: definizione di prassi e linee guida condivise.
- Materiali informativi Modulistica Plurilingue

##### *Buone Pratiche di Integrazione e Alfabetizzazione linguistica Italiano L2*

- Ascolto e analisi dei bisogni e delle aspettative dell'alunno e della sua famiglia.
- Attività di continuità e raccordo verticale e con i docenti della classe per promuovere esperienze comuni.
- Rilevazione delle competenze linguistiche e disciplinari.
- Adattamento dei programmi in linea con la normativa:
  - revisione dei programmi in ottica interculturale
  - valorizzazione/valutazione della lingua d'origine che tenga conto del punto di partenza e dei progressi
  - definizione di un Piano Didattico Personalizzato
  - alfabetizzazione linguistica Italiano L2: LIVELLO A1 -LIVELLO A2-LIVELLO B1

#### Valutazione

Elementi di riferimento:

- Percorso/progresso rispetto alla situazione di partenza.
- Obiettivi raggiunti in rapporto al percorso personalizzato.
- Obiettivi minimi raggiunti secondo i parametri, ritenuti necessari dai vari dipartimenti e in relazione al corso di studi scelto, per il passaggio alla classe di riferimento.
- Capacità, motivazione, impegno, attitudini evidenziati, seppure all'interno di una condizione di disagio e di incertezze di varia natura.

### Peer Tutoring Interculturale

Azioni di tutoraggio e sostegno nell'organizzazione dello studio a casa, nella preparazione dei compiti e nelle interrogazioni-verifiche attraverso attività di laboratorio pomeridiano con il supporto volontario di alunni tutor delle classi del triennio.

### Formazione

- Formazione docenti: per l'insegnamento dell'italiano L2; sensibilizzazione di tutti gli i sulle tematiche interculturali.
- Formazione alunni tutor: che affiancheranno i ragazzi stranieri durante le attività di doposcuola.
- Formazione cittadini: intesa come educazione che deve contribuire all'autoformazione della persona e insegnare a diventare cittadino.

### Educazione Interculturale

- Revisione dei programmi scolastici in un'ottica interculturale
- Percorsi didattici interculturali trasversali alle discipline conoscenze da trasmettere.

### Coinvolgimento e Dialogo con le famiglie

- Una funzione importante contro la dispersione scolastica, l'abbandono e l'insuccesso scolastico.
  - Comunicazioni e incontri di accoglienza, materiali informativi bilingui;
  - Incontri programmati in corso d'anno con le famiglie degli alunni stranieri;
  - Sportelli ad hoc, istituiti con l'ausilio di mediatori culturali.
- Raccordo fra diversi ordini di scuola sul tema attività di orientamento e continuità didattica. Una funzione importante contro la dispersione scolastica, l'abbandono e l'insuccesso scolastico.

### Sito della Scuola

per documentare e sviluppare le attività Interculturale

- Funzioni del 'sito' all'interno della scuola
- Funzioni del 'sito' verso l'esterno

### Analisi dei traguardi raggiunti

L'analisi dei risultati formativi è una missione assai ardua. Il processo di alfabetizzazione Italiano L2 per l'apprendimento scolastico risulta un percorso lungo e difficoltoso.

Vero risultato:

- Il clima di benessere globale degli studenti
  - La riduzione del fenomeno della dispersione scolastica negli ultimi anni
- |                               |        |  |      |
|-------------------------------|--------|--|------|
| a.s 2014/2015 Alunni iscritti | n° 102 | Alunni soggetti dispersione scolastica | n° 2 |
| a.s 2015/2016 Alunni iscritti | n° 132 | Alunni soggetti dispersione scolastica | n° 1 |

### **Punti di forza**

Le buone prassi sono assolutamente necessarie ma non sufficienti.

Scuola deve trasformarsi in "Organizzazione come sapere condiviso" attraverso strumenti di – Comunicazione - Condivisione -Cooperazione -Integrazione.

## Insuccesso e abbandono scolastico: le strategie e le azioni di contrasto possibili

Luca Vanni

L'ITIS "Galileo Galilei" di Arezzo, dall'anno scolastico 2001/2002 – grazie alla disponibilità dei diversi Dirigenti Scolastici e di alcuni docenti, ha deciso di "investire" economicamente e didatticamente sulla formazione degli insegnanti, in particolare nell'ambito di interventi tesi a contrastare il fenomeno dell'insuccesso e dell'abbandono scolastico.

All'epoca era soprattutto l'insuccesso scolastico a rappresentare, per la nostra scuola, un problema - viste le alte percentuali di ripetenze (tra il 20/25 %) nelle classi prime. Negli ultimi anni anche il fenomeno dell'abbandono, seppur nettamente inferiore rispetto al primo, viene attentamente monitorato, nel tentativo di contrastarlo.

In questi anni ci siamo resi conto che "insistere" sulla formazione dei docenti è stato ed è fondamentale: del resto non si può altro che pensare ad una capacità di aggiornarsi e confrontarsi in modo costante con esperti/formatori per far fronte a situazioni che, seppur simili, tendono ad essere uniche nello spazio e nel tempo: il fattore umano, l'ambito socio-culturale ed economico di provenienza degli studenti fanno o possono fare la differenza.

Puntare sulla formazione ha significato ottenere docenti esperti a cui è stato assegnato il ruolo di tutor motivatori; ben presto, tuttavia, ci siamo dovuti confrontare con un altro ostacolo che, per una serie di coincidenze favorevoli, è diventato paradossalmente una risorsa.

I docenti formati spesso non erano di ruolo e, una volta diventati tutor, erano costretti – loro malgrado (trasferimenti) a cambiare scuola e noi a ripartire con la ricerca di docenti disponibili a cominciare ex novo la formazione. Poi nell'autunno del 2012 l'Amministrazione Comunale di Arezzo – Ufficio Scuola ha convocato i DS e i docenti responsabili dei percorsi di antidispersione e di sostegno allo studio, delle Scuole Superiori della città, per parlare delle strategie messe in atto dalle singole Istituzioni Scolastiche per contrastare queste criticità.

Nell'ambito dei PEZ (Piani Educativi Zonali) ci è stato allora comunicato che, per la formazione dei docenti e per questi interventi ci sarebbe stato assegnato un finanziamento complessivo di circa 10.000/15.000 € - per otto Scuole Secondarie di Secondo Grado.

In quella sede è stato deciso di "unire" le forze e promuovere interventi formativi comuni, tra docenti di diverse Istituzioni Scolastiche e di adottare strategie tra loro simili, nel rispetto delle diverse specificità.

Da allora ogni anno la mia scuola è diventata sede per la formazione dei docenti (circa 80 insegnanti) delle otto scuole di riferimento: si è costituita una sorta di rete tra scuole dal "basso", quasi in modo spontaneo, che ha reso lo spazio non solo formativo ma di confronto per far emergere e condividere criticità tra i diversi insegnanti ed il loro superamento con la condivisione di "buone" prassi.

Per la formazione dei docenti si è soprattutto puntato a percorsi capaci di migliorare le competenze degli stessi nell'area "Psico-pedagogica" con l'intervento di formatori di tale ambito.

Relativamente, invece, agli interventi messi in atto dall'ITIS "G.Galilei" di Arezzo – in questi anni – nell'ambito del progetto "Antidispersione, a favore degli alunni a rischio di insuccesso e dispersione scolastica", sono state condotte quattro principali azioni:

1. **Corsi Metodologici**, dal mese di febbraio al mese di maggio, destinato agli alunni delle classi prime;
2. **Interventi Motivazionali**, dal mese di febbraio al mese di maggio, destinato agli alunni delle classi seconde;
3. **Interventi di "Peer Education"**- "Dispari tra pari" dal mese di novembre al mese di dicembre e da febbraio a marzo, destinato agli alunni delle classi terze, quarte e quinte dove gli studenti si aiutano tra di loro mettendo ciascuno a disposizione degli altri le proprie conoscenze e capacità. L'intervento è stato super visionato da due docenti tutor.

4. **Classi Aperte (a.s. 2016/2017):** questo intervento è destinato sperimentalmente a tre classi prime, nell'a.s. 2016/2017, nelle tre discipline di italiano-inglese e matematica (docenti curricolari e del potenziamento).

Si è così intervenuti su più versanti:

1. il corso metodologico ha avuto come obiettivo lo sviluppo delle competenze trasversali (decodifica della struttura dei testi, lettura mirata degli stessi e selezione delle informazioni principali, scrittura veloce), relative alle capacità utili per affrontare i saperi disciplinari con una sufficiente impostazione metodologica;
2. l'intervento motivazionale ha avuto come obiettivo quello di aiutare gli alunni, in orario curricolare e con un docente tutor, ad implementare strategicamente la motivazione allo studio. Tale intervento si è svolto nella modalità tutor-alunno fuori dalla classe;
3. l'intervento "Dispari tra pari" ha fatto invece leva sull'aiuto tra pari per consolidare o integrare le proprie conoscenze.
4. l'intervento "Classi aperte" comporta la "rottura" del gruppo classe creando gruppi di alunni con uguale situazione, ma anche, dove necessario, gruppi divisi in livelli differenti per rispondere in modo più efficace alle diverse necessità didattiche.

Di seguito si riportano i dati relativi ai tre interventi svolti nell'a.s. 2015/2016. Nello stesso anno si è svolta, presso il ns. Istituto, la prima annualità del progetto sperimentale NoOut promosso dalla Fondazione CR di Firenze. Per le informazioni circa questo progetto, teso a modellizzare interventi e strumenti per la prevenzione della dispersione attraverso la collaborazione tra insegnanti ed esperti esterni, tra scuola e ricerca evidence based, si rimanda al contributo di Marco Bartolucci e Martina Evangelista.

#### **DATI RIEPILOGATIVI DELL'INTERVENTO METODOLOGICO RELATIVO ALLE CLASSI PRIME NELL'ANNO SCOLASTICO 2015/2016**

Gli alunni (121 alunni, 106 maschi e 15 femmine – di cui 22 stranieri) destinatari dell'intervento metodologico, sono stati segnalati dai rispettivi Consigli di classe a metà/fine del trimestre, come soggetti ad alto rischio di insuccesso e dispersione scolastica ed "affidati" ai docenti tutor. Tale segnalazione conteneva in sé due sostanziali rilievi:

- le gravi insufficienze nella maggior parte delle discipline;
- comportamenti e atteggiamenti che evidenziavano un visibile disagio verso il sistema-scuola e una debole autostima.

La lettura dei dati riepilogativi deve tener conto di questa premessa, anche per spiegare i numeri relativi alle non promozioni. Va poi sottolineato che un numero significativo di alunni ripetenti hanno riconfermato l'iscrizione presso il nostro Istituto.

Ogni gruppo di studenti (16), uno per ogni classe prima - guidati da un docente tutor - ha svolto 10 incontri, mediamente una volta alla settimana, della durata di 1 ora e mezzo ciascuno per un totale di 15 ore di pomeriggio.

#### **DATI RIEPILOGATIVI DELL'INTERVENTO MOTIVAZIONALE RELATIVO ALLE CLASSI SECONDE**

Gli alunni (64 alunni, 55 maschi e 9 femmine – di cui 11 stranieri) destinatari dell'intervento motivazionale, sono stati segnalati dai rispettivi Consigli di classe a metà/fine del trimestre, come soggetti ad alto rischio di insuccesso e dispersione scolastica ed "affidati" ai docenti tutor (due docenti dell'organico potenziato). Tale segnalazione conteneva in sé due sostanziali rilievi:

- le gravi insufficienze nella maggior parte delle discipline;
- comportamenti e atteggiamenti che evidenziavano un visibile disagio verso il sistema-scuola e una debole autostima;

- le frequenti assenze strategiche.

Ogni gruppo di studenti (16), uno per ogni classe seconda - guidati da un docente tutor in orario curricolare - ha svolto 16 incontri, una volta alla settimana, della durata circa 20 minuti per alunno.

#### **DATI RIEPILOGATIVI DELL'INTERVENTO "DISPARI TRA PARI" RELATIVO ALLE CLASSI PRIME-SECONDE-TERZE-QUARTE**

Gli alunni che hanno partecipato al percorso "Dispari tra pari" sono stati 63 alunni – 41 maschi, 22 femmine, di cui 8 stranieri (di questi 44 studenti hanno partecipato con continuità) per un totale di 66 ore di attività svolte nel periodo sopra indicato.

L'intervento si è basato sulla "Peer Education": alcuni studenti, molto preparati, si sono "fatti carico" di altri colleghi in difficoltà per studiare e svolgere i compiti insieme.

Dai periodici resoconti effettuati dai docenti-tutor, l'intervento ha ulteriormente evidenziato i bisogni di ascolto espressi dagli alunni, bisogni che raramente trovano risposta durante l'ordinaria attività didattica ma che costituiscono, come sappiamo, un importante elemento nel sistema delle relazioni docente-alunno.

