



Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia

Direzione centrale istruzione, cultura,
sport e pace

STAR BENE STUDIANDO BENE ESPERIENZE, CONTINUITÀ, PROSPETTIVE

Seminario
14 ottobre 2004

A T T I

La Regione, in collaborazione con l'Ufficio scolastico regionale, ha promosso il progetto 'Star bene studiando bene', con l'obiettivo di favorire una politica educativa orientata all'innovazione metodologica, didattica ed organizzativa del mondo scolastico. Temi centrali della sperimentazione sono la relazione nei contesti educativi ed il lavoro di rete tra istituti scolastici, servizi territoriali, comunità locali, ritenendo che l'educazione e la formazione dei giovani siano il risultato delle sinergie che il mondo adulto riesce a mettere in atto.

PROGRAMMA

9.00 Registrazione partecipanti

I SESSIONE: coordina Patrizia Giordani - Servizio
istruzione e orientamento Regione FVG

9.30 Saluti istituzionali

9.45 *La storia di "Star bene studiando bene"*

- Patrizia Giordani, Rosalia Garzitto -
- il punto di vista dei Dirigenti scolastici

10.30 Equipe Alto Friuli Gemona

*Star bene studiando bene: il benessere dei giovani nei contesti
scolastici*

11.00 Coffee break

11.30 Equipe Basso Friuli Cervignano

Perchè non stare bene a scuola?

12.00 Equipe di Gorizia

Star bene studiando bene

12.30 Equipe di Pordenone

*Famiglia, scuola, territorio: per una relazione personale ed
educativa più autentica e significativa*

13.00 Pausa pranzo

II SESSIONE: coordina Piero Vattovani - Servizio
istruzione e orientamento Regione FVG

14.15 Equipe di Udine

*Percorsi di crescita relazionali e cognitivi per il successo formativo
dall'infanzia all'adolescenza*

14.45 Equipe di Trieste

Chi ha detto che la scuola non mi piace?

15.15 Marco Vinicio Masoni

Continuità e cambiamento

15.45 Bruno Forte

Costruire il successo formativo nella scuola dell'autonomia

16.15 Dibattito

17.00 Chiusura dei lavori

**DIREZIONE CENTRALE
ISTRUZIONE, CULTURA
SPORT E PACE
SALUTO ISTITUZIONALE
DA PARTE
DELL'AMMINISTRAZIONE
REGIONALE**

Piero Vattovani
Coordinatore attività

Il mio compito oggi è di portare un saluto istituzionale ai partecipanti di questo seminario, che rappresenta un importante traguardo e un nuovo filone di lavoro che l'Amministrazione regionale del Friuli Venezia Giulia ha voluto espressamente aprire a favore delle scuole e della comunità regionale.

L'assessore preposto al settore dell'istruzione e dell'orientamento, prof. Roberto Antonaz, aveva da tempo organizzato i suoi impegni per poter essere con noi oggi; purtroppo una convocazione imprevista a Roma, in rappresentanza della Giunta regionale, non gli permette di mantenere questo impegno ma, oltre ai saluti di rito, mi ha incaricato di manifestare in questa sede, l'interesse che la Direzione dell'istruzione ha per l'esperienza ed i risultati di questo progetto. Il programma di lavoro è nato due anni fa, promosso da un altro governo regionale. Il fatto che oggi ci troviamo comunque qui a discutere dei risultati e delle prospettive concrete di questa sperimentazione, significa indubbiamente che le problematiche ed i bisogni da cui è nata non sono sporadici né frutto solo di sensibilità personali. Evidentemente la scuola, le famiglie ed i servizi, ma anche la comunità civile nel suo insieme, hanno fatto emergere il bisogno di trovare modi nuovi per fronteggiare le situazioni di difficoltà in cui si trovano. La scuola oggi non riesce più a produrre processi educativi e risultati di qualità, se la sua azione si basa sulla semplice trasmissione di contenuti disciplinari. E' necessario che i docenti siano messi in grado di gestire professionalmente anche i processi sottostanti al rapporto didattico-educativo. La predisposizione di contesti educativi idonei ad agire sulle motivazioni, sulla comunicazione e sulle relazioni interpersonali, oltre che sui contenuti didattici, è diventato ormai un punto chiave per organizzare una scuola di qualità.

"Star bene studiando bene" è stato un progetto pilota, su cui abbiamo inve-

stito a diversi livelli: teorico, metodologico, organizzativo, consulenziale e formativo; per non parlare poi dello sforzo organizzativo, teso ad integrare il livello regionale con quello locale e a sostenere l'autonomia delle scuole stimolando contestualmente azioni di rete, tra scuole e con i servizi.

La giornata odierna oggi sarà la miglior documentazione del lavoro svolto, ma contestualmente è stata organizzata con lo scopo di diffondere idee, spunti e motivi di confronto in prospettiva dell'apertura di una nuova fase. Mi riferisco alla possibilità per le scuole della regione di usufruire di un nuovo contributo regionale per progettare e realizzare azioni didattiche innovative, su diversi temi, tra cui anche la dispersione scolastica. Il bando per accedere ai finanziamenti previsti per progetti sulla dispersione sarà gestito dal nostro Ufficio per l'orientamento, con un apporto tecnico dei Centri territoriali, e può dunque considerarsi a pieno titolo l'erede del progetto "Stare bene studiando bene". Non tutti i meccanismi di gestione dell'intervento sono ancora consolidati. Si parte però da un caposaldo: l'autonomia didattica e organizzativa della scuola, alla quale non si può offrire progetti preconfezionati, quanto piuttosto momenti di supporto e di confronto per evolvere assieme. E' essenziale sostenere lo sviluppo di forme di progettazione condivisa che favoriscano lo scambio di idee e di competenze, e facciano crescere il sistema nel suo insieme e non solo nei punti di eccellenza. Anche i Centri di orientamento hanno una loro parte in questo processo. Devono sì mantenere la loro specificità nella gestione di servizi specialistici, come ad esempio la consulenza psicologica agli alunni e alle famiglie, ma contemporaneamente sono, o possono diventare, strutture in grado di contribuire sensibilmente alla capitalizzazione e alla circolazione delle buone prassi, partecipando attivamente ai processi innovativi e di cambiamento organizzativo necessari a produrre e a consolidare quei nuovi contesti educativi di cui oggi, credo, sentiremo diffusamente relazionare.

Farsi carico di questo compito è una sfida che coinvolge tutti noi. La nostra speranza è che questo progetto ci abbia aiutato a capire che gli insegnanti, gli alunni e le famiglie possono "star bene" mentre, ognuno per la propria parte, sono impegnati

nel difficile compito di negoziare il patto educativo e la sana relazione interpersonale, quali prerequisiti necessari per perseguire alti livelli nei processi educativi e formativi.

**UFFICIO SCOLASTICO
REGIONALE**
per il Friuli Venezia Giulia

Franco Bernard
Direzione regionale

A me spetta il saluto istituzionale a nome dell'Ufficio Scolastico Regionale. Il dott. Pier Giorgio Cataldi, intenzionato a parteciparvi, ha avuto degli impegni improrogabili in sede ed ha delegato il sottoscritto che sta collaborando in questo momento con l'Assessorato regionale all'Istruzione nella predisposizione dei bandi di finanziamento per il contrasto della dispersione scolastica.

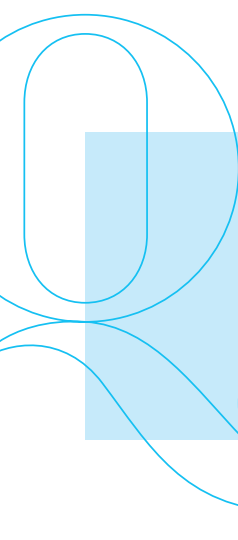
"Star bene, studiando bene" titolo di questo seminario è molto importante nella scuola di oggi; la sua importanza si evince anche dalle argomentazioni proposte nei vari interventi che passano in rassegna molte delle problematiche della scuola di oggi.

Subito, vedendo il programma del seminario odierno, ho pensato al cambiamento in atto nella scuola. Un ricordo della scuola elementare della metà del secolo scorso, quando ho iniziato a frequentare l'allora "scuola elementare" oggi "scuola primaria", è la favola di Pinocchio. Mi aveva colpito l'invito di Lucignolo a Pinocchio a trasferirsi nel Paese dei Balocchi ed a "star bene" in una settimana formata da una domenica e da sei giovedì (allora il giovedì era giorno di vacanza), alle conseguenze di quella scelta ed attraverso quali vicissitudini Pinocchio è diventato un bambino.

In fondo questo seminario cerca una via per lo "star bene a scuola" aiutando gli studenti a non imbattersi nelle disavventure di Pinocchio.

Stiamo, o meglio state, costruendo un qualche cosa per i ragazzi perché diventino gli uomini e le donne di domani e questo è il fondamento del lavoro nella scuola.

La morale attraverso la quale è passato Pinocchio è anche quella che "i regali si pagano sempre" come altrettanto paga il lavoro che faccia-



mo e facciamo fare ai nostri ragazzi. Esaminando le relazioni dello scorso anno emerge in modo esplicito l'obiettivo dello "star bene a scuola" che è l'accompagnare gli allievi nel difficile cammino di crescere migliorandosi per divenire le donne e gli uomini di domani.

Su questo voi siete una punta di diamante che molto ha lavorato, a quanto posso vedere e sentire, con degli ottimi risultati predisponendo le buone prassi da diffondere ora nel contesto regionale.

L'augurio di buon lavoro che vi porto anche a nome del Direttore Generale dott. Pier Giorgio Cataldi, è quello di continuare su questa strada anche con la collaborazione ed il contributo dell'ente Regione che si sta impegnando in modo sempre più sostanzioso, sia attraverso i "Centri di Orientamento" che con risorse, per il miglioramento della scuola nel nostro territorio.

IL PUNTO DI VISTA DEI DIRIGENTI SCOLASTICI

Daniela Calligaris

Dirigente scolastico

I Dirigenti scolastici che hanno partecipato al progetto sperimentale "Star bene studiando bene" ritengono utile portare il loro punto di vista come contributo alla riflessione sull'esperienza fatta. Se gli attori sono stati gli alunni e i docenti, affrontare il problema da un'altra angolatura, e precisamente quella della regia complessiva all'interno delle scuole nei rapporti con l'esterno, consente di evidenziare come l'autonomia scolastica sia entrata nella cultura professionale delle scuole, senza peraltro trovare i mezzi per esprimersi pienamente.

La riflessione vuole mettere in luce i punti di maggiore criticità, pur connessi con obiettivi di miglioramento e quelli di forza, peraltro da consolidare, per le prossime esperienze. Questo perché i contributi che vengono dalla Regione stanno diventando sempre più significativi, non tanto per la consistenza dei finanziamenti, quanto piuttosto per il sostegno alla progettualità delle scuole e, indirettamente, alla realizzazione dell'autonomia scolastica.

CRITICITÀ

Sono rappresentate prevalentemente dalle modalità di costituzione delle reti. Il D.P.R. 275/99 dedica ampio spazio al concetto di rete ed è una delle novità dell'Autonomia scolastica, finalizzata a far crescere la cultura della cooperazione tra scuole e a contrastare la competizione.

L'esperienza evidenzia che le reti di scuole finora si sono costituite prevalentemente con lo scopo di un abbassamento dei costi per la realizzazione di iniziative condivise.

In particolare, l'obiettivo che questa sperimentazione si era posta risultava alto, perché introduceva elementi di cambiamento culturale ed operativo.

La cultura dell'autonomia ha veicolato in prima battuta nelle scuole una logica prevalentemente aziendalistica: si pensi alle certificazioni di qualità, all'orientamento al cliente, alla diffusione di tecniche e modelli organizzativi e gestionali propri del privato. Tutto questo ha promosso tra le scuole più una concorrenzialità senza incrementi qualitativi, testimoniata dal proliferare di progetti, dalle mille iniziative tese alla cattura delle iscrizioni in periodi di decremento demografico, determinata dalla preoccupazione di mantenere i parametri numerici previsti. Le contrapposizioni tra istituti scolastici hanno favorito più l'isolamento che una collaborazione finalizzata al perseguimento del miglioramento della qualità.

Poco successo hanno avuto anche i centri territoriali, nati per sostenere l'innovazione didattica a livello di reti, ma lasciati languire perché quasi senza supporto.

L'esperienza fatta decollare dal progetto "Star bene studiando bene" ha accostato scuole secondo criteri di territorialità, mettendo in rete tipologie di scuole diverse (nella stessa rete figuravano Istituti professionali e scuole dell'infanzia); in altre situazioni sono state accostate scuole con percorsi ed esperienze fortemente diversificate che hanno trovato difficoltà a trovare punti di convergenza, dai quali far decollare una fattiva collaborazione ed un arricchimento reciproco.

Non ci si poteva aspettare molto anche perché nella sperimentazione sono state coinvolte prevalentemente alcune classi e, in talune situazioni, solamente alcuni docenti e non l'intero consiglio di classe. Ciò ha determinato uno scollegamento del-

l'esperienza sperimentale sia rispetto alla collegialità del team docente, sia rispetto al percorso di rinnovamento del collegio dei docenti, molto più lento e prudente. L'innovazione dunque ha rappresentato punte avanzate di ricerca, che però non hanno potuto incidere molto sul normale andamento delle scuole.

Per questo motivo, per le prossime esperienze, sarà utile ascoltare i suggerimenti delle istituzioni scolastiche prima di arrivare alla formalizzazione delle reti e trovare categorie diverse dalla territorialità per la costituzione delle reti di scuole.

PUNTI DI FORZA

Il tema della dispersione scolastica negli ultimi anni è stato affrontato sia dall'interno di ciascuna scuola, che dall'esterno.

Una scuola non riformata, ormai inadeguata a rispondere ai nuovi bisogni, consapevole della propria perdita di ruolo, gravata da un progressivo sovraccarico funzionale, ha spinto i colleghi dei docenti a cercare nuove strade. Prima ancora dell'attribuzione dell'autonomia alle scuole, già di fatto le singole realtà scolastiche si sono ritagliate in modo diffuso spazi importanti di autonomia attraverso la progettualità e le sperimentazioni maturate all'interno di una riflessione sui bisogni del territorio.