All'interno di questa intervento sono emersi alcuni punti di forza quali:

- la possibilità, per il ragazzo/a, di sperimentare e misurare le proprie capacità e conoscenze in rapporto ai pari;
- la possibilità di recuperare o consolidare le proprie conoscenze stimolati dal confronto sereno con gli alunni della stessa classe.

Gli alunni che hanno partecipato a questo progetto hanno evidenziato progressi evidenti così come emerso dai risultati degli scrutini finali.

## Imparare con le mani

### Lavorare non è solamente fare ma conoscere

Antonella Randazzo

La Scuola don Facibeni nel 2003 ha ottenuto l'accreditamento come agenzia formativa per poter continuare a fare quello che da decenni, in convenzione diretta con Provincia e Comune di Firenze, faceva: ovvero la formazione professionale per i giovani drop out. La definizione di "agenzia formativa" ci sta stretta: noi ci consideriamo scuola a tutti gli effetti, perché riteniamo che i giovani debbano andare a scuola... purché questa scuola si adegui alle loro esigenze e non il contrario!

Dopo la procedura di accreditamento è cominciato il valzer dei bandi pubblici. Quindi ogni anno per poter realizzare i corsi di formazione professionale per i drop out bisogna aspettare che esca il bando, presentare il progetto, aspettare l'approvazione del progetto, aprire le iscrizioni, fare la selezione, avviare il corso. Sapete, quindi, quando comincia il corso? Quest'anno non abbiamo ancora aperto le iscrizioni e siamo a marzo... I ragazzi di pari età che hanno deciso di proseguire gli studi nei canali scolastici tradizionali sono a scuola da sette mesi e pensano già alle vacanze estive. Sapete quanti ragazzi avranno la fortuna di frequentare? Molti meno di quelli che ne hanno fatto richiesta... possiamo dire che c'è il fenomeno dei drop out dei drop out...

Per tornare a noi. La nostra scuola non si limita a erogare formazione professionale per il conseguimento della qualifica ma prende in carico il ragazzo anche e soprattutto dal punto di vista educativo.

Sicuramente parlo a persone che ne sanno più di me, ma se si vanno a cercare le cause dell'abbandono scolastico da parte di un ragazzo, principalmente si possono rilevare le seguenti situazioni personali, familiari e sociali:

1. Problematiche relative al comportamento (spesso legate a situazioni familiari e sociali difficili)
2. Problematiche relative alla sfera legale
3. Difficoltà nell'apprendimento (residuale)
4. Difficoltà linguistiche
5. Famiglia debole culturalmente ed economicamente
6. Situazione sociale fortemente critica

Spesso troviamo la "sinergia" di più fattori e quindi situazioni "esplosive". Il dato sconcertante però, e vi inviterei a leggere le decine di testi che ho fatto scrivere ai miei ragazzi per l'occasione, è che se chiediamo a loro perché hanno abbandonato la scuola ti rispondono:

1. Avevo scelto il professionale ma non andavamo mai in laboratorio e io non amo stare sui libri voglio un percorso dove c'è molta pratica e poco studio a casa (implicazioni con situazione familiare: scarso sostegno scolastico, ecc.)
2. il rapporto con gli insegnanti era molto distaccato e problematico
3. problemi di comportamento (implicazioni con scarso interesse verso le materie teoriche...)
4. troppi compiti a casa
5. scelta del percorso scolastico sbagliato

**La criticità che molti hanno rilevato è che hanno dovuto aspettare i 16 anni per frequentare il CFP quando invece già in uscita dalle medie avrebbe voluto iscriversi.**

Quello che abbiamo rilevato noi: i continui insuccessi scolastici con ripetute bocciature hanno minato la loro autostima e, in quella fascia di età, piena adolescenza, vengono acuite le sofferenze e le difficoltà ad accettarsi e a proporsi in modo positivo.

Il nostro metodo:

1. supporto educativo costante da parte dei tutor e stretta collaborazione con le famiglie (almeno con quelle che collaborano) e con gli educatori di riferimento
2. didattica laboratoriale con compresenza dei docenti
3. classi di max 18 allievi
4. orario settimanale intenso (30 ore settimanali) ma con presenza di più del 50% di ore di laboratorio...molti concetti teorici vengono spiegati in laboratorio (tanti ragazzi con problemi di dislessia e/o discalcolia dimenticano tali problemi...). Il nostro motto, mutuato dai salesiani, è: imparare con le mani
5. rapporti meno formali con i docenti e con la direzione....spesso, visto che disponiamo di ampi spazi per lo sport, dopo la scuola, nel pomeriggio, si organizzano partite di calcio o tra le classi o tra ragazzi e insegnanti. Per Natale la preside compra panettone e bevande per tutti e si festeggia insieme..si fa il torneo di bigliardino o di ping pong, ecc.

Spendiamo tanti soldi, investiamo tante risorse per finanziare anche corsi di formazione improbabili....vogliamo spendere qualche risorsa in più per chi ha più bisogno di sostegno? Per il ragazzo in difficoltà probabilmente riproporre il solito schema con una classe di minimo 25 allievi, un solo docente, tante ore seduti al banco, nessun supporto (spesso neanche a casa) nei momenti di difficoltà di sicuro lo sbocco più probabile è: ABBANDONO SCOLASTICO.

Ci incoraggia e consola il fatto che finalmente, dopo decenni, grazie anche e finalmente ad un interlocutore politico, l'assessore, e ai suoi collaboratori, si stia facendo un passo avanti notevole per combattere la dispersione scolastica. Riteniamo fondamentale l'introduzione della possibilità di scegliere la formazione professionale nei CFP già in uscita dalla scuola media, riteniamo importante la spinta verso l'alternanza scuola/lavoro ma suggeriamo di prestare maggiore attenzione e curare di più un aspetto che, purtroppo, è molto trascurato, ovvero: l'orientamento in uscita dalla scuola media. Spesso l'insuccesso scolastico che poi porta all'abbandono è frutto di una cattiva scelta della scuola superiore.

Vi faccio un esempio di vita vissuta. Mio figlio frequenta la terza media in un istituto molto grande di Firenze. L'orientamento lo hanno fatto a dicembre, ovvero a meno di un mese dall'apertura delle iscrizioni alla scuola media secondaria, ed è consistito nella presentazione delle Scuole superiori di Firenze...è stato fatto un bilancio delle competenze ai ragazzi? I ragazzi hanno avuto un minimo di contatto con il mondo del lavoro? Mio figlio non sa cosa fa un perito chimico o un informatico oppure un tecnico mecatronico...

Giudizio orientativo consegnato dai docenti (ho fatto proprio il campione):

1. ragazzi studiosi, più o meno svegli, non rompono le scatole: studi liceali
2. ragazzi svegli ma rompiscatole: istituto tecnico...(i genitori di un ragazzo si sono offesi perché vogliono iscriverlo al liceo scientifico e invece gli viene consigliato il tecnico per il turismo..). Solo 1 ha avuto questo consiglio e comunque si è iscritto al liceo scientifico
3. ragazzi con poca voglia di studiare ma soprattutto rompiscatole: professionale ( i genitori si sono offesi perché vogliono iscriverli al tecnico)



Risultato alle iscrizioni su 22 allievi:

n. 2 - hanno scelto il professionale (un ragazzo con disturbi cognitivi)

n. 3 - hanno scelto il tecnico

**n. 17 - hanno scelto il liceo (scientifico in pole position, seguono liceo delle scienze umane e linguistico)**

Un compagno di Francesco mi ha detto che la mia scuola (la scuola don Facibeni) è una scuola per ritardati...gli ho detto che gli presenterò alcuni nostri ex allievi che dirigono aziende con 4/5 dipendenti e fatturano qualche centinaio di migliaia di euro all'anno...allora questo orientamento in uscita bisognerebbe che venisse fatto seriamente ma non in terza media ma a partire dalla prima media o addirittura dalla quinta elementare. Diversi studi dimostrano (e i numeri della classe di mio figlio lo confermano) che i ragazzi dividono le scuole superiori in due macro aree: quella dove si studia più matematica quindi il liceo scientifico e ci vado perché non mi piace l'italiano..e quella dove non si studia matematica e quindi il liceo classico e similari. Tutto il resto è vagamente conosciuto: il tecnico con i suoi innumerevoli indirizzi? Il professionale? peggio che mai...

Allora, sarebbe troppo dotare ogni scuola media di una figura stabile, preparata professionalmente e, soprattutto, estranea alle dinamiche delle classi, che possa nei tre anni di scuola incontrare periodicamente i ragazzi, lavorarci (colloqui, test, ecc.) e infine guidarli nella scelta della scuola superiore? Non mi sembra poi tanto complicato....parliamo di un orientatore...in paesi che giudichiamo meno avanzati del nostro (vedi Santo Domingo) esistono e con ottimi risultati...

E forse riuscirebbe a fare capire ai nostri ragazzi che il lavoro manuale non è roba per "sfigati", che ha una sua dignità. Che l'importante non è fare un lavoro eccellente ma eccellere nel proprio lavoro.

Per chiudere cito il filosofo Aristotele che bene esprime il concetto che lavorare non è solamente "fare" ma assume il valore del "conoscere", infatti facendo riferimento al rapporto tra le mani e l'intelligenza, dice: "Anassagora afferma che l'uomo è il più intelligente degli animali grazie all'aver le mani; è invece ragionevole dire che ha ottenuto le mani perché è il più intelligente...L'uomo non deve la sua intelligenza superiore alle mani, ma le mani alla sua intelligenza superiore.

A colui dunque che è in grado di impadronirsi del maggior numero di tecniche la natura ha dato, con la mano, lo strumento in grado di utilizzare il più gran numero di altri strumenti....La mano sembra in effetti essere non un solo strumento, ma molti strumenti al tempo stesso, è infatti, per così dire, strumento prima degli strumenti".

## La dispersione scolastica: vista da chi opera sul campo

Fiammetta Bada, Itis S.Pertini

La dispersione scolastica vista nelle sue molte sfaccettature e nella sua complessità non ha ripercussioni immediate solo sul percorso formativo dello studente, ma influisce anche sull'evoluzione futura dello stesso. Infatti coloro che conseguono bassi livelli di scolarizzazione sono molto spesso destinati a percorsi lavorativi instabili e irregolari e si espongono a maggiori rischi di esclusione sociale. Se è vero che il fenomeno si accentua per coloro che provengono da contesti carenti dal punto di vista culturale ed economico, è altrettanto vero che sempre più spesso coinvolge ragazzi che vivono in contesti assolutamente normali, ma né per gli uni, né per gli altri, la scuola di frequente si rivela in grado di offrire concrete possibilità di successo scolastico, di efficace intervento educativo e di miglioramento delle proprie condizioni di partenza. Secondo l'esperienza maturata, un fattore importante per la prevenzione dell'esclusione è legato al rapporto studente/docente/genitori, infatti abbiamo potuto verificare che una scuola può rispondere adeguatamente alle sempre più diversificate esigenze presentate dai ragazzi oggi, solo se: a) c'è disponibilità al dialogo costruttivo con i genitori b) se vi è un corpo docente coeso, che condivide la linea del dirigente, che deve essere mirata all'innovazione didattica, a supportare gli studenti al raggiungimento del successo formativo, a motivarli allo studio e a riconquistare la fiducia in se stessi e nelle proprie capacità.

Senza dubbio è la figura del docente quella che può determinare in modo inequivocabile la riuscita o meno del progetto di inclusione e di realizzazione di sé.

Contrastare la dispersione scolastica significa, quindi, lavorare insieme studenti/docenti/famiglie per favorire uno sviluppo positivo dei ragazzi, ma anche accrescendo il loro capitale sociale e culturale, creando così una delle condizioni essenziali per loro sviluppo futuro.

Indicatori di insuccesso scolastico.

Indicatori fin troppo noti sono: ritardi, ripetenze, assenze, frequenze irregolari, qualità scadente degli esiti, fino all'abbandono dei percorsi di istruzione vero e proprio. Questo fenomeno nel suo insieme viene indicato con il termine dispersione scolastica. Esso rappresenta principalmente il sintomo di un disagio sociale connesso al contesto scolastico, culturale, economico, familiare, che spesso presenta condizioni di rischio, emarginazione e devianza. Il trascurare questi segnali o il sottovalutarli, in particolare da parte dei docenti, ha come conseguenza il venir meno delle possibilità di recuperare o riorientare questi ragazzi e di vederli quindi allontanarsi irrimediabilmente dalla realizzazione di sé, spesso senza ritorno.

### Fattori importanti

**Fattori esogeni** Sono costituiti da:

- 1) organizzazione scolastica (chiara ed efficiente, oppure nebulosa e incerta)
- 2) stabilità o meno del personale docente,
- 3) dimensioni delle scuole, ecc.

essi rappresentano fattori "di struttura" non modificabili, se non attraverso le politiche scolastiche mirate.

**Fattori endogeni** Su di essi esiste la possibilità di intervenire già nell'immediato attraverso:

- 1) la relazione docente/studente (o meglio, adulto/minore), che va ripensata
- 2) mettendo il ragazzo al centro del processo educativo-formativo
- 3) renderlo il vero protagonista di un cambiamento positivo nel contesto scuola.
- 4) Promuovendo un nuovo tipo di relazione tra individui diversi, intesi nella loro complessità, e vista non solo come elemento parte di vissuto inerente al singolo ruolo in ambito scolastico.