Se consideriamo le sollecitazioni esterne, a partire dai documenti elaborati in sede U.E. (libro bianco Edith Cresson, conferenza di Lisbona, ecc.) recepite dal Ministero, si possono individuare alcuni momenti particolarmente significativi. La stagione delle riforme, finalizzate a contenere l'insuccesso scolastico, a ridurre la dispersione, a rendere più efficace il sistema, viene anticipata dalla direttiva N. 487/97 relativa alla definizione delle finalità dell'orientamento scolastico; prosegue poi con la L. 9/99 che prolunga l'obbligo scolastico, meglio precisata dal regolamento sull'elevazione dell'obbligo scolastico (D.M. 323/99); si arricchisce infine con l'art. 68 della L. 144/99 che introduce l'obbligo formativo e di fatto impone un avvicinamento tra settori di per sé non comunicanti con la scuola, come quello della formazione professionale e ancor più quello del lavoro.

Sempre nello stesso periodo, la necessità di creare un modello orga-

nizzativo nuovo tra cittadini e P. A., più vicino ai cittadini e più adeguato a far fronte alle complessità presenti nella società, porta alla L. 59/97, che avvia i grandi processi di cambiamento e, per quel che concerne la scuola, introduce l'autonomia scolastica. Il cammino prosegue poi con la L. 3/01 di modifica del Tit. V della Costituzione, che definisce le materie di competenza esclusiva dello Stato, esclusiva delle Regioni, concorrente tra Stato e Regioni, fatta salva l'autonomia scolastica.

Nelle more del dibattito parlamentare riguardante il trasferimento dallo Stato alle Regioni dei poteri effettivi in materia di sanità, istruzione e sicurezza civile, la L. 53/2003 introduce, insieme alla riforma del sistema scolastico, anche alcuni contenuti del D.d. L. 1187 meglio conosciuto come "devolution". La riforma scolastica viene inserita nell'ottica più complessiva del federalismo, che investe i rapporti tra Stato ed Autonomie e, dove il federalismo incontra difficoltà nella sua attuazione, trova nella riforma della scuola una significativa anticipazione.

Nel passaggio dalla precedente all'attuale legislatura l'autonomia scolastica, pur costituzionalizzata, risulta progressivamente indebolita: i tagli ai finanziamenti di supporto, la mancanza di sostegno da parte degli organismi tecnici, la tendenza a ricreare la ragnatela amministrativa di un centralismo duro a morire tengono imbrigliate le scuole sempre più sole e in difficoltà. I finanziamenti trovati al di fuori del Ministero risultano occasionali e creano una cornice di precarietà soprattutto per quella progettualità che le scuole hanno realizzato come risposta ai bisogni rilevati nel territorio. Ne conseguono una destabilizzazione dell'arricchimento dell'offerta formativa e una demotivazione dei collegi docenti difficile da contenere.

In questi ultimi anni si è registrato uno sforzo da parte degli Enti Locali a sostenere la scuola nel suo impegno teso al rinnovamento. Accanto alla riflessione cui i singoli collegi sono stati chiamati sui grandi temi della dispersione, la stagione delle riforme ha avviato una nuova cultura, che ha portato la Scuola ad uscire dall'isolamento. Il cambiamento, ormai visibile, è stato rinforzato anche grazie ad alcuni stimoli offerti da norme pensate per la tutela

dell'infanzia e dell'adolescenza. Ci si riferisce in particolare alle esperienze avviate dalla L. 285/96, grazie alle quali le amministrazioni comunali, insieme alle scuole, all'azienda sanitaria e ai servizi sociali, si sono trovate a progettare interventi mirati a contenere il disagio nella fascia d'età 0-18. La scuola ha compiuto un grande sforzo per accreditarsi quale soggetto con pari dignità rispetto alle altre istituzioni e, nella collaborazione, ha non solo migliorato la sua capacità di rilevamento del bisogno, ma ha acquisito anche una maggior consapevolezza del potenziale che l'autonomia scolastica liberava. Gli effetti di queste esperienze hanno dimostrato che, lavorando in sinergia con le altre istituzioni, si potevano raggiungere risultati di grande interesse e non previsti. Infatti, i tavoli interistituzionali rovesciavano l'ottica tradizionale, sostituendo alla centralità dell'istituzione, la centralità dei bisogni dell'infanzia e dell'adolescenza e ciascuna istituzione metteva in comune risorse, esperienze, capacità di osservazione, punti di vista e professionalità diverse, fatte convergere sui problemi rilevati. Da queste esperienze è nata una nuova consapevolezza per le scuole, che hanno saputo promuovere un'alleanza forte tra istituzioni diverse, che perseguivano lo stesso scopo.

L'esperienza dello "Star bene studiando bene" si colloca in questa nuova traiettoria di collaborazione tra istituzioni per far fronte ad un problema rilevato in maniera condizionale.

La Regione ha dato modo alle scuole che hanno partecipato alla sperimentazione di:

- migliorare la capacità di lettura dei bisogni educativi;
- veder valorizzata la capacità progettuale delle scuole;
- veder supportata la ricerca e l'innovazione, seppur limitata a gruppi di insegnanti;
- aprire un varco alla costituzione delle reti contenendo la concorrenzialità delle scuole e potenziando la capacità di collaborazione e di scambio di esperienze.

Le scuole hanno dato alla Regione la possibilità di:

- comprendere meglio la tipologia dei problemi presenti in età scolare;
- percepire il grado di diffusione del rinnovamento culturale e professionale tra gli operatori scolastici.

I Dirigenti Scolastici vedono nell'iniziativa appena conclusa una cor-

retta coniugazione delle autonomie, quella locale e quella scolastica, coinvolte in una collaborazione di pari dignità, che favorisce l'integrazione delle risorse per un comune progetto di sostegno e valorizzazione del sistema educativo regionale.

IL PROGETTO REGIONALE VOLTO A PROMUOVERE IL BENESSERE NEI CONTESTI SCOLASTICI

Patrizia Giordani

Centro Orientamento Udine

L'idea di un intervento sul disagio giovanile è nata come risposta alle sollecitazioni provenienti dalla comunità, in particolare dal mondo della scuola e dal territorio impegnato in attività educative con i giovani e le famiglie. Le linee generali sono state delineate in collaborazione con l'Ufficio scolastico regionale per il Friuli Venezia Giulia, successivamente il compito di studiare il problema ed elaborare un progetto operativo è stato affidato ad un gruppo tecnico formato dal coordinatore del Servizio istruzione e orientamento, dagli psicologi (uno per ciascun Centro regionale di orientamento), da un consulente scientifico e da un assistente tecnico organizzativo.

Per conoscere quali caratteristiche presenti il fenomeno "disagio" nella nostra regione è stata condotta un'indagine preliminare qualitativa con interviste a studenti, docenti e genitori. Nello scorso aprile, è stato poi organizzato il Convegno "Il benessere dei giovani a scuola, in famiglia, nella società", che ha offerto l'opportunità di confrontare prospettive teoriche e riflettere su alcune esperienze significative di respiro regionale, nazionale ed internazionale.

Prima di descrivere la struttura del progetto "Star bene studiando bene" mi sembra utile considerare come viene comunemente descritto il disagio giovanile.

Le immagini che la stampa, il cinema e la televisione contribuiscono a diffondere è piuttosto preoccupante: si parla di atti vandalici, di assunzione di sostanze alteranti, di aggressioni, di disturbi alimentari, di forme di autolesionismo, fino ad arrivare alle bande e alle sette sataniche.

Dalle nostre interviste e ricerche, i ragazzi, a scuola, vengono raffigurati

come più soli e più tristi, talvolta rabbiosi e ribelli, spesso disattenti, indifferenti, superficiali annoiati.