Spesso l'abbandono del corso di studi altro non è che la manifestazione ultima di un disagio scolastico già palesatosi nei gradi scolastici precedenti con percorsi di studio accidentati, caratterizzati da bassi rendimenti, irregolarità nelle frequenze, ma non sempre, e non solo, conseguente ad un disinteresse delle famiglie, bensì causato talvolta da una diagnosi non attenta e da un mancato riconoscimento di eventuali problematiche quali dislessia o discalculia. Per tutti questi motivi non basta attendere che il fenomeno si manifesti per tentare di recuperare situazioni compromesse, ma occorre che la scuola nella sua interezza (dirigenti e docenti) riesca a intervenire già nei livelli più bassi, scuole primarie e secondarie di primo grado, per individuare i sintomi delle situazioni di rischio e lavorare in collaborazione con le famiglie e non solo, affinché tutte queste problematiche non si traducano in vera e propria dispersione scolastica.

#### IL LICEO L.E.S. "SANDRO PERTINI" DI BOLZANO

Un'esperienza di lotta alla dispersione scolastica e all'abbandono svolta sul campo.

##### Breve storia dell'istituto

L'istituto viene creato nel 2002 dall'esigenza di dare una risposta formativa adeguata a studenti lavoratori che frequentavano il percorso serale. Nel 2007 l'Ente gestore diventa una cooperativa sociale CONTEMPORA, nella quale tutti i soci (docenti, personale amministrativo e direttivo) concorrono al buon funzionamento dell'istituto e alla realizzazione della mission che l'istituto si è dato fin dalla sua fondazione: ossia creare un sereno ambiente educativo e formativo adeguato a rispondere alle esigenze dei ragazzi che ad esso si iscrivevano spesso dopo vari tentativi fallimentari in altre scuole.

##### I ns. obiettivi:

- 1) Interpretare le problematiche individuali
- 2) Mettere in atto strategie didattiche adeguate ai casi specifici
- 3) Far recuperare la motivazione agli studenti
- 4) Incentivare l'incremento della loro autostima
- 5) Far ritrovare il piacere della scoperta delle proprie capacità
- 6) Abbassare l'ansia da risultato
- 7) Favorire lo scambio solidale tra studenti
- 8) Fare delle proprie difficoltà un punto di forza
- 9) Facilitare un ambiente scolastico sereno, in cui ognuno si senta di valere come persona.

L'istituto, partito inizialmente con un unico percorso serale rivolto agli adulti, ha oggi 6 classi diurne e 3 classi serali per un totale di 150 studenti, di cui molti sono certificati DSA o BES referenti alla legge 170 e alla legge 104.

Il tasso di abbandono è ridottissimo, come pure il numero di coloro che non superano le prove agli esami di stato è quasi inesistente.

## Un sistema integrato per ridurre la dispersione

*Alessandro Frosini*

Presento l'esperienza concreta del sistema formativo del Valdarno Inferiore in cui agisce l'Istituto Cattaneo e il Polo Tecnico Professionale Promo. Una consuetudine di confronto e di co-progettazione che, con la costituzione del Polo, ha trovato la formalizzazione di un tavolo permanente fra le scuole e le associazioni imprenditoriali ed ha permesso di sperimentare una filiera formativa che si sviluppa in connessione con la filiera produttiva.

Uno degli obiettivi che questo sistema integrato sta perseguendo è quello di dare una risposta ai bisogni formativi di quegli studenti a rischio dispersione che possono trovare nell'alternanza fra scuola e lavoro un modo per ritrovare motivazione all'apprendimento e un ambiente formativo più articolato e complessivamente più inclusivo.

Alternanza significa infatti anche flessibilità e personalizzazione effettiva del percorso, presa in cura del singolo ragazzo nei diversi momenti del suo impegno. Gli strumenti messi in campo sono quelli del Sistema duale come definito dalla più recente normativa: leFp potenziato con oltre 400 ore nel 2° e 3° anno e l'Apprendistato in alternanza.

A ciò si aggiunge l'integrazione con i corsi drop-out condotti dalle Agenzie formative che partecipano anch'esse al Polo e con cui il Cattaneo conduce anche il "progetto (ri)orientamento" dedicato all'analisi della motivazione e alla riflessione su se stessi degli studenti del biennio a rischio insuccesso. Il percorso è agli inizi ma le premesse possono giustificare un obiettivo ambizioso in termini di riduzione della dispersione.

## INSIEME A LORO

### Interventi:

#### Angela D'Onghia - Sottosegretario MIUR

Questo di oggi è un incontro speciale e importante per imparare ad ascoltare i ragazzi e cercare di sbagliare di meno come istituzioni. E' importante la presenza della Regione Puglia e della Regione Lombardia che stanno lavorando molto su questi ambiti.

I contributi proposti sono stati molto onesti, presentando dati relativi che non sono facilmente circoscrivibili perché ci sono ragazzi che non frequentano e non lo dicono, che vanno a scuola, ma senza essere realmente presenti e non è facile definire numeri precisi sulla dispersione oltre il dato del 17% ufficiale.

Cosa abbiamo sbagliato considerando tutti gli interlocutori coinvolti? Scuola, Stato, società, famiglie?

E' necessario crescere come società per recuperare i ragazzi che rappresentano il capitale umano attuale e futuro e l'eccellenza del nostro mondo civile, considerandoli tutti dai laureati ai dispersi.

Non esistono in realtà ragazzi dispersi, ma ragazzi che non riusciamo ad appassionare.

E' importante che la scuola abbia un approccio nuovo, come il Liceo presente oggi che ha fatto dell'alternanza un'opportunità per mettere in piedi un ufficio stampa. I ragazzi sono interessati e fanno domande, sono curiosi. La scuola deve essere capace di recuperare il ruolo dell'insegnante come esempio di amore e passione che i ragazzi vogliono seguire: recuperare quindi il ruolo sociale dei maestri e degli insegnanti.

Il corpo docente e tutti coloro che si occupano di formazione hanno bisogno di migliorarsi a partire dalle buone iniziative e dalle esperienze positive che già ci sono. Il maestro deve tornare ad essere capace di insegnare il valore e l'etica di appartenere alla società, deve condividere, osservare, guardare i ragazzi negli occhi e motivarli, coinvolgerli, accompagnandoli e orientandoli. Il rapporto formativo fra docente e ragazzo è un viaggio e chiunque vorrebbe farlo con chi è capace di appassionare, condividere e coinvolgere, di sostenere lo sguardo di chi guarda.

La condivisione degli studi e delle conoscenze sulla dispersione deve essere allargata alla società intera, perché si sviluppi la consapevolezza che si tratta di un problema di tutti.

ANPAL ha avviato un progetto con la Regione Puglia in questo senso e con altre istituzioni per aiutare la scuola, i docenti e le famiglie, e tutti devono sentirsi coinvolti e non obbligati a partecipare. Specialmente nelle zone del sud spesso non è questione di risorse, ma di volontà e di approccio: i fondi strutturali possono essere destinati in questo senso, ma il coinvolgimento reale degli attori è fondamentale.

In prospettiva verrà valutato come il MIUR potrà collaborare con Anpal su queste tematiche, per trovare ambiti di coordinamento efficaci per muoversi in modo coerente per illuminare il futuro dei nostri ragazzi.

L'obiettivo potrebbe essere l'attivazione di un tavolo tecnico per la diffusione pianificata al territorio nazionale delle buone prassi già sperimentate dalle Regioni.

Gli obiettivi principali della legislatura sono rappresentati dalla lotta alla dispersione scolastica e dall'azione per il miglioramento del collegamento tra mondo della scuola e mercato del lavoro. La Regione Toscana ha voluto riunire le deleghe della formazione e del lavoro in un unico assessorato, al fine di gestire un settore così complesso e temi trasversali in modo integrato. Tali deleghe riunite rappresentano una scelta importante per contribuire ad abbattere i muri tra Ministero dell'Istruzione e Ministero del Lavoro.

Finora scuola e formazione sono stati due mondi completamente separati, ma ad oggi ritengo che tale integrazione sia funzionale al miglioramento dell'intero sistema, miglioramento necessario anche per dare una seconda opportunità ai ragazzi che sono fuoriusciti dal canale scolastico tradizionale.

In questo ambito, un grande contributo arriva anche dal progetto FxO che ci supporta sia nel dialogo tra mondo della scuola e mondo del lavoro, che nell'attivazione delle politiche attive dedicate ai giovani.

I nuovi percorsi di istruzione e formazione nascono da un'alleanza formativa tra Regione, Enti, Istituti professionali di Stato e Centri di Formazione per adulti e si realizzano attraverso il Sistema Duale che propone una formazione diretta in azienda attraverso l'alternanza scuola/lavoro o l'attivazione di nuove tipologie di contratti quali l'apprendistato primo e terzo livello.

Sono stati inoltre firmati protocolli d'intesa con le Università toscane, le parti sociali e le parti datoriali, per incrementare i collegamenti e rafforzare questa "alleanza formativa".

La Regione Toscana crede molto nelle alleanze tra organismi formativi e imprese e le facilita anche attraverso i Poli Tecnico Professionali, sostenendone le premialità e le progettualità.

Il bando sull'alternanza scuola-lavoro, inoltre, fornisce una marcia in più per l'Industria 4.0 ed i settori strategici anche con progetti specifici per ragazzi disabili.

Per il futuro, la Regione Toscana si muoverà secondo le seguenti direttrici:

- proseguire nella sperimentazione del "**modello duale**", anche avvalendosi della riforma degli istituti professionali per innovare l'offerta formativa, soprattutto laddove si riscontra maggiore dispersione scolastica, attraverso un lavoro coordinato con tutti gli attori coinvolti;
- concentrarsi sull'**orientamento**, che va ripensato sperimentando attività orientative di tipo non solo informativo, svolto dalle singole realtà scolastiche e universitarie, ma anche formativo, in collaborazione con il territorio, in modo da mostrare ai ragazzi tutta la gamma delle opportunità e favorirne scelte consapevoli nel rispetto di ogni singola individualità;
- pensare un **modello di governance in campo educativo-formativo che permetta di intervenire nei singoli territori** rispetto ai fabbisogni specifici espressi: la "zona" territoriale, infatti, rappresenta l'ambito ottimale di riferimento, un osservatorio privilegiato, che permette di elaborare autovalutazioni e analisi dei flussi, in modo da elaborare piani di miglioramento mirati, su cui canalizzare finanziamenti e risorse.

La sfida per il futuro sarà quindi formare e "abituare" i ragazzi a stare nel cambiamento del mondo attuale globalizzato e complesso, creando una infrastruttura formativa che sia stabile, comprensibile agli adulti ed alle famiglie, e soprattutto sostenibile.

Un forte incoraggiamento nel proseguire su questa linea di intervento è data dalle ultime stime relative al tasso di abbandono che risulta sceso dal 17% al 13%. Il nostro obiettivo futuro sarà quello di abbassare ancora di più questa percentuale.

#### **In conclusione....**

La complessità del mondo futuro si scontra con la sequenzialità degli attuali percorsi formativi. La rappresentazione teatrale, molto suggestiva, ha evidenziato quanti talenti, quante potenzialità, quante

mancate crescite, rischiamo di perdere e quanto possiamo recuperare. La formazione continua integrata al lavoro in tal senso rappresenta un elemento imprescindibile per garantire ai nostri giovani un futuro da protagonisti. Per realizzarla non si può prescindere dalla rete e dell'integrazione di tutti i soggetti territoriali istituzionali e non, che costituisce il prerequisito fondamentale per fare sistema.

La Regione Lombardia ha sintetizzato l'esperienza realizzata nella nell'ambito delle politiche e dei percorsi per la transizione istruzione – lavoro, attraverso la presentazione del video “Ready to Work – Lavoro per Imparare. Stati Generali della Formazione professionale Lombardia”, che propone la descrizione puntuale del complesso di interventi che hanno portato alla definizione della L. Regionale 30/2016, sottolineando la significatività di esperienze e testimonianze dirette.

In particolare l'Assessore ha sottolineato che l'efficacia degli interventi realizzati in Lombardia a prevenzione della dispersione sono da ricondursi alla capacità espressa dagli attori di fare sistema. Questa affermazione chiara e sintetica si fa manifesto programmatico: l'assessorato ha improntato politiche e azioni secondo un approccio sistemico, capace di integrare e mettere in sinergia le risorse, attraverso un modello organico, ovvero, un sistema integrato pubblico-privato.

E' stato stressato al massimo il concetto di integrazione tra lavoro, istruzione e formazione, confermando la logica utilizzata di raccordo tra tutte le politiche che potessero funzionare nella transizione tra mondo dell'istruzione e mondo del lavoro. L'Assessorato si è impegnato fortemente per un modello funzionale e complesso come quello in atto in Regione Lombardia; un modello di istruzione-formazione che si avvale dell'apporto di istituti statali, istituti esterni, CFP, politiche di co-finanziamento.