Emergono da questi racconti segnali di una crisi complessiva che evidenzia conflitti generazionali, incompatibilità diffusa con l'istituzione scuola, difficoltà di relazione con gli adulti significativi (genitori e docenti) e con il gruppo dei pari, problemi di integrazione nel proprio ambiente (sia esso il paese o la città), il timore per un futuro che si presenta ogni giorno più incerto.

Accanto a questo quadro, dalle informazioni raccolte, si manifesta un disagio diffuso e altrettanto profondo negli adulti, genitori e insegnanti. In particolare per quanto riguarda i docenti, questi si sentono sempre più soli: "Nel mio Consiglio di Classe nessuno condivide il mio modo di pensare"; poco riconosciuti: "Lavoro tanto... ma poi chi riconosce quello che faccio? Nessuno!"

Con attribuzioni di ruolo complessi e non sempre accettati come specifici della propria professionalità: "Io non sono uno psicologo.. ma cosa mi si chiede? di fare l'assistente sociale, il genitore.. ma che cosa vuol dire fare l'insegnante oggi?" "Ai nostri tempi la scuola era un valore" "I ragazzi sono così diversi!"

Sono presenti sentimenti intensi di frustrazione: "Essere un professionista dell'apprendimento! E con che mezzi? Non ci sono spazi..... non c'è tempo..... con quel che ci danno!"

Affiora in questi affermazioni il disagio, il malessere degli adulti, il loro disorientamento di fronte ad una società ed un mondo che sta sperimentando cambiamenti rapidissimi.

Dal contatto con le scuole è emersa anche un'altra realtà, abbiamo scoperto che sul territorio regionale: c'è fermento di iniziative:

è vivo un interesse elevato per i temi relazionali;

ci sono gruppi di docenti impegnati nella ridefinizione della loro professionalità, insegnanti che si interrogano nel cercare connessioni tra gli aspetti relazionali e gli apprendimenti;

sono attivi laboratori di ricerca che utilizzano modalità didattiche innovative che portano i docenti a rivisitare i contenuti e il senso dell'operare quotidiano;

c'è disponibilità ad intessere rapporti di collaborazione con altre scuole e servizi.

Nelle varie esperienze si possono osservare, tuttavia, anche gli aspetti critici dei diversi interventi:

frammentarietà, non ci sono progetti organici che riguardino l'intero istituto;

episodicità, le iniziative spesso sono occasionali e frutto di eventi fortuiti;

approcci metodologici profondamente divergenti all'interno della stessa scuola e a volte dello stesso Consiglio di classe;

manca di continuità.

Da tutti questi elementi è scaturita una fotografia della scuola, costituita dalla contemporanea presenza ed interazione di modelli di concezione del compito formativo molto diversi tra loro.

LE FINALITÀ E GLI OBIETTIVI

A partire da questa analisi, le finalità del progetto regionale sono diventate le seguenti:

- attivare processi di trasformazione organizzativa, didattica e relazionale piuttosto che proporre singoli interventi "curativi";
- elaborare piani di lavoro in sede locale, in una prospettiva di rete sociale;
- coinvolgere le famiglie nei azioni educative;
- sviluppare condizioni tali da favorire la relazione educativa d'ascolto tra i ragazzi e gli adulti significativi;
- coordinare i diversi progetti all'interno della scuola;
- implementare nuove metodologie didattiche.

Rimaneva da risolvere un altro problema: come attuare queste finalità? Sarebbe stato assurdo proporre un altro progetto sul disagio, si è scelto perciò di dare continuità alle esperienze e ai progetti già in atto sul territorio riconoscendo, valorizzando, integrando e potenziando l'esistente. Si è costruito così un contenitore "Star bene studiando bene" strutturato attorno ad elementi organizzatori: le équipes territoriali.

La convinzione sottostante è stata quella che, rispetto alla lettura dei bisogni e dei contesti, ci siano più ipotesi interpretative; si è ritenuto che il ruolo dei servizi non sia quello di offrire soluzioni predefinite, ma quello di sostenere il sistema scolastico, attraverso azioni di consulenza progettuale ed assistenza tecnica, ad "aiutarsi" riconoscendo all'interno della scuola grandi potenzialità.

"Star bene studiando bene" ha indicato i seguenti punti come riferimenti per organizzare la progettazione e valutazione dell'équipe territoriali e dei gruppi di lavoro nelle scuole: stimolare cambiamenti educativi di prospettiva;

individuare strategie e metodologie idonee a sviluppare nei giovani competenze cognitive, relazionali e orientative finalizzate al successo formativo;

allargare i processi di partecipazione dei ragazzi all'interno della scuola; attivare processi di coinvolgimento del territorio e sperimentare forme di collaborazione innovative con i Centri regionali di orientamento ed altri servizi locali;

sviluppare la professionalità dei docenti nell'affrontare le situazioni di disagio scolastico;

potenziare l'autonomia e la competenza progettuale della scuola.

LA STRUTTURA ORGANIZZATIVA

La struttura organizzativa è stata studiata in modo da valorizzare la centralità dei docenti e l'autonomia gestionale e progettuale dei singoli istituti e da consentire anche un coordinamento ed uno scambio tra le scuole e la realtà territoriale.

I seguenti elementi facevano parte della struttura:

gruppo tecnico-scientifico;
équipe territoriale formata dalla scuola capofila, dalle scuole aderenti all'équipe, dall'assistente tecnico organizzativo, dallo psicologo del gruppo tecnico;
gruppi di lavoro delle scuole, costituiti dai docenti; in alcune situazioni le scuole si sono avvalse di esperti esterni, in altri contesti i docenti sono stati assistiti dagli psicologi del Centro regionale competente per territorio.

LA FUNZIONE DELL'EQUIPE TERRITORIALE

La funzione dell'équipe territoriale è stata quella di attivare un contesto "contenitore-contenuto" tale da far maturare innanzitutto una intenzione culturale, come dice Bruner ".....la cultura è un modo di venire a capo dei problemi umani, delle transazioni umane di ogni tipo, rappresentate in forma simbolica". Si è messa a punto una attenzione per gli argomenti che le diverse équipes hanno sentito come "emergenti" e che hanno scelto quindi di trattare. Si è costituito così uno spazio fisico e mentale in cui far inte-

ragire punti di vista diversi, storie diverse e costruzioni di significati multipli. Questo dal punto di vista operativo ha significato esplicitare le proprie rappresentazioni mentali, credenze, teorie sulla realtà per esplorare spazi di possibile condivisione. D'altra parte, l'impianto della sperimentazione ha offerto una cornice strutturata che ha permesso l'osservazione dei processi trasformativi attivati e che, nel contempo, ha garantito l'autonomia alla scuola.

È stato anche detto "PARLIAMO DI BENESSERE"; usciamo dalla cappa nera del disagio! Il concetto "disagio" evoca qualcosa che manca, l'assenza di ciò che rende la vita confortevole e piacevole a viverci, si è giunti così a pensare al "benessere" inteso come messa in atto di condizioni di sviluppo e crescita per tutti "come una rete disposta all'ascolto delle richieste d'aiuto, una rete di attenzioni, esperienze, solidarietà, capace di riconoscere anche le richieste silenziose ed implicite e che poi sappia rispondere senza alimentare i problemi..." (M. V. Masoni); da ciò è derivato "STAR BENE STUDIANDO BENE" titolo che è stato giudicato da qualcuno banale, ma che come tutte le cose ovvie può racchiudere qualcosa di prezioso: per noi rimanda alla bellezza della scoperta, alla meraviglia del sentire che menti diverse, quella del docente e quella dello studente, possono incontrarsi e produrre qualcosa di vivo e fertile, un nuovo sapere comune.

I RISULTATI DELLA RICERCA

Il racconto di Rosalia Garzitto e le narrazioni delle diverse équipes ci faranno intravedere gli itinerari seguiti, le metodiche utilizzate e gli strumenti prodotti.

Ed infine, come dicono i ragazzi: "il compito era facile?"

"Star bene studiando bene" ha rappresentato un'esperienza di progettazione complessa in ambito sociale, un vero e proprio laboratorio che ha offerto a tutti coloro che hanno condiviso l'impresa una significativa occasione di apprendimento e di crescita professionale. Certamente c'è ancora molto da migliorare come sentiremo anche dai dirigenti scolastici e dai docenti. Dare vita ad un'architettura così articolata, nei diversi gruppi e livelli (gruppo tecnico regionale, équipes, gruppi all'interno delle scuole) non è stato semplice.

Ci sono state discussioni, a volte tensioni, improvvise chiusure, fraintendimenti, affrontati di volta in volta senza la pretesa di aver risolto tutto, con l'umiltà di chi riconosce che ci sono tante verità e, come dice Kaneklin, "immaginare per progettare e operare, lasciando la porta aperta al fantastico, non è una cosa facile e non è una possibilità acquisita una volta per tutte".

LA NOSTRA ESPERIENZA

Rosalia Garzitto

Assistente tecnica

al Progetto "Star bene studiando bene"

I PARTECIPANTI AL PROGETTO

Le scuole della regione che hanno partecipato al progetto sono state ventidue: 8 scuole medie, 8 istituti comprensivi, un istituto tecnico commerciale, quattro istituti di istruzione superiore, un liceo scientifico.

Sei le scuole capofila che hanno costituito altrettante équipes territoriali, comprendenti un numero variabile di scuole, da un minimo di tre ad un massimo di cinque. Ogni scuola capofila ha avuto il compito di curare la segreteria organizzativa e amministrativa, il coordinamento tecnico e progettuale dell'équipe e il raccordo/comunicazione con la regia regionale del progetto.

I dati relativi all'effettivo coinvolgimento delle classi, insegnanti e genitori sono stati rispettivamente, 176, 307, 422.

Alcune scuole hanno interagito con soggetti diversi presenti sul territorio: università, comuni, pro loco, biblioteche, associazioni culturali e di volontariato, parrocchia, collegio del mondo unito, genitori e anziani, la memoria storica del territorio.

Ulteriori fondi per i progetti, in quanto le risorse finanziarie della regione erano insufficienti per rispondere ai bisogni anche nuovi emersi durante la realizzazione degli stessi, sono stati erogati dagli enti locali e molte scuole hanno fatto ricorso anche al fondo d'istituto, specialmente per l'incentivazione dell'attività ai docenti.

IL PROFILO DEL PROGETTO

Le aree tematiche privilegiate dai progetti delle scuole sono state per gli alunni: il laboratorio, l'educazione alle emozioni, i centri di ascolto e

il metodo di studio; per gli insegnanti: gli aspetti emotivi, comunicativi e relazionali e le strategie di insegnamento; per i genitori: le dinamiche relazionali, le problematiche educative e collaborazione con le scuole.

Bisogni affettivi-cognitivi emergono chiaramente come connessi al ruolo prioritario dell'istruzione formazione.

I laboratori hanno rappresentato indubbiamente l'attività più significativa progettata e realizzata dalle scuole e hanno contribuito, in modo sensibile, ad alimentare la cultura della classe come gruppo di lavoro e al riconoscimento del gruppo quale risorsa primaria nello sviluppo dei processi di apprendimento.

Anche il laboratorio degli insegnanti si è dimostrato mezzo di intervento educativo per la progettazione di alcuni percorsi didattici e processo di ricerca-sperimentazione inerente alla pratica professionale. Il lavorare insieme, la condivisione delle difficoltà, in una rete di interazione collaborativa, possono favorire una maggior tranquillità nella gestione di casi problematici.

Gli indicatori di un crescente malessere emozionale, soprattutto fra i giovani, hanno suggerito la necessità di prestare maggiore attenzione alla competenza sociale ed emozionale e di insegnare ai bambini quello che Daniel Goleman chiama "l'alfabeto emozionale".

L'approfondimento delle strategie di gestione degli apprendimenti hanno rappresentato, per gli insegnanti, momenti di riflessione e di analisi. È stato privilegiato un approccio costruttivista per il quale la motivazione dello studente è la leva fondamentale per lo sviluppo dell'apprendimento. L'autonomia progettuale, la responsabilizzazione degli allievi, la promozione della cultura del dibattito e della negoziazione, il gusto della ricerca, la conquista di valori come il rispetto della diversità si presentano come metodiche di apprendimento rivolte al benessere degli studenti e al loro successo scolastico.

Sono stati coinvolti i genitori in 13 scuole: la partecipazione delle famiglie nelle attività è stata complessivamente soddisfacente, con alcune punte di contributo ottimale nel caso di una scuola dove è stato richiesto un ulteriore sviluppo del progetto per la parte che li coinvolgeva direttamente.

Inoltre in una scuola superiore in cui l'area dei rapporti scuola-famiglia era problematica, le iniziative intraprese dal gruppo di lavoro in tale settore hanno coinvolto, con una buona partecipazione, le famiglie agli incontri-laboratorio.

IL MODELLO DI MONITORAGGIO

Il modello di monitoraggio proposto dall'équipe tecnica si è configurato come approccio valutativo integrato che associava all'autovalutazione delle scuole momenti di analisi e di riflessione a livello delle équipes territoriali.

Questa strategia, dall'approccio complementare, si è basata su una comunicazione bidirezionale dei dati relativi all'avanzamento dei progetti, tale da permettere di creare un circuito di feedback all'interno del gruppo di lavoro e con il gruppo delle équipes territoriali.

I canali di interazione erano rappresentati da una consulenza di processo più diretta da parte degli psicologi dei centri territoriali e da modalità di supporto su richiesta, on line, da parte del consulente scientifico e in presenza e/o on line da parte dell'assistenza tecnica organizzativa.

La comunicazione, fattore fondamentale per mantenere attivo e costante il feed-back sia all'interno delle équipes territoriali che delle singole scuole, ma anche per creare e mantenere il contatto, per mantenere attiva la partecipazione dei soggetti, è avvenuta attraverso modalità diverse:

- la comunicazione in presenza si è verificata attraverso incontri delle équipes territoriali presso la sede delle scuole capofila, e visite alle singole scuole;
- la comunicazione a distanza utilizzando e-mail, il fax e comunicazioni telefoniche.

Le scuole, impegnate a individuare autonomamente metodologie e strumenti di monitoraggio, potevano contare su un supporto tecnico-metodologico per la costruzione di strumenti di rilevazione. A titolo esemplificativo sono stati forniti alcuni strumenti:

1. Mappa per monitorare il progetto con indicatori e descrittori.
2. Questionario di riflessione-analisi sull'andamento del progetto.
3. Diario di bordo (esempio di diario semi-strutturato per gli allievi).
4. Scheda di monitoraggio riunioni.