Per i giovani il periodo di passaggio tra sistema istruzione e sistema del lavoro è particolarmente critico e va supportato con politiche finanziate, logiche sistemiche e di co-finanziamento. Le risorse economiche sono state attinte infatti non solo dal bilancio regionale, ma anche da forme di cofinanziamento con MLPS, FSE e soggetti comunitari, imprese, soggetti speciali e reti private.

Il video presentato sintetizza il modello lombardo di formazione professionale presentandone le azioni, l'architettura di sistema, i numeri che definiscono la misura di bontà ed efficacia delle politiche attuate negli ultimi anni nello sforzo di far convergere politiche e pratiche effettive. Con il fine ultimo di rendere i criteri di qualità, innovazione e internazionalizzazione, tratti identitari e leve strategiche di questo modello e della direzione intrapresa dall'Assessorato.

In particolare, tra le misure della bontà e qualità delle azioni intraprese, il modello ha tenuto conto da un lato dei criteri di efficacia didattica e di opportunità offerte dal mondo della scuola, dall'altro di criteri di qualità in rapporto alle innovazioni tecnologiche impiegate nel mondo del lavoro, con un focus specifico sulla capitalizzazione delle massime competenze per il futuro.

La Regione Lombardia è inoltre considerata il quarto motore in Europa, per questo risultano strategiche partnership con enti locali di eccellenza come il Baden Wurtttemberg, con i quali la sfida è centrata sulla riduzione della disoccupazione giovanile e sull'implementazione del sistema duale.

In questo contesto, è utile focalizzare **alcuni numeri di riferimento**:

- 1 miliardo e 300 milioni di euro sono stati investiti per 360 mila giovani, di cui, oltre ai qualificati e diplomati, più di 3200 sono apprendisti e più di 1600 i tecnici superiori
- sono 7 i settori strategici di investimento individuati: Informatica ed elettronica, Chimica e biotecnologia, Servizi e internazionalizzazione delle imprese, Benessere, Agroalimentare, Moda, Legno e Artigianato evoluto, settori da cui scaturiscono le figure professionali in cui i giovani si qualificano attraverso la filiera professionalizzante lombarda
- la rete leFP dei percorsi triennali conta un totale di 201 istituti, tra cui 112 CFP e 89 Istituti scolastici con offerta formativa sussidiaria e complementare
- ogni anno oltre 56 mila giovani scelgono i percorsi leFP per la qualifica, di circa 45 mila presso istituzioni formative accreditate
- i dati occupazionali a seguito della qualifica evidenzia tra i settori trainanti quello meccanico, edile, elettrico, riparazione veicoli a motore, lavorazioni artistiche



- l'esito occupazionale a conseguimento del titolo è positivo: 7000 assunti a 12 mesi dal conseguimento dal titolo

In Lombardia i giovani dai 15 ai 29 anni lavorano per imparare: così cambia la formazione professionale. Questo slogan esprime l'impegno dell'Assessorato speso per l'eccellenza della formazione e l'occupabilità dei giovani, sulla base di criteri di qualità e strumenti di efficacia.

I criteri di qualità fanno in particolare riferimento al modello di apprendimento duale di formazione, fondato sull'integrazione tra aula e formazione on the job e all'adeguamento dell'offerta leFP regionale ai profili richiesti dalle imprese, con una specifica focalizzazione sui mestieri e sullo sviluppo di competenze tecnico-specialistiche relative alle professioni del futuro e ai settori S.T.E.M. (scienze-tecnologie - ingegneria-matematica) per l'innovazione tecnologica dell'industria 4.0.

Questi criteri sono perseguiti attraverso lo sviluppo e l'applicazione di una serie di strumenti di efficacia, che consistono: nel potenziamento dell'alternanza scuola-lavoro, attraverso l'ampliamento della quota oraria di formazione in azienda; nella diffusione del contratto di apprendistato duale; nell'internazionalizzazione per i percorsi leFP come esperienza di valore all'estero; nella formazione continua dedicata ai giovani occupati, per l'aggiornamento e lo sviluppo di competenze all'avanguardia attraverso work experience e tirocini formativi; nello sviluppo dei percorsi nella filiera professionalizzante IFTS e ITS, con 41 corsi per l'anno 2016-2017.

L'azione dell'Assessorato è sostenuta inoltre dalle politiche realizzate in collaborazione con il programma FixO, che spinge all'imprescindibilità di generalizzare un modello che sul territorio lombardo ha funzionato nonostante vincoli normativi presenti: l'obiettivo futuro sarà quindi quello di riuscire a introdurre in tutte le scuole un modello FixO per l'orientamento e il placement scolastico.

“Spingendo oltre” la riflessione sul presente, è utile pensare ai bambini della primaria del 2017 e al fatto che questi usciranno dal sistema istruzione nel 2030... Diventa urgente una domanda: “la formazione di oggi potrà essere in qualche modo sufficiente? non stiamo trattenendo i giovani in un'area di parcheggio che non li aiuterà a entrare nel mondo del lavoro?”.

Lo scenario di un paese che rischia di ritrovarsi con un investimento di risorse che non è capace di incidere sul sistema formativo e occupazionale, più che una domanda, sollecita di fatto la necessità di una nuova interrogazione e rappresentazione nelle logiche che disegnano la realtà. Da questa sollecitazione l'Assessore si muove verso una proposta che capovolge le logiche di investimento finora pensate rispetto all'obbligo formativo e all'età: l'idea è ridurre l'investimento previsto nell'obbligo diritto-dovere, per puntare la gran parte sulla continuità formativa, il long life learning per contrastare la perdita di quei mestieri che nel 2030 saranno rimpiazzati da sistemi e robot.

La sfida è essere all'altezza del compito posto dagli sviluppi dell'intelligenza artificiale, contro lo scenario di disoccupati, ovvero, “di chi sa, ma sa cose che non servono”. Emergono gli esempi del sistema formativo della Finlandia e dei nuovi modelli di coding nella scuola primaria.

Bisogna ripartire dal come, dall'apprendere ad utilizzare le nuove tecnologie: l'approccio agli strumenti segna i nostri comportamenti ... se pensiamo le nostre azioni in funzione di strumenti del passato, come l'orologio che esprime lo spirito del '800, come potremo organizzare la nostra esperienza al passo con sistemi che segnalano e organizzano una nuova percezione e rappresentazione del mondo?

Di qui l'augurio sul futuro, da pensare a partire da oggi.

## Sebastiano Leo - Assessore formazione e lavoro Regione Puglia

In questa giornata di formazione è stata svolta un'analisi del sistema di istruzione e formazione, sono state esposte molte intenzioni e buone prassi per la lotta alla dispersione. Il problema della dispersione si affronta con le risorse, purtroppo l'Italia è uno dei Paesi che investe meno, rispetto agli altri, nel sistema di istruzione-formazione. Per questo e per essere efficaci nell'azione di prevenzione e intervento sulla dispersione, è necessario effettuare delle scelte più nette ed impegnative a livello nazionale, sulle politiche di istruzione e formazione.

Prendendo spunto dal video della Regione Lombardia, emerge con chiarezza che è necessario investire sulle competenze per entrare nel mondo del lavoro, competenze da acquisire nel sistema di formazione e istruzione. Per imparare un mestiere è necessario "qualcosa in più", è fondamentale investire sul sistema istruzione per sviluppare competitività nel contesto internazionale.

Per questo motivo la Regione Puglia ha finanziato il progetto "Botteghe dei Mestieri" per supportare ed incentivare le nuove tecnologie e lo sviluppo delle competenze linguistiche. Inoltre sono stati finanziati numerosi altri progetti, quali:

- Un progetto europeo sulla dispersione scolastica che ha previsto 30 milioni di euro per l'inclusione sociale e per ridurre l'abbandono scolastico, coinvolgendo i docenti delle materie scientifiche e fornendo un supporto psicologico agli studenti all'interno della scuola
- Un bando sulle competenze linguistiche: oltre 15 milioni di euro sono stati investiti per l'acquisizione e la certificazione delle competenze linguistiche
- Un bando sui tirocini formativi all'estero per consentire ai giovani delle scuole di andare a lavorare in altri paesi nel mondo

Queste scelte importanti sono state integrate da altre misure di supporto allo sviluppo delle politiche attive e della formazione, quali il progetto FlxO e la sinergia con la rete dei Centri per l'Impiego, dei centri di formazione professionale e delle scuole.

Un'altra esperienza significativa è stata quella di consentire ai ragazzi di un istituto professionale, di acquisire oltre al diploma socio sanitario, anche una qualifica professionale al termine dei 5 anni, attraverso uno specifico tirocinio formativo.

In sintesi, il modello FlxO in Regione Puglia è risultato particolarmente efficace, sia a livello organizzativo, che funzionale che dei risultati raggiunti. Nel territorio pugliese, non solo è necessario il contributo di Anpal ma è indispensabile l'integrazione tra i vari livelli istituzionali e tra i vari attori. In particolare, il mondo della scuola deve avere un collegamento più stretto con il contesto ed è necessario imparare a sviluppare e ad utilizzare un linguaggio comune che faccia dialogare a più livelli per facilitare le transizioni tra mondo della scuola e mondo del lavoro.

## Maurizio Del Conte - Presidente ANPAL

In considerazione degli interventi degli Assessori, è importante sottolineare come il Programma Fixo, nei territori in cui ha operato, sia risultato molto incisivo ed abbia funzionato bene, e quanto sia cruciale riflettere insieme su questi temi ed agire a livello di sistema, anche nell'ottica della sua riprogrammazione, per coinvolgere tutti i soggetti che direttamente o indirettamente toccano e incrociano tematiche come quelle approfondite nella giornata di oggi.

Anpal è un'agenzia di nuova istituzione che eredita alcune strutture importanti e tra queste Italia Lavoro, che oggi si chiama Anpal Servizi. L'integrazione tra Anpal e Anpal Servizi è un fattore decisivo per portare a termine le azioni che l'Agenzia disegna, in quanto è arrivato il tempo di dare un significato concreto alle riforme ed alle norme rendendole effettive ed efficaci, altrimenti il rischio può essere quello di trovarsi di fronte a tanti bei disegni di sistema che però non producono gli effetti ed i risultati per i quali sono stati immaginati.

Le esperienze sono molteplici così come sono molteplici i modelli della formazione e dell'istruzione professionale. Non esiste un unico modello possibile e non si può che essere d'accordo in quanto i territori sono diversi e sono diversi i tessuti imprenditoriali che li caratterizzano. Nondimeno diventa fondamentale avviare azioni di sistema, che non si arrendano di fronte alle difficoltà di un territorio, ma anzi riportino, in territori più difficili, esperienze che hanno avuto successo e hanno permesso lo sviluppo di un'uniformità di standard di servizi: non è immaginabile che i cittadini italiani godano di diritti diversi in base al luogo dove sono nati o dove risiedono.

Il ruolo di un'agenzia nazionale è sostanzialmente questo: fare sistema attraverso le realtà locali, cioè utilizzare reciprocamente le proprie competenze, tra territorio e Stato, per dare un prodotto che non sia la somma degli interventi, ma abbia un effetto moltiplicatore, un risultato che, grazie all'intervento congiunto di Anpal e delle istituzioni territoriali, possa produrre un effetto nuovo di portata e di estensione "universale".

Rispetto alla nuova programmazione, Anpal ha una sua agenda determinata dalla riforma del 2015 ed ha il suo percorso strategico. Grazie all'integrazione con Anpal Servizi è in grado anche di avere uno strumento operativo. Gli Assessori presenti hanno evidenziato quanto sia efficace questa collaborazione tra Anpal Servizi e le strutture regionali. Questa è la direzione che Anpal deve continuare a tenere, ma con una visione nuova. In Toscana ad esempio abbiamo già un'azione che coinvolge 50 scuole e 7 università sulla transizione scuola lavoro e sull'alternanza, azioni che sono volte a verificare le specialità del modello, per poi replicarle su larga scala.

Anpal ha ipotizzato un grosso impegno nel dare gambe al processo di alternanza attraverso un'assistenza tecnica alle scuole con tutor dedicati – l'idea è quella di un tutor per ogni scuola - e ci sono tante scuole che hanno bisogno di questo tipo di intervento tecnico, che è sentito come necessario per affrontare le criticità, non solo da parte degli istituti scolastici ma anche delle imprese. È un intervento tecnico che aggiunge un pezzo, non sostituisce gli attori già presenti. È un sistema complesso e sarebbe un peccato se collassasse semplicemente per mancanza di infrastrutture.

Anpal è al servizio di questo sistema con l'idea di un'infrastrutturazione e con lo spirito poi di trasferire il modello e lasciarlo sul territorio.