5. Scheda di osservazione.
6. Scheda di avvio progetto.
7. Scheda di avanzamento progetto.
8. Scheda di autopercezione del cambiamento.
9. Scheda di autovalutazione del processo delle équipes territoriali.
10. Coordinate per la stesura del rapporto finale.

GLI INCONTRI

Gli incontri documentati delle équipes territoriali sono stati n. 38, si sono svolti presso la sede della scuola capofila: hanno preso parte gli insegnanti referenti delle scuole, a volte qualche dirigente scolastico, la psicologa del centro di orientamento territoriale e l'assistente tecnico organizzativo. Venticinque sono stati gli incontri nelle singole scuole con i referenti dei progetti.

Per ogni incontro è stata compilata una "scheda di osservazione", che riportava gli obiettivi degli incontri, i contenuti trattati e i risultati ottenuti.

Il primo ciclo degli incontri, tenuto tra settembre e ottobre 2003, ha avuto l'obiettivo di costruire all'interno dell'équipe una "cultura di rete": trovare condizioni per potenziare la messa in comune delle idee e la disponibilità a confrontarsi, per creare un ambiente collaborativo, trovare momenti e forme per una partecipazione attiva e una condivisione che superi i rischi dell'acquiescenza e del conformismo.

Nel secondo ciclo degli incontri, svolto durante il mese di ottobre, è stata affrontata in modo particolare una criticità rappresentata dalla necessità di implementare il coinvolgimento dei rappresentanti degli studenti, delle famiglie, delle associazioni dei genitori e della comunità locale, degli Enti Locali, o da altre figure di consulenza presenti nella scuola.

Il terzo ciclo degli incontri, del dicembre 2003, si è focalizzato su tre punti principali: la valutazione dei punti di forza comuni, l'individuazione delle differenze come risorsa e valore aggiunto e l'individuazione delle potenzialità delle ombre.

In tutte le équipes si è sviluppato un dibattito sulle modalità del monitoraggio e della valutazione sulla base della documentazione prodotta dal gruppo tecnico e fatta pervenire anticipatamente alle scuole. In partico-

lare, sono state illustrate le modalità di compilazione del rapporto finale per l'importanza che rappresenta per la valutazione finale del progetto. Il forte interesse per gli strumenti del monitoraggio e della valutazione da parte degli insegnanti ha favorito un confronto reciproco; si sono convenute alcune interpretazioni comuni sugli indicatori presentati e sui contenuti della relazione finale.

Fra le criticità individuate all'interno delle équipes c'è stato, in particolare, il problema della trasferibilità nel quotidiano delle nuove metodologie individuate e utilizzate nei progetti.

Durante il quarto ciclo degli incontri, nel marzo del 2004, è stata presentata la scheda n. 2 "Avanzamento progetto" del monitoraggio esterno, con lo scopo di esplorare il significato delle esperienze e degli interventi realizzati.

Tra i punti forti evidenziati sono state riscontrate le seguenti categorie: condivisione del linguaggio e dell'approccio nel gruppo di lavoro, coinvolgimento dei genitori e degli studenti, progettazione partecipata, costruzione strumenti, formazione, interesse, motivazione e tra quelle dei punti critici: grande impegno di energie, carenza di tempo e di risorse umane e finanziarie, difficoltà di coinvolgimento e di organizzare alcune attività come risposta a dei bisogni individuati.

L'insieme dei fattori mette in evidenza una serie di problematicità connesse alla ricerca e alla realizzazione di innovazioni nella didattica e nell'organizzazione scolastica:

- la consapevolezza che interventi innovativi sulla prevenzione e sul recupero delle situazioni di disagio psico-sociale dei giovani richiedono un forte impegno, un lavoro intenso di ricerca e analisi all'interno di contesti concreti e specifici in cui vivono soggetti e problemi reali;
- la consapevolezza che un percorso innovativo richiede anche l'assunzione di responsabilità in prima persona, di scelta e decisione sulle soluzioni da adottare e/o da modificare, di negoziazione su temi pedagogici;
- la consapevolezza di una nuova riflessione sulle modalità di organizzazione classica del lavoro di insegnante: dinamiche di gruppo, condivisione di un linguaggio e approccio teorico comune, lavoro cooperativo, nuovi strumenti e metodologie;
- la constatazione che l'apertura all'interno e all'esterno della

scuola, la progettazione allargata, coinvolgendo genitori e studenti, produce una complessità nell'organizzazione scolastica, nuove difficoltà di decisione e di gestione; il contesto esige continui confronti, negoziazioni, mediazioni con le diverse componenti, le cui aspettative nei confronti dell'istruzione appaiono diverse, non omogenee, a volte anche contrapposte;

- la constatazione che il tempo e l'intensità del lavoro crescono in modo esponenziale e che bisogna ridefinire continuamente tempi e spazi;
- la constatazione che le competenze richieste dal contesto hanno bisogno di essere costantemente aggiornate, che la professionalità docente richiede alta qualità;
- la constatazione che le risorse finanziarie non sono proporzionali al carico di lavoro per l'effettiva realizzazione del compito richiesto.

I PROCESSI DI CAMBIAMENTO

Il **quinto ciclo degli incontri**, maggio 2004, ha fornito l'occasione per constatare, in tutte le équipes, i cambiamenti nel clima relazionale del gruppo. Gli insegnanti hanno dimostrato la soddisfazione di aver costruito insieme un'esperienza valida che ha fatto star meglio a scuola gli allievi e gli insegnanti, ha rimotivato alcuni allievi e ha fatto crescere la professionalità degli insegnanti. E' stata inoltre presentata la scheda n. 3 "Autopercezione del cambiamento", relativa sempre al monitoraggio esterno. L'analisi dei dati rilevati dalla scheda di autopercezione dei cambiamenti, presentati alle équipes durante il **sesto ciclo degli incontri**, nel settembre 2004, ha evidenziato soprattutto cambiamenti positivi, ma anche molto positivi, mai negativi e poche volte nessun cambiamento.

LE RELAZIONI E LA "CULTURA DEL CAMBIAMENTO"

Per osservare i processi di cambiamento durante lo svolgimento del progetto nelle singole realtà scolastiche, si è fatto riferimento alle tre categorie individuate fra gli indicatori del monitoraggio-autovalutazione: relazioni, organizzazione e processo.

Secondo Amartya K. Sen "sono le informazioni che ci scambiamo e le

domande che reciprocamente poniamo a rendere il confronto uno strumento di cambiamento così potente", i costruttivisti sociali localizzano il focus dell'apprendimento entro la matrice relazionale (Kenneth J. Gergen), ma anche per Marco V. Masoni "i problemi nascono nelle relazioni e si risolvono nelle relazioni, siano esse interazioni che intra-interazioni".

Dalle schede di rilevazione sono emersi i seguenti "eventi" di processo:

1) Il cambiamento nel gruppo di lavoro:

- cambiamenti nelle dinamiche relazionali tra il personale docente coinvolto nel progetto sono state positive per il 65% degli insegnanti e molto positive per il 35%;
- l'esistenza all'interno della scuola di gruppi di insegnanti disponibili a lavorare collettivamente rappresenta una possibilità di ulteriori sviluppi di cambiamento. Nella nostra scuola ci sono degli spazi istituzionali di incontri collegiali: consigli di classe, collegio docenti, consigli d'istituto, ma sono spazi che si caratterizzano, negli ultimi anni, per l'accentuarsi della burocratizzazione e della routinizzazione.

"C'è stato un continuo e proficuo confronto tra gli insegnanti responsabili su quanto veniva emergendo tra i ragazzi. Si è discusso sulle loro reazioni, sulle opinioni che esprimevano, sulle dinamiche relazionali che manifestavano all'interno della classe. Ci si è interrogati sul fatto che gli alunni rispondevano con entusiasmo alle attività e richiedevano di farle con maggior frequenza";

- le relazioni tra il personale scolastico coinvolto nel progetto e il dirigente sono state molto positive per il 20%, positive per il 45%, ma nessun cambiamento è stato segnalato per il 35% degli insegnanti.

"Sentirsi apprezzati ha una sua funzione perché è una delle componenti più alte della motivazione..."

"L'interesse, la partecipazione ed il coinvolgimento del dirigente sono stati nulli..."

L'incoraggiamento e il supporto del dirigente scolastico si sono dimostrati particolarmente incisivi

per avviare un processo di cambiamento nelle relazioni all'interno della scuola.

2) Il coinvolgimento degli allievi:

- Si registrano: un 45% di cambiamenti nelle relazioni molto positivi, un 45% positivi, il 10% nessun cambiamento.

Dove gli allievi hanno collaborato concretamente e costantemente all'attuazione del progetto sono stati rilevati accrescimenti delle abilità relazionali, apprendimenti di nuove capacità operative e di competenze trasversali, sviluppo di senso di appartenenza e di responsabilità, crescita dell'autostima come gruppo e disponibilità ad un rapporto più aperto con gli insegnanti.

"Dopo il lavoro esclamazioni del tipo: "Ah! E' così che dovevo fare per migliorare lo studio! Non ci avevo pensato! Bene, adesso ho finalmente capito perché la storia mi va sempre male! Quando facciamo la prossima esercitazione posso provare io per vedere se ho capito?"

3) Il coinvolgimento dei genitori:

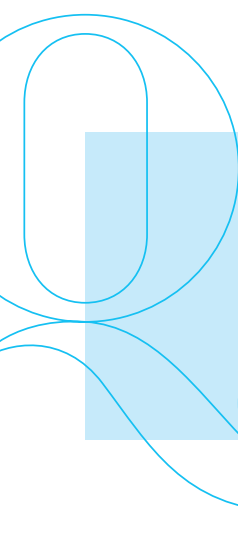
- Si rilevano: 26% cambiamenti molto positivi, 63% positivi, 11% nessun cambiamento.
- Aver coinvolto i genitori in momenti di formazione all'interno della scuola ha rappresentato un momento importante di facilitazione e di miglioramento della comunicazione tra gli insegnanti e le famiglie, creando un clima di apertura e di disponibilità nuovo.

LA CULTURA ORGANIZZATIVA

Le immagini della scuola attraverso la visualizzazione simbolica delle metafore hanno permesso di rappresentare un'immagine della cultura della propria scuola.

Alcune immagini rappresentative delle nostre scuole:

- "Una grande tribù in cui circolano valori forti, simboli e riti condivisi, in cui si rispettano le anime delle persone, dove c'è cura e attenzione per l'ambiente anche fisico (il cortile, il giardino, uno spazio per i genitori, uno stile familiare...), in cui i deboli sono protetti da tutti, parlano con una lingua che tutti vogliono imparare".
- "Moderna famiglia allargata dove



la relazione ed il rapporto affettivo sono il collante tra persone con ruoli, formazione e lavori diversi, arricchimento anche per i "più grandi".

- "Una squadra in una palestra di innovazioni".
- "Un aliante che sa volare utilizzando le correnti d'aria ascensionali e non ha bisogno di motore".
- Il gruppo che sta lavorando lo vedo come un albero maestoso, dai cui rami sbocciano numerosi fiori, pronti a trasformarsi in altrettanti frutti; gli altri colleghi mi sembrano più impegnati in una corsa affannosa durante la quale non vedono e non gustano nulla".
- "Un gruppo di pellegrini moderni in viaggio per Santiago de Compostela che cerca un santo a cui votarsi".
- "Una torre di Babele in cui ognuno parla una lingua diversa o addirittura una lingua omologata su certe espressioni di conformismo quando ci vorrebbe un atteggiamento nuovo e divergente".
- "Una cordata di alpinisti in cui, nonostante la fatica dell'ascesa, tutti collaborano per raggiungere la meta e godono insieme, una volta giunti alla cima, dell'apertura entusiasmante di orizzonti inediti".
- "La mia scuola è un'orchestra nel condividere la sinfonia educativa. Talvolta il dirigente impone lo spartito ai docenti sostanzialmente ubbidienti, (questo è legato ai ruoli differenti), per altri concerti c'è condivisione. In tutti i casi stima professionale".
- "La mia scuola è anche una corsa affannosa, nel senso che abbiamo tante iniziative, tanto carico di lavoro, tanto dover sentirsi pronti per i cambiamenti della riforma".
- "...la scuola dovrebbe essere il tempo del pensare, non del produrre a gettoni, secondo le richieste del mercato... la libertà, il diritto, la possibilità di pensare per il presente, promuovere il futuro, riflettere sul passato, senza i limiti della catena di montaggio. Le teste non sono bulloni. la scuola non è azienda, il tempo del pensare non coincide con il tempo della fabbrica, della conclamata produttività del successo economico."
- "Una nave con un buon equipaggio, che naviga per far fronte alle numerose richieste, ma con una rotta non chiara."

- "Ogni anno scolastico come una storia a sé stante in un film dove si mettono in evidenza le relazioni tra le persone, le trasformazioni, i momenti difficili, le crisi, gli entusiasmi. Ogni volta un nuovo inizio e una nuova conclusione."

Analizzando il contenuto delle metafore e codificando le frequenze delle risposte si sono ottenuti i seguenti giudizi sintetici dell'immagine mentale della cultura organizzativa delle scuole che hanno partecipato al progetto regionale:

- 38% dinamiche relazioni positive;
- 14% dinamiche relazioni negative;
- 14% processo di cambiamento;
- 14% impegno di realizzazione;
- 10% imprevedibilità;
- 10% luogo di produzione ed elaborazione.

IL PROCESSO

Da un documento dell'OCSE leggiamo "Un punto focale per il cambiamento è costituito dalle "condizioni interne" delle singole scuole. Tra queste condizioni vanno comprese non solo le attività di insegnamento e di apprendimento, ma anche il modo di procedere delle scuole, la distribuzione dei ruoli, l'uso delle risorse che sostengono il processo di insegnamento e di apprendimento".

Nella legge n. 53/2003 di riforma del sistema scolastico del nostro paese, sul piano delle finalità pedagogiche, si fa riferimento ad una professionalità colta e competente degli insegnanti (art. 5).

Già nelle sue prime Dichiarazione programmatiche (luglio 2001) il ministro dell'istruzione affermava che "l'avvio di questo intenso processo riformatore non può essere slegato da una riflessione attenta sul ruolo degli insegnanti...".

È stato chiesto agli insegnanti: "Il progetto ti ha spinto a riflettere sul ruolo di docente, come: portatore di saperi, facilitatore di saperi, promotore di nuove relazioni, altro...".