Un'ulteriore azione di sistema riguarda la domanda su dove va la formazione. Non possiamo continuare a pensare alla formazione, se prima non abbiamo chiaro dove va la domanda di lavoro e quali sono le professioni e le competenze richieste nei prossimi anni. È un grosso lavoro di infrastrutturazione e sarà possibile anche con l'utilizzo di sistemi predittivi di intelligenza artificiale, in grado di individuare la direzione della domanda. Ciò è strategico per tutta la filiera che va dall'orientamento in ingresso, in itinere e in uscita alla predisposizione di percorsi formativi, che non possono più essere ideati in funzione delle capacità e delle

competenze dei formatori, ma devono essere i formatori ad essere formati e aggiornati per offrire le competenze richieste dal mercato del lavoro.

In conclusione, la differenza qualitativa passa anche per la dimensione quantitativa, nel senso che un intervento fatto su alcune singole e specifiche realtà non ha la stessa capacità di creare cultura e cambiamento che ha un intervento su scala nazionale. Anpal quindi vuole ampliare la scala, passare da eccellenze specifiche a un sistema di generalità. L'Italia è piena di singole eccellenze, ma non siamo capaci di fare sistema, di mettere quelle eccellenze al servizio dei territori che eccellenze non sono. E questo è uno dei piccoli ma fondamentali sforzi che Anpal cercherà di attuare.

### Insegnare con la letteratura e non la letteratura: pratiche

Simone Giusti, *L'Altra Città*

#### Attivare i testi

Nella scuola secondaria si è abituati a studiare la letteratura, cioè a leggere alcuni testi allo scopo di acquisire conoscenze e capacità relative al funzionamento dei testi, alla vita degli autori, alla storia della letteratura e dell'arte in generale. Lo scopo della pratica della lettura può essere finalizzato – nell'ultima parte del percorso di istruzione secondaria – alla costruzione di competenze linguistiche più o meno avanzate, che possono spingersi fino all'interpretazione di testi complessi e polisemici calati nel loro contesto storico. Non possiamo poi nascondere che la narrazione storica della letteratura e dei suoi "monumenti" (gli autori e le loro opere) può avere la funzione più o meno dichiarata di costruire dei valori che richiamano all'identità nazionale o, più genericamente, al senso di appartenenza a una determinata comunità.

Le opere letterarie, però, se osservate con lo sguardo del lettore comune – come ha proposto Tzvetan Todorov nel suo libro *La letteratura in pericolo*, – ovvero di quel lettore che legge per fare un'esperienza estetica, possono anche essere usate come dei "simulatori di volo". In questo caso occorre guardare alla lettura come atto concreto, psicologicamente e storicamente situato, che coinvolge la mente e il corpo del lettore, il quale, metaforicamente, è stimolato dalle opere stesse ad andare ad abitare le storie narrate, ad assumere i punti di vista di narratori e personaggi, ad imitarne le azioni e, quindi, a provare autentiche emozioni. Non si tratta di rinnegare quel che ci hanno insegnato gli studi letterari, che ci hanno abituati a coltivare un'idea di lettura ristretta al testo, alla catena di enunciati che lo compongono, come se il testo fosse un oggetto simile a un quadro posto sotto gli occhi del lettore, o a uno spartito da suonare, il quale non cambia a ogni nuovo sguardo o ad ogni nuova esecuzione. Si tratta semmai di allargare lo sguardo e con esso i confini del nostro sapere, includendo nel nostro orizzonte il lettore concreto, i cui atti di lettura devono essere intesi come dei fenomeni unici e irripetibili, che richiedono la partecipazione attiva del lettore e che per questo sono in grado di produrre cambiamenti significativi nel suo mondo, nella sua cultura, perfino nel suo corpo.

Lo sanno i lettori forti, quelli che provano un bisogno quasi fisico di procurarsi un nuovo romanzo in cui immergersi: leggere è pericoloso, è destabilizzante, influenza la vita, le conferisce uno stile, traccia un percorso, una direzione. Conosco persone la cui vita è stata sconvolta dalla lettura di un libro. È il caso degli scrittori, certo, e anche molti studiosi e docenti di lettere, che a un certo della loro esistenza hanno incontrato un libro, probabilmente un romanzo, o un saggio, una raccolta di poesie che ha orientato la loro vita, indirizzandola verso un obiettivo, un metodo, un lavoro. Ed è il caso di coloro che, come Don Chisciotte o Madame Bovary, modellano la loro vita – i desideri, le ambizioni, i comportamenti – su schemi di storia assimilati attraverso la lettura delle opere più o meno grandi o memorabili della letteratura.

Ha dichiarato Marielle Macé, autrice del libro *La lettura nella vita* (modi di leggere, modi di essere), che "non possiamo ripulire l'esperienza della lettura della sua parte alienata, oppure, al contrario, ripulirla della sua libertà. Siamo continuamente presi in un corpo a corpo con dei modelli". La lettura non è un'attività separata dalla vita o in concorrenza con essa; essa è semmai uno di quei comportamenti attraverso i quali le persone danno una forma, un gusto e uno stile alla loro esistenza.

Forti di questa consapevolezza e delle conoscenze messe a disposizione dalla psicologia culturale, dalla sociologia della vita quotidiana e dalla linguistica cognitiva, oggi possiamo scegliere di assegnare alla

letteratura e alle opere un ruolo educativo fin dai primi anni di vita, prima ancora che i bambini sappiano leggere e scrivere, grazie alla lettura ad alta voce. E possiamo usare le risorse della lettura anche al di fuori dell'insegnamento della letteratura, con la finalità dichiarata di contribuire alla costruzione di life skills o di competenze chiave di cittadinanza, trasversali alle discipline e ai contesti di vita.

La condizione necessaria ad un insegnamento con la letteratura, basato sulla fruizione di opere letterarie con la finalità di favorire apprendimenti extraletterari, è l'attivazione delle opere, le quali devono interagire con i lettori – gli apprendenti – al fine di mettere in opera alcune risorse cognitive ed emotive comuni, che sono già a sua disposizione e che devono essere mobilitate e combinate in modo particolare.

### **Pratiche didattiche**

La proposta del laboratorio si basa su tre attività tra loro strettamente correlate, che tra loro combinate dovrebbero essere in grado di costruire percorsi di didattica orientativa basati sulla fruizione di opere letterarie e sull'esercizio di alcune competenze tipiche del lettore:

1. la lettura ad alta voce e la narrazione orale;
2. la scrittura creativa;
3. la condivisione di storie.

Tutte queste pratiche si basano sul presupposto che l'insegnante sia in grado essere un interlocutore affidabile, cioè che riesca a far circolare liberamente le storie all'interno della comunità degli alunni, i quali devono mettere a disposizione le proprie risorse cognitive, culturali ed emotive senza opporre resistenza. È l'insegnante, infatti, l'interlocutore che si presenta davanti agli alunni in veste di narratore per condividere una storia (l'opera da leggere insieme), e che poi deve far sì che gli alunni producano a loro volta delle storie da mettere in comune con i compagni. Da molti anni si discute delle competenze sociali degli insegnanti, e dell'ascolto come strumento di lavoro fondamentale per l'insegnamento, confondendo a volte i compiti del consulente con quelli del docente. In questo caso la capacità di ascolto perde ogni sfumatura terapeutica per divenire esclusivamente uno strumento di lavoro utile a creare il clima adeguato. Consapevoli dell'importanza della comunicazione narrativa e dell'impatto che essa può avere sulle persone, sul loro sistema di valori e sulla concezione di sé e del mondo, i pedagogisti narrativi insistono sulla capacità, da parte dell'educatore, di creare un clima di rispetto del pudore ed eventualmente di gestire le crisi che possono essere causate dalle storie. Per questo dobbiamo riconoscere alla lettura di testi narrativi un significato che va ben al di là dei processi di comprensione. Essa è un'esperienza emotiva, cognitiva e sociale che merita un'adeguata preparazione del set educativo e la condivisione di regole di comportamento che tutti – a partire dall'insegnante – devono rispettare.

### **Gli strumenti**

Durante il laboratorio sono usati alcuni strumenti elaborati insieme a Federico Batini per gli alunni a rischio dispersione. Si tratta di tre antologie di narrativa pubblicate da Loescher editore (2013):

- *Non so che fare - Storie per le scelte*
- *Non mi importa di voi - Storie per le competenze di cittadinanza*
- *Non mi vedo - Storie per diventare se stessi*

I libri raccolgono una scelta di brevi brani narrativi o poetici selezionati sulla base delle azioni che i personaggi svolgono all'interno della storia narrata.

I brani sono introdotti da un breve racconto utile a contestualizzare la storia e sono seguiti da un esercizio che richiede di simulare, ampliandola e adeguandola al proprio contesto, l'esperienza simulata nel brano.

Non sono volutamente presenti note di commento, né sono fornite informazioni sull'autore dell'opera o sull'opera stessa, in modo tale che la pagina sia ingombra solo dal testo che si vuole condividere.

Ciascun esercizio fa riferimento al testo che lo precede e richiede l'uso della scrittura. Per questo il libro funziona come un quaderno sul quale ciascun studente dovrebbe svolgere le attività, in modo da poterle in seguito condividere con il gruppo. In questo modo il libro diventa anche una sorta di portfolio in cui sono raccolti i risultati del lavoro svolto.

## Imparare sperimentando



Il gabbiano Jonathan ha un modo particolare di perfezionare la sua capacità di volare: prova e riprova a volare in modo sempre diverso e sempre più difficile, fino a quando non riesce a migliorare la sua tecnica e a capire il meccanismo del volo.

- **Scrivi nella tabella alcune esperienze pratiche dalle quali hai imparato qualcosa.**

Che cosa ho provato a sperimentare?	Che cosa ho imparato da quest'esperienza?

- **Se potessi scegliere qualcosa da imparare attraverso l'esperienza, quale sceglieresti?**

.....  
.....  
.....



Figura – Scheda *Imparare sperimentando* in appendice al brano *Imparare a volare* di Richard Bach, tratta da *Non mi importa di voi. Storie per le competenze di cittadinanza*, a cura di F. Batini e S. Giusti, Torino, Loescher, 2013, p. 9.

## Tipi di personalità secondo J. Holland: un modello per conoscersi e scegliere la strada per il proprio futuro

Francesca Piccini – ANPAL Servizi – Programma FlxO

*“La scelta di un mestiere è un’espressione di personalità”.*

Sono le parole dello psicologo americano ed Emerito Professore di Sociologia della John Hopkins University, John L. Holland (1919-2008).

Le tipologie che Holland descrive, infatti, forniscono una integrazione di una serie di rilevanti variabili nella determinazione delle scelte professionali: interessi, abilità, valori, bisogni, e personalità. Una scelta, se fatta in congruenza con gli interessi, favorisce il successo scolastico e professionale, diverse ricerche confermano l’assunto.

Il laboratorio propone un micro percorso esperienziale che partendo dalla comprensione del modello teorico di Holland condurrà i partecipanti a esplorare e ricostruire le loro esperienze attraverso l’analisi dei tipi di personalità.

Holland è uno degli autori più citati in ambito della consulenza orientativa, la maggior parte dei software utilizzati nell’orientamento, descrivono le attività professionali e gli individui per mezzo di questo modello. La teoria di Holland occupa una posizione intermedia tra posizioni diagnostiche e le concezioni educative dell’orientamento in quanto questo modello può esser utilizzato in orientamento attraverso l’utilizzo della narrazione del sé o per l’esplorazione delle proprie caratteristiche attraverso la somministrazione di test o esercitazioni.

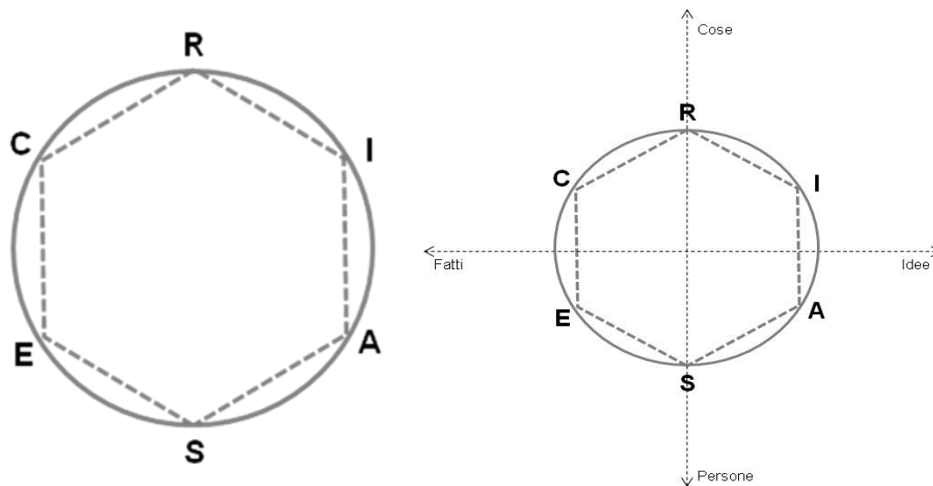
J.L.Holland ha esposto le linee principali della sua teoria 1973 dopo anni di intensa ricerca e dal quel momento in poi molti studiosi hanno sperimentato, verificato e ampliato la sua teoria che parte dal seguente assunto:

*“le scelte di orientamento sono una delle manifestazioni della **personalità** ed è possibile indagare quest’ultima a partire dagli **interessi professionali**”*

Egli ritiene che esistano sei grandi dimensioni di interessi attraverso le quali definisce i tipi di personalità secondo esagono *RIASEC*.

**R**- realistica o pratica; **I**- Investigativa o intellettuale; **A**- Artistica; **S**- Sociale; **E**- Intraprendente o manageriale; **C** - Convenzionale o Esecutiva





Rappresentando la personalità per mezzo del profilo degli interessi, H. ha definito tre indici diversi che permettono di apprezzare il suo grado di strutturazione e chiarezza:

1. **La Coerenza:** la personalità risulterà maggiormente coerente quando i punti più elevati del profilo corrispondono a lettere consecutive nella serie RIASEC
2. **La differenziazione:** la personalità sarà quanto più differenziata quanto più vi sarà uno scarto importante tra il punto più alto e quello più basso del profilo
3. **L'identità vocazionale:** maggiore è la consapevolezza che il soggetto ha dei propri interessi, delle proprie caratteristiche personali, dei propri punti di forza e obiettivi e la sua capacità di specificarli.

Esistono anche sei tipi di **ambienti professionali** o formativi corrispondenti ai sei tipi psicologici. Le persone che vivono in questi ambienti hanno la tendenza ad assomigliarsi psicologicamente. La classificazione delle persone e quella degli ambienti costituiscono, di fatto, un'unica tipologia.

Gli individui ricercano un contesto congruente con il loro tipo di personalità e questa congruenza è fonte di soddisfazione, efficienza e di stabilità.

Holland ha fatto studi anche sul **sistema valoriale** e sostiene che aderire a determinati valori significa che vi siano obiettivi o modi di comportarsi preferibili o superiori agli altri quindi le nozioni di interessi e bisogni sono molto vicine. Poiché i valori sono i principi guida nella vita dell'individuo, si ritiene che quest'ultimo ricerchi situazioni professionali che corrispondano ai suoi **valori**, così come ricerca situazioni professionali corrispondenti alla sua **personalità** e ai suoi **interessi**.

La soddisfazione dell'individuo, in questa prospettiva, dipende anche dalla concordanza dei suoi valori e i valori che l'esercizio della professione permette di realizzare.

Partendo dagli interessi, le preferenze degli individui rispetto ai percorsi formativi o professionali sono collegate a determinati valori. Quando l'individuo possiede un sistema di valori consolidato, solitamente risulta meno indeciso rispetto al proprio avvenire e si impegna con più forza nella costruzione di un'identità professionale.

Il modello presentato vuole esser uno strumento, un ulteriore modo per gestire un processo di bilancio delle competenze finalizzato a sviluppare nei soggetti autonomia, empowerment, consapevolezza e quindi la possibilità di controllo sulla propria vita e sulle proprie scelte.

## Conoscere l'apprendistato quale strumento per prevenire la dispersione: un approccio concreto

Miriana Bucalossi, Regione Toscana ; Luca Stefanini, ANPAL Servizi – Programma FlixO

Il laboratorio, gestito dalla dott.ssa Miriana Bucalossi, della Regione Toscana e dal dott. Luca Stefanini, di Anpal Servizi Spa, aveva la finalità di **tracciare un percorso metodologico** rivolto agli operatori delle istituzioni formative per attivare contratti di apprendistato di I livello.

La dott.ssa Bucalossi ha illustrato quali siano i **riferimenti normativi definiti dalla Regione Toscana**, per poi ricordare gli impegni che l'Assessore regionale al lavoro, alla formazione e all'istruzione ha assunto in merito alla revisione del sistema della leFP ed alla promozione dell'istituto contrattuale oggetto del laboratorio presso associazioni datoriali, imprese, consulenti del lavoro, CPI, istituzioni formative e gli altri soggetti del mercato del lavoro ed ovviamente i giovani e le loro famiglie. L'attività di diffusione dell'apprendistato "duale" sarà gestita dalla Regione Toscana con la collaborazione di Anpal Servizi e prevede incontri diffusi su tutto il territorio per raggiungere in modo capillare quanti più soggetti possibile, con l'obiettivo di sensibilizzarli rispetto alla possibilità di avviare contratti di apprendistato di I livello.

Si è poi entrati nel merito del laboratorio, proponendo un percorso operativo in 8 passi per la realizzazione concreta dell'apprendistato nelle scuole e nelle istituzioni formative. In primo luogo è stata posta l'attenzione su uno degli elementi fondamentali perché un contratto di apprendistato di I livello possa essere stipulato: il **fabbisogno professionale del datore di lavoro**. Non va infatti dimenticato che il contratto di apprendistato, come qualsiasi altra forma contrattuale, deve nascere da una necessità delle imprese, che spesso, soprattutto nelle imprese più piccole, non è ben definito. In questi casi dovrebbe essere compito dell'istituzione formativa far emergere il fabbisogno professionale e capire se l'apprendistato duale può rappresentare la risposta alla necessità rilevata. E' stato, quindi, sottolineato come sia opportuno costruire con i datori di lavoro del proprio territorio un rapporto di collaborazione e fiducia, tale da permettere all'istituzione formativa di porsi come il soggetto in grado di supportare le imprese nell'inserimento lavorativo o professionale dei propri allievi.

L'attivazione dell'apprendistato è subordinata al rispetto di normative e regolamentazioni diverse e comporta specifici adempimenti. La regolamentazione del rapporto tra istituzione formativa e impresa è rimessa alla definizione di un protocollo di cui sono esplicitati gli elementi minimi nella norma. In particolare il comma 6 dell'art. 43 del D.Lgs 81/2015, prescrive la stipula di un **protocollo tra datore di lavoro e istituzione formativa** che stabilisca il contenuto e la durata degli obblighi formativi del datore di lavoro; il D.M. 12/10/2015 inoltre riporta in allegato uno schema di Protocollo tra datore di lavoro e istituzione formativa, che contiene gli elementi minimi e può essere integrato dalle parti, in funzione di specifiche esigenze.

Si è successivamente posta l'attenzione sul fatto che **l'apprendista ricopre un duplice status**: quello di **dipendente** dell'impresa, che riceve una retribuzione come corrispettivo di una prestazione lavorativa e quello di **allievo**, frequentante un percorso finalizzato all'acquisizione di un titolo di studio. Il rapporto apprendista-impresa è regolamentato dal contratto di apprendistato, che contiene in allegato il piano formativo individuale, riportante gli obiettivi formativi correlati al percorso che rilascia il titolo a cui è finalizzato il contratto stesso. L'apprendista, in quanto dipendente dell'impresa, in ragione della doppia obbligazione cui lo sottopone il contratto di apprendistato, deve dedicare parte del tempo lavoro previsto dal contratto per la frequenza del percorso formativo.

Quindi è fondamentale che il percorso formativo in impresa (*formazione interna*) e quello in aula (*formazione esterna*) risultino il più dettagliati possibile e contengano tutte le competenze definite dagli

standard formativi previsti per legge, finalizzati al conseguimento del titolo di studio. Per poter **progettare percorsi** rispondenti a tali standard, coinvolgendo i datori di lavoro in base alle specifiche capacità e potenzialità formative, sarebbe opportuno lavorare attraverso la compilazione di due schede:

1. **Check list delle competenze** per ogni figura di qualifica/diploma o diploma di ISS, in cui vengano riportate le competenze stabilite nel percorso formativo e messe a confronto con le competenze che l'apprendista apprenderà in impresa;
2. **Scheda delle attività**, in cui le competenze descritte nella Check list vengono articolate in attività, sia per quanto riguarda le competenze previste dal percorso formativo tradizionale, che quelle definite dall'impresa, allo scopo di comprendere quali attività verranno effettivamente svolte dall'apprendista in azienda.

Questo lavoro è fondamentale per arrivare a costruire un **Piano Formativo Individuale (PFI)** dettagliato, che unisca le esigenze e le capacità formative delle imprese con l'offerta dell'istituzione formativa. Supportati dai due strumenti descritti precedentemente, l'istituzione formativa e l'impresa costruiscono il piano formativo individuale dell'apprendista attraverso un lavoro di mediazione tra gli obiettivi formativi del percorso e i tempi/attività di lavoro dell'impresa. La redazione del PFI è prescritta dal D.M. 12/10/2015 e recepito dalla Regione Toscana con la D.G.R. del 27 dicembre 2016, n. 1408 e compete all'istituzione formativa con il coinvolgimento dell'impresa. Il PFI va allegato al contratto, di cui costituisce parte integrante e può essere modificato nel corso del rapporto, ferma restando la qualificazione da acquisire al termine del percorso.

Il D.M. 12/10/2015 riporta in allegato uno schema di PFI che definisce gli elementi minimi previsti dalla norma nazionale e che può essere modificato e/o integrato dall'istituzione formativa e dall'impresa nel rispetto delle normative e degli ordinamenti vigenti a livello nazionale e regionale.

Lo **schema di PFI** si articola in 5 sezioni:

1. anagrafica del datore di lavoro;
2. anagrafica dell'istituzione formativa;
3. anagrafica dell'apprendista;
4. durata e articolazione annua della formazione interna ed esterna;
5. valutazione degli apprendimenti.

Al fine di compilare le sezioni 4 e 5, l'istituzione formativa avrà l'esigenza di coordinarsi con il datore di lavoro per:

- ✓ verificare quali mansioni l'apprendista svolgerà nell'esercizio dell'apprendistato e la corrispondenza con le competenze da conseguire;
- ✓ concordare i tempi e le modalità della formazione interna ed esterna;
- ✓ definire i criteri e le modalità di valutazione degli apprendimenti;
- ✓ stabilire le modalità di raccordo tra tutor aziendale e tutor formativo in relazione alla realizzazione del percorso formativo dell'apprendista e alla valutazione degli apprendimenti.

Con la definizione del PFI e la stipula del contratto di lavoro, di cui il PFI è parte integrante, l'apprendista può iniziare il proprio percorso formativo e lavorativo.

Durante le attività sono stati forniti ai partecipanti **materiali di supporto** e guida alla conoscenza del dispositivo apprendistato duale e i **format** di riferimento relativi ai principali strumenti presentati nel corso dell'incontro.

Il laboratorio si è concluso con la presentazione del **Dossier delle competenze dell'apprendista** e con un momento di discussione e risposta a domande della platea, composta in massima parte da docenti, con una piccola rappresentanza di CFP e CPI. E' emerso in particolare l'interesse a comprendere i passi da compiere per avviare e gestire il contratto di apprendistato e a individuare modalità efficaci di realizzazione all'interno dei percorsi formativi e scolastici in essere, soprattutto nell'ottica della prevenzione della dispersione.

## Io e la mia ricerca

Federico Batini, Università di Perugia

Le dimensioni narrative e quelle autobiografiche sono in grado, attraverso dispositivi progettati intenzionalmente, di favorire la riflessività. Il lavoro identitario acquisisce, in ottica formativa, un significato non disgiungibile dal perseguimento intenzionale di apprendimenti per sviluppare competenze. Le competenze sono, infatti, costrutti complessi in cui le dimensioni emotivo/affettive e le caratteristiche personali non sono separate dal resto.

Le pratiche esperienziali facilitano in modo forte gli apprendimenti.

Gli apprendimenti che integrano il soggetto e che consentono di vivere, allo stesso tempo, la dimensione cognitiva e quella più personale (memoriale, affettivo, progettuale) sono apprendimenti che vengono interiorizzati.

Queste sono le motivazioni che hanno mosso alla progettazione di “Io e la mia ricerca” un percorso, edito da Thélème research, che si configura come strumento multi-finalità:

- consente di acquisire e interiorizzare il processo della ricerca quantitativa e qualitativa sperimentandolo su di sé (pratica che favorisce anche la semplice ritenzione mnestica);
- consente di riflettere sul proprio percorso, sulla visione che se ne ha, sui principali apprendimenti conseguiti;
- consente di acquisire coscienza della visione che ha di noi la rete relazionale più vicina;
- consente di comprendere la differenza tra un’opinione, un’esperienza e un dato;
- consente di tracciare ipotesi di sviluppo su di sé;
- chiede di mettersi in gioco.

Il percorso è stato sperimentato nell’anno accademico 2016/2017 in tre corsi di laurea ma, in forme diverse, è stato già testato con studenti di ogni ordine e grado. Viene introdotto così:

*Il percorso che stai iniziando è un percorso particolare.*

*Si tratta di cercare di legare a te il processo di ricerca, si tratta cioè di incarnare alcuni dei procedimenti, dei linguaggi e delle metafore che la ricerca scientifica consente. Attraverso questo percorso potrai scoprire delle cose interessanti su di te e potrai assimilare senza fatica il procedimento standard, il processo e le fasi della ricerca. Faciliterà dunque un apprendimento metodologico e consentirà un notevole guadagno in termini identitari.*

*Consente anche di riflettere su quanto occorra legare a se stessi ogni apprendimento e relazionarlo con la propria esperienza, con la propria vita perché acquisti un significato e permanga in ciascuno di noi come un apprendimento davvero significativo.*

*Cerca di impostare il tuo lavoro come se, davvero, stessi iniziando un processo di ricerca.*

*Il tema di ricerca sei tu, ciò che cerchi di comprendere meglio o di scoprire è la tua identità, volendo il tuo futuro... Già l’avventura di ricerca che stai per intraprendere potrebbe consentire di ricevere indicazioni circa il tuo futuro, di tracciare alcune linee progettuali, di intervenire cioè per trasformare desideri consapevoli o meno consapevoli (che speriamo lo diventeranno attraverso questo percorso) in obiettivi perseguiti attivamente e consapevolmente attraverso progetti.*

*Potremmo sostenere che stai facendo sia una ricerca esplorativa, per conoscere... o una ricerca semi-dimostrativa, per arrivare, almeno a tracciare ipotesi sul tuo futuro. Se hai già le idee chiare, invece, la tua potrebbe essere decisamente una ricerca dimostrativa nella quale hai l’intenzione di dimostrare un’ipotesi che hai già.*

*Ma come è possibile fare una ricerca su di sé?*

*Il tentativo di questo percorso è quello di replicare, in un percorso di autoanalisi, automiglioramento e autosviluppo, le fasi di un processo di ricerca lavorando al contempo sul proprio empowerment e sulle proprie competenze metodologiche.*

*Il quadro teorico, ad esempio, riguarderà il tuo passato e, in parte, il tuo presente (affrontato pienamente nella fase di raccolta dati). In questa prima fase, allora, esattamente come nel quadro teorico vero e proprio dovrai selezionare con cura le fonti, cercando di adottare un metodo sia qualitativo che quantitativo (per avere dati di diverso tipo che permettano un quadro più completo), dovrai raccogliere percezioni, testimonianze e anche dati per ricostruire la conoscenza precedente disponibile su di te... seguono poi le altre fasi, esattamente come in un processo di ricerca.*

Il percorso costituisce, assieme a “Da studenti a ricercatori” (edito da Giunti scuola) un insieme di strumenti adatti a:

- strutturare una didattica processuale e metodologica circa le procedure di ricerca e le modalità di porsi domande e risolverle con approccio scientifico;
- costruire percorsi conoscitivi;
- favorire percorsi di lavoro individuale e di gruppo;
- utilizzare la didattica della ricerca per perseguire altre competenze, conoscenze, obiettivi (usandone il processo, come “unità contenitore”);
- favorire la riflessività personale e la progettazione e riprogettazione su di sé;
- identificare percorsi possibili plurali per il proprio futuro.

## “Una lettura al giorno...”

Martina Evangelista, Pratika, LaAV

*«A mille ce n'è  
nel mio cuore di fiabe da narrar.  
Venite con me  
nel mio mondo fatato per sognar...  
Non serve l'ombrello,  
il cappottino rosso o la cartella bella  
per venire con me...  
Basta un po' di fantasia e di bontà. »*  
Fiabe Sonore, Fratelli Fabbri

Molte persone cresciute tra gli anni sessanta ed oggi conosceranno probabilmente questo ritornello, che costituisce l'incipit canoro delle Fiabe Sonore edita da Fabbri; si tratta di registrazioni di letture ad alta voce delle principali fiabe europee (Fratelli Grimm, Andersen, Perrault, Puškin etc.) e del vastissimo repertorio orientale, compresi autori meno noti.

Ciò che ha reso interessante questo dispositivo non è tanto la preregistrazione della voce narrante, che di fatto rischia di prendere il posto dell'insostituibile e ben più significativa voce dei familiari che tradizionalmente hanno letto o raccontato le storie ai bambini, quanto la democratizzazione e la diffusione a livello popolare dell'abitudine di ascoltare storie lette ad alta voce. Le fiabe sonore, infatti, sono uscite per anni settimanalmente in edicola, in formato di albi illustrati, ad un prezzo assimilabile a quello di un qualsiasi rotocalco (la prima uscita, I Tre Porcellini, fu distribuita gratuitamente in occasione del Natale del 1966).

Nella divulgazione assai positiva di questa consuetudine all'ascolto di storie, sono continuati tuttavia a sussistere fino ad oggi, in Italia, due grossi limiti o equivoci.

Il primo riguarda il fatto che, generalmente, le storie lette ad alta voce sono patrimonio quasi esclusivo dei bambini dai 3 ai 6 anni; si tende a pensare che prima i bambini siano troppo piccoli per seguire un racconto (sarebbe sufficiente allenarli sin dal grembo materno e comunque dai primi mesi di vita, progressivamente, all'ascolto di piccole sequenze di suoni, immagini e parole, fino ad arrivare a storie più complesse), dopo i 6 anni, iniziata la scolarizzazione, si ritiene preferibile che i bambini leggano da soli, sottovalutando in questo modo tre dimensioni fondamentali legate ad un buon avvio e ad una buona pratica della lettura:

- il valore affettivo ed emotivo del legame e del contatto che si creano quando un adulto dedica del tempo esclusivo a leggere per un bambino, un ragazzo, o un altro adulto
- il dislivello che esiste, fino circa ai 14 anni, tra la capacità di ascolto e la capacità di lettura autonoma e la relativa comprensione di un testo. La prima risulta superiore fino a tutto il primo ciclo scolastico, e consente di entrare in contatto con storie, parole, concetti altrimenti non accessibili.
- il fatto che il piacere e l'iniziativa alla frequentazione della lettura debbano essere avvalorati dall'esempio e dalla condivisione con adulti significativi. Sperare che un bambino o un ragazzo prendano un libro e si mettano a leggerlo in una casa dove i libri sono oggetti rari, la TV è molto spesso accesa e gli adulti sono sempre intenti a fare altro... è quantomeno utopistico. Nella migliore delle ipotesi la lettura autonoma può diventare un compito scolastico da svolgere diligentemente, con risultati più o meno soddisfacenti nel medio periodo.

Il secondo limite o equivoco riguarda, appunto, la collocazione fisica della pratica della lettura. Culturalmente, la lettura intesa come puro piacere è situata nell'ambiente privato e domestico, di fatto frequentemente corrispondente a quello di una élite di nuclei familiari con un tenore di vita elevato; la lettura a scuola, fatta eccezione al massimo per la scuola dell'infanzia e per i primissimi anni della primaria, è invece considerata solo come strumentale allo svolgimento delle altre attività didattiche ed è quasi sempre oggetto di valutazione.

Per questa ragione, chi non ha la fortuna e la possibilità di fruire di un ambiente familiare accogliente ed incoraggiante rispetto alla lettura intesa come esperienza piacevole ed arricchente di per sé, tenderà ad attribuire alla lettura prevalentemente una finalità scolastica, funzionale alle discipline da apprendere, e



a volte addirittura a considerare essa stessa come una “materia” a cui dedicare qualche ora del tempo complessivo previsto per lo studio, con lo scopo di ricevere una valutazione esterna, necessaria solo per proseguire nell’iter del percorso scolastico.

Ecco perché, in estrema sintesi, molti giovani e giovanissimi si allontanano, o non si avvicinano proprio, alla lettura, poiché la considerano un’attività da bambini piccoli, oppure uno dei tanti compiti di scuola che vedono come slegati dalla propria vita personale e da una reale utilità nell’esperienza privata quotidiana ed in quella che immaginano nel loro futuro.

Quest’ultimo aspetto della percezione di scarsa significatività delle proposte scolastiche è anche, guarda caso, uno dei principali fattori di demotivazione da parte degli studenti e causa di dispersione scolastica. D’altra parte, la scuola di ogni ordine e grado ha il compito ed il dovere di garantire pari opportunità educative e di sviluppo ad ogni studente, indipendentemente dalle condizioni socio-economiche di provenienza.

Per questo è compito precipuo dell’istituzione scolastica avere un ruolo di rilievo nell’avvio positivo alla pratica della lettura, non tanto e non solo in termini di acquisizione di competenza, ma ancor prima in termini di percezione emotiva della lettura come esperienza positiva, piacevole, arricchente, soddisfacente, non solo legata al contesto curricolare, ma anche a quello della vita personale, per poter così contribuire ad una prosecuzione ed un potenziamento di questa visione positiva lungo tutto l’arco della vita.

Esiste quindi una forte interrelazione tra il rapporto con la lettura ed il rapporto con la scuola.

Ma in che modo la scuola può “far bene” alla lettura? E come la lettura può “far bene” alla scuola?

Abbiamo visto che la scuola deve necessariamente sopperire alla mancanza di stimoli finalizzati ad un approccio costruttivo e duraturo alla lettura per tutti quegli studenti, che sono la stragrande maggioranza, le cui famiglie non hanno gli strumenti per fornire in questo senso input sufficienti ed adeguati.

Le motivazioni per cui una famiglia può non essere preparata a favorire un rapporto positivo con la lettura possono essere molteplici e di varia natura: si passa da impedimenti di natura fisica, economica, linguistica, di tempo disponibile o di stile di vita, fino ad arrivare a ragioni culturali o valoriali per cui, semplicemente, non si riconosce una particolare importanza a questa attività.

La scuola ha quindi la possibilità di rimediare a questi limiti, riappropriandosi delle dimensioni fondamentali a cui si accennava sopra.

In che modo?

- Rivalutando il valore sociale ed affettivo della lettura condivisa in classe, attraverso l’abitudine di dedicare quotidianamente un piccolo tempo (10 minuti) esclusivamente per il piacere di ascoltare una storia o una parte di essa, indipendentemente dalle discipline, dalla correlazione con altre attività didattiche o da valutazioni.
- Incentivando progressivamente l’ascolto di letture e la lettura autonoma, a partire dal nido fino alle scuole secondarie di secondo grado e oltre, ed in questo modo sfatando il mito che la lettura e l’ascolto di storie siano attività da riservare ai bambini piccoli.
- Non sostituendo la possibilità di ascoltare una lettura ad alta voce da parte di un adulto o di un compagno con la lettura autonoma da parte del singolo studente, ma favorendo la persistenza di entrambe le pratiche, evidenziando gli aspetti positivi e peculiari di ambedue le esperienze.
- Recuperando il ruolo prezioso dell’esempio dato da parte degli adulti significativi, e quindi facendo in modo che tutti gli attori coinvolti nella scuola (insegnanti, dirigenti, operatori, genitori, compagni delle classi successive...) portino proprie testimonianze di lettura come esperienza gratificante, coinvolgente, divertente, senza mai porsi in una posizione di superiorità rispetto ai lettori più giovani.
- Mettendo a disposizione una pluralità di libri di vario genere e complessità, tra cui gli studenti possano scegliere, secondo la loro inclinazione del momento.
- Non favorendo una ipotetica gerarchia tra le letture, gli autori, le modalità di lettura etc., ma rafforzando ed evidenziando ogni piccolo progresso ed iniziativa da parte dei giovani lettori e lasciando sempre libertà di scelta.
- Tenendo presente, anche con una certa ironia, il decalogo dei diritti di ogni lettore che Daniel Pennac, professore e scrittore, cita nel suo “Come un romanzo” (1992): il diritto di non leggere, il diritto di

- saltare le pagine, il diritto di non finire un libro, il diritto di rileggere, il diritto di leggere qualsiasi cosa, il diritto al bovarismo (intimo dissidio tra fantasia e azione reale), il diritto di leggere ovunque, il diritto di spizzicare, il diritto di leggere a voce alta, il diritto di tacere.
- Favorendo la conoscenza e la frequentazione di luoghi deputati alla libera consultazione e al prestito gratuito di libri, come biblioteche scolastiche e comunali, associazioni che praticano il bookcrossing etc.
  - Favorendo la conoscenza e l'incontro con i sempre più numerosi movimenti legati alla promozione della lettura dal basso, come Nati per Leggere, LaAV Letture ad Alta Voce ed altri.
  - Inserendo, tra le proposte didattiche curricolari, la partecipazione attiva a progetti per la lettura che vedono i giovani come protagonisti e, possibilmente, anche autori del proprio percorso di lettura: concorsi come Booksound – I libri alzano la voce, progetti come la possibilità di creare un circolo Teen LaAV etc.
  - Facendo sperimentare la lettura come esperienza piacevole e arricchente, e non solo utile alla scuola.

Seguendo questi pochi, ma considerevoli accorgimenti, la scuola aiuta in modo decisivo la diffusione e la democraticizzazione della lettura.

Allo stesso tempo, se si provano ad integrare questi principi nella quotidianità scolastica, la lettura avrà già implicitamente aiutato la scuola a prevenire la perdita di significatività del percorso di istruzione e, conseguentemente, la dispersione.

Vediamo perché una lettura al giorno può diminuire notevolmente i livelli di dispersione, intesa come la somma di abbandoni, ripetenze, non frequenze e perdita delle potenziali opportunità di sviluppo di ogni singolo studente.

- La lettura condivisa facilita le relazioni con gli adulti e con i compagni, migliorando notevolmente il clima d'aula, la conoscenza reciproca e la capacità di collaborare.
- La lettura sviluppa le capacità di riflessione e di metacognizione sui propri apprendimenti e comportamenti.
- La lettura sviluppa competenze di progettazione ed auto-progettazione di sé nel futuro, facilitando i processi di orientamento, auto-orientamento ed empowerment.
- La lettura è una pratica inclusiva, esperienziale e partecipativa.
- La lettura sviluppa competenze chiave.
- La lettura è un compito autentico di realtà.
- La lettura è transdisciplinare, e portatrice di valori universali.
- La lettura e le storie favoriscono la costruzione dell'identità individuale e collettiva, nell'ottica della creazione di maggiore consapevolezza e benessere rispetto al vissuto dei percorsi di istruzione da parte di tutti gli attori che vi sono coinvolti (studenti, insegnanti, dirigenti, famiglie...).
- La lettura è accessibile, semplice e gratuita. Non necessita di particolari spazi, strumenti o risorse.
- La lettura è democratica e può essere effettuata a molti livelli; non serve essere attori o intellettuali per godere degli effetti positivi di un buon libro.

Questi sono alcuni dei principali motivi per cui, come ci rammenta il nostro incipit canoro, “non serve il cappottino rosso o la cartella bella... basta un po' di fantasia e di bontà”.

Non deve essere necessario provenire da una famiglia che legge per poter avere un pieno accesso alla lettura; la scuola può garantire il diritto alla lettura di ciascun studente, ricevendone oltretutto un immediato vantaggio sul piano didattico, relazionale, progettuale, motivazionale ed emotivo di tutti gli attori coinvolti. Come ricorda l'antropologa Michèle Petit nel suo *Elogio della lettura* (2010):

*l'accesso al libro e la sua democratizzazione implicano la condivisione di quel modo di abitare il tempo che è propizio alla fantasticheria. Proprio perché è in disaccordo, confligge con il ritmo delle attività «utili», essa può introdurre un margine di manovra, di creatività. C'è bisogno di ricordare che qualsiasi invenzione, qualsiasi scoperta nasce nei momenti di fantasticheria, e che in senso più ampio senza fantasticheria non vi è pensiero né creatività? Lo sa benissimo Daoud, che trascorre giorni interi in biblioteca e che ha notato come i demoni dell'«utilità» e dell'«efficienza» vi stiano guadagnando terreno: «Alla Cité des Sciences quegli imbecilli*

*hanno eliminato tutti i libri di fantascienza, perché secondo loro non erano scientifici. Be', è assurdo, come pensate che i giovani si interessino all'immaginario scientifico, a costruire dei robot, se non trovano dei libri che raccontano di qualcosa di inventato? Sono sicuro che libri come quelli di Jules Verne sono stati determinanti per centinaia di scienziati e di ingegneri. È con i sogni, non aprendo le pagine di un libro di matematica pieno di formule, che si diventa scienziati. Leggere del capitano Nemo, del suo sottomarino che combatte con un disco volante, sono queste le cose che tengono sveglia l'immaginazione. Non eliminandole perché secondo te non sono scientifiche o serie. Rifiutandole ci si impoverisce, non ci si arricchisce.*

## **Autonomia, intraprendenza e scelta: obiettivi ed opportunità del progetto Giovanisì**

Sara Giannasi – Giovanisì Regione Toscana

Il laboratorio non ha avuto l'esigenza di organizzare materiali di lavoro per i partecipanti poiché è stato condotto con una modalità molto interattiva e partecipata attraverso la visione del video di cui al link:

<https://www.youtube.com/watch?v=BTkf5KCadV8>

## Orientare al lavoro: strumenti per preparare e accompagnare le scelte e le transizioni formative e professionali

Stefania Milani, Centro Studi Pluriversum – Consorzio Servizi – Lavoro

Per molti giovani e per le rispettive famiglie le scelte legate al futuro rappresentano momenti di grande incertezza, aggravati da una situazione economica generale che non offre chiare indicazioni rispetto alle prospettive occupazionali. Questa situazione di difficoltà sembra riguardare soprattutto i giovani più fragili, maggiormente svantaggiati, con minore supporto da parte delle famiglie, a rischio o in dispersione formativa.

Il laboratorio presenta il modello di orientamento utilizzato nell'ambito delle attività svolte dal Centro Studi Pluriversum nei Servizi per l'Impiego e basato sul modello internazionale della Career Education (così come richiamato dalle Risoluzioni Europee e dalla Linee Guida Nazionali).

Questo laboratorio offre inoltre ai partecipanti la possibilità di conoscere e sperimentare alcuni strumenti di accompagnamento alle scelte professionali, specificamente utilizzati anche nell'ambito di alcune delle azioni di prevenzione della dispersione scolastica e formativa e di orientamento al lavoro promosse dai Centri Impiego regionali.

Secondo le Risoluzioni Europee in materia di orientamento e le recenti Linee Guida Nazionali sull'Orientamento, le attività di orientamento dovrebbero accompagnare le persone lungo tutto l'arco della vita e promuovere l'apprendimento di competenze utili alla gestione della propria carriera formativa e professionale. Nei documenti più recenti si parla di Career Management Skills ovvero di quelle competenze che permettono ai cittadini di prendere decisioni e perseguire i propri obiettivi di sviluppo personale e professionale (ELGPN, 2012).

Nel nostro Paese su questo tema esiste un vuoto dal punto di vista dei programmi educativi e forse anche un gap culturale, tanto che a scuola si parla pochissimo di professioni, quasi fosse un tabù. Anche il concetto anglosassone di "career" non trova in realtà una piena corrispondenza con quanto nella nostra lingua evoca invece il concetto di "carriera". Sarebbe invece estremamente utile ripensare ad un'idea nuova e positiva di carriera formativa e professionale, intesa non come una scelta casuale, ma bensì come un quotidiano percorso di costruzione dell'identità personale nell'apprendimento e nel lavoro. Questa progressione non necessariamente deve essere verticale, ma può essere pensata e vissuta come un'esplorazione ed un ampliamento dei propri saperi e delle proprie esperienze, in modo consapevole. In quest'ottica, le azioni di orientamento devono aiutare le persone a comprendere le proprie potenzialità e a gestire il proprio percorso di sviluppo formativo e professionale.

In molti contesti Europei, azioni di Career Education a scuola hanno già una lunga tradizione e partono dalla scuola primaria (si veda ad esempio [www.wideningthefuture.eu](http://www.wideningthefuture.eu)). In Italia le recenti Linee guida nazionali per l'orientamento permanente del Ministero dell'Istruzione (Prot. 4243 del 19 febbraio 2014) hanno sottolineato in modo molto chiaro questa esigenza di promuovere la cultura del lavoro e la conoscenza delle professioni a scuola, fin dalla scuola primaria. Nella nuova riforma della scuola (Legge n.107/2015) un ruolo centrale per l'orientamento al lavoro è affidato all'alternanza che diventa componente strutturale della formazione *"al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti"*. Rispetto a questo ultimo punto, nella Guida operativa è espressamente indicato come *"E' importante, in particolare, che l'esperienza di alternanza scuola lavoro si fondi su un sistema di orientamento che, a partire*

*dalle caratteristiche degli studenti, li accompagni fin dal primo anno per condurli gradualmente all'esperienza che li attende."*

Le azioni di orientamento fondate sul modello della Career Education e sulla promozione della cultura del lavoro e della conoscenza delle professioni a scuola assumono una valenza fondamentale anche rispetto alla prevenzione della dispersione scolastica e formativa, favorendo nei giovani lo sviluppo di competenze orientative, utili a definire i propri obiettivi professionali, a imparare a prendere le giuste decisioni per conseguirli e a gestire consapevolmente i percorsi di apprendimento. Questo partendo dalle azioni di orientamento realizzate nella scuola media per la scelta della scuola secondaria di secondo grado, proponendo percorsi che permettano davvero di sostenere gli studenti nella scelta del percorso di scuola superiore più adatto per loro, non solo in base alla loro o maggiore o minore attitudine verso lo studio, ma anche coerentemente con i loro interessi professionali. Inoltre, per i giovani a rischio di dispersione, capire le prospettive lavorative che potrebbero aprirsi con il completamento di un certo indirizzo di studio, ampliando sia la conoscenza del ventaglio delle possibili opportunità professionali sia dei profili di maggiore interesse, può rappresentare un fattore motivante rispetto alla prosecuzione della formazione, aiutandoli allo stesso tempo a ri-orientarsi, individuando eventuali percorsi scolastici o formativi alternativi.

In questa prospettiva centrata sull'orientamento al lavoro e sullo sviluppo di competenze orientative, possono essere collocate le azioni di prevenzione della dispersione scolastica e di orientamento scolastico e professionale messe in atto, in integrazione con il sistema scolastico, dai Centri per l'Impiego toscani. Gli interventi realizzati in questi anni dai Centri Impiego regionali per la prevenzione della dispersione scolastica e in risposta all'abbandono scolastico, hanno un'articolazione variabile in relazione alle caratteristiche demografiche e socio-culturali dei territori, ma in molte zone hanno visto la realizzazione di attività di orientamento a supporto degli studenti delle scuole secondarie nelle fasi di transizione e di scelta, partendo dalla scuola media per la scelta della scuola superiore e in uscita da quest'ultima. Inoltre, tutti i Centri per l'Impiego presidiano sull'intero territorio regionale le attività di tutoraggio per l'assolvimento del diritto-dovere, con lo svolgimento di un percorso strutturato e coordinato di accoglienza, informazione ed orientamento specificamente rivolto ai minori usciti dal sistema scolastico, finalizzato a supportarli nella scelta e nell'inserimento nel percorso formativo per l'assolvimento del diritto-dovere più corrispondente ai propri interessi, attitudini e bisogni formativi.

Come esempio di esperienze di orientamento per preparare e accompagnare le scelte e le transizioni formative e professionali, il laboratorio prevede la descrizione di due strumenti utilizzati proprio nell'ambito di azioni di prevenzione della dispersione scolastica e di orientamento al lavoro messe in atto dai Centri per l'Impiego toscani.

Il primo esempio è il manuale "*La Rotta per il mio Futuro*", utilizzato dal 2009/10 fino al 2015/16 nelle attività di orientamento alla scelta della scuola superiore realizzate dai Centri per l'Impiego della Provincia di Siena in collaborazione con le scuole secondarie sullo stesso territorio provinciale nell'ambito progetto CISS (Centro Impiego Scuole Secondarie). Il manuale ha preso spunto dal "*Il mio quaderno di Bordo*" del COSP di Verona (2007) e negli anni è stato progressivamente sviluppato ed aggiornato. Il progetto ha previsto prima una fase di sperimentazione, poi una di formazione per gli insegnanti referenti di orientamento delle scuole medie, infine una fase di implementazione dell'intervento in collaborazione tra consulenti di orientamento dei Centri per l'Impiego e docenti delle scuole secondarie di primo grado.

Il secondo esempio è il software "*S.OR.PRENDO*", dal 2017 a disposizione di tutti i Centri per l'Impiego toscani per le attività di orientamento. Il software, prende spunto da modelli collaudati all'estero ed è già

sperimentato a livello nazionale in circa un centinaio di scuole secondarie di primo e secondo grado dallo stesso MIUR, nell'ottica di individuare strumenti didattici di promozione della cultura del lavoro e la conoscenza delle professioni a scuola. Inoltre, la Regione Friuli Venezia Giulia, la Regione Marche e la Regione Umbria hanno utilizzato questo software per standardizzare e qualificare i percorsi di orientamento alle professioni nell'ambito del sistema scolastico e dei servizi di orientamento territoriali. Questo software consente di esplorare le professioni, comprenderne le caratteristiche e le differenze, confrontandole con le proprie aspirazioni e motivazioni, permettendo anche di costruire progressivamente un proprio piano di orientamento alla "carriera" formativa e professionale.

## RIFERIMENTI

- ELGPN (2012), Sviluppo di una politica di orientamento permanente: il Resource Kit europeo, Vuorinen, R., Watt, A. G. (Autori), Jyväskylä, Finlandia
- Linee guida nazionali per l'orientamento permanente del Ministero dell'Istruzione (Prot. 4243 del 19 febbraio 2014)
- Amministrazione Provinciale di Siena (2013), La Rotta per il tuo futuro: [http://www.impiego.provincia.siena.it/ViewDocument.aspx?lang=it&docid=640f4837f7a94cdeba50da7978589cd4#.WLMct\\_k1\\_IU](http://www.impiego.provincia.siena.it/ViewDocument.aspx?lang=it&docid=640f4837f7a94cdeba50da7978589cd4#.WLMct_k1_IU)
- S.OR.PRENDO: [www.sorprendo.it](http://www.sorprendo.it)

## Immigrazioni e dispersione

Stefania Congia – Ministero del Lavoro – DG Immigrazione

Rodolfo Giorgetti – ANPAL Servizi – Area Immigrazione

Vedi slide allegate:

*Dispersione scolastica alunni stranieri 2 marzo 2017*