Si sono dichiarati completamente d'accordo il 31% degli insegnanti nel ritenere che nella nuova scuola dell'autonomia ci deve essere uno spazio di relazione, dove il docente, l'adulto, come afferma Fulvio Scaparro, dovrebbe essere disponibile, "...disponibilità vuol dire presenza non intrusiva, vuol dire essere pronti a dare, consigliare, accogliere, raccontare le proprie esperienze, i propri sogni, a dare l'esempio, a dire "no",

ma anche a sostenere e a incoraggiare, quando occorre...".

Ma anche facilitatore di saperi, 22% degli insegnanti sono completamente d'accordo.

Edgard Morin fra i tratti essenziali della missione di insegnante include "preparare le menti ad affrontare le incertezze, in continuo aumento, non solo facendo loro conoscere la storia incerta e aleatoria dell'Universo, della vita, dell'umanità, ma anche favorendo l'intelligenza strategica e la scommessa per un mondo migliore".

Queste sono alcune riflessioni degli insegnanti:

- "Nella mia attività scolastica ho sempre ritenuto fondamentale instaurare con i ragazzi un rapporto di fiducia e di collaborazione, ma il progetto di quest'anno, dandomi maggior tempo, soprattutto a livello organizzativo, permettendo di confrontarmi con calma con altri colleghi, mi ha reso ancor più convinta che l'aspetto della relazione è fondamentale. Se posso evidenziare un'impressione che ho avuto è che i ragazzi erano spesso "stupiti" del tempo che si dedicava a parlare di aspetti che non fossero contenuti strettamente curricolari. Non sempre e non dappertutto, ma a volte noi insegnanti delle scuole superiori non ci rendiamo conto di quanto gli studenti chiedano un'attenzione ai loro disagi, chiedano un aiuto concreto per il superamento spesso di semplici paure, cerchino un insegnante che li consideri persone adulte e con loro discuta e parli. Il tutto non ha portato ad "Abbassare gli obiettivi o a ridurre la programmazione, come a volte ci hanno detto; anzi, tutti i colleghi coinvolti hanno avuto un buon miglioramento dello studio e in alcune classi il lavoro è addirittura andato oltre la programmazione".

- "L'insegnante: vocazione, impegno altissimo, mestiere difficile, nel quale la motivazione è fondamentale, il motivarsi è condizione "sine qua non".
- "Docente = fare il funambolo in nome dell'equilibrio educativo e formativo, per guadagnarsi sul campo la credibilità".
- Gli alunni vogliono che tu sappia, che tu sappia spiegare in

tanti modi, che tu li capisca, cercano i tuoi sì, vogliono i tuoi no, misurano il polso della tua autorevolezza”.

È stato chiesto di indicare se ci sono stati atteggiamenti degli studenti che nei contesti scolastici tradizionali apparivano *disfunzionali* e che hanno nel progetto *acquisito funzionalità*.

Ancora la voce agli insegnanti:

- “La sofferenza psichica di un ragazzo si manifesta in molti modi: ansia, aggressività, rabbia, frustrazioni che sono spesso motivo di disturbo della “normale” attività didattica. Questi comportamenti mettono in crisi l’insegnante che, a volte, si trova invasi in “giochi psicologici”, che rappresentano un insieme ambivalente e sleale di relazioni nella vita sociale ed un modello interpretativo di bisogni personali espressi in modo distorto. Quando si considerano più da vicino le componenti non cognitive della relazione educativa i pregiudizi educativi possono essere smascherati e compensati per rendere autentica tale relazione. La conoscenza dei giochi psicologici può, infine, consentire agli insegnanti di aiutare i ragazzi a diventare “diretti” nel loro modo di comunicare e autentici nell’esprimere agli insegnanti i loro bisogni formativi.

Il primo passo nel superamento della relazione simbiotica, altra modalità insidiosa di relazione tra adulto e adolescente, consiste nel riconoscerla identificando in sé e negli altri i bisogni insoddisfatti che la sorreggono. Il cambiamento di relazione richiede un cambiamento in entrambi gli interlocutori. Nel cambiamento comunque le maggiori responsabilità e risorse appartengono al docente. Egli potrà prima “aiutare se stesso” rendendosi affettivamente autonomo, poi aiutare i propri allievi ad acquisire la loro autonomia.

I comportamenti “disfunzionali”, quindi, vanno letti e capiti in un’ottica più globale:

- “Riferito ad alunni delle scuole elementari: aumento dell’autostima e del riconoscimento da parte

dei coetanei, nell’ambito dei laboratori, in alunni con difficoltà verbali”.

- “Un allievo in particolare, ripetente, grazie al lavoro dei compagni e al loro responsabile ruolo di costruttori di progetto, ha dovuto rivedere la sua posizione di isolamento, cercando anche di lasciarsi coinvolgere”.
- “Si sono rilevati alcuni segnali (partecipazione più attiva e responsabile all’attività rispetto alle lezioni curricolari), ma per valutare la stabilità del cambiamento sono necessari tempi più lunghi”.
- “Nei laboratori gli alunni hanno trovato maggiori opportunità di valorizzazione realizzando competenze che non emergevano nel contesto scolastico tradizionale”.
- “Una più funzionale organizzazione della programmazione di studio settimanale; un’acquisizione di diverse strategie per lo studio di un testo, con l’applicazione di quella che era più congeniale allo studente; una ri-organizzazione del lavoro in classe in modo che la capacità di concentrazione e attenzione venga attivata; una riflessione continua sui propri atteggiamenti”.
- “Non parlerei tanto di atteggiamenti disfunzionali, quanto di caratteristiche caratteriali che potevano risultare penalizzanti (per es. timidezza) e che la forte motivazione suscitata dal progetto ha permesso di superare”.
- “Il progetto da solo non basta; il miglioramento si è avuto in alcuni casi di alunni su cui si è operato collettivamente e concordemente anche in altre attività”.
- “Significativi miglioramenti nella metodologia di studio. Tutti utilizzano varie strategie e strumenti. Tutti operano per mappe ideative e concettuali, tutti sono migliorati nell’uso del computer, tutti hanno dato il loro seme per il terreno-classe. Hanno vissuto la scrittura come espressione di sé, la lettura come libertà individuale di leggere o di non leggere. Nessuno si è tirato indietro per la preparazione del Convegno. La classe è unita. Con questo non voglio fare un ritratto romanzato. Ho avuto momenti difficili di sovraccarico di lavoro, è stato duro riformulare ed esplicitare i

patti educativi. Impegnativo alternare le richieste. Un alunno ha sempre avuto un’applicazione saltuaria nel lavoro domestico, tutto ciò che era applicazione individuale gli era estraneo, un macigno, ma nel lavoro di gruppo dava la sua parte. L’esuberanza di alcuni alunni ha messo a dura prova la pazienza, ma il gioco di squadra per l’obiettivo condiviso è stato il miglior margine all’egocentrismo, molto più efficace di qualsiasi predica ad personam”.

- “La disattenzione e la provocazione, atteggiamenti frequenti negli studenti, sono stati considerati in un’ottica diversa, come spie di disagio che vanno colti, interpretati e presi come spunto per un riorientamento delle attività scolastiche e delle dinamiche relazionali”.
- “Atteggiamenti di eccessivo protagonismo che potevano disturbare nel contesto scolastico”.
- “Atteggiamento di chiusura, incapacità di “vedersi dentro” che grazie all’attività si sono evoluti in una maggiore apertura e consapevolezza. Da una iniziale confusione, gli alunni hanno progressivamente imparato a riconoscere valori e a esprimere sentimenti”.
- “L’intera classe 2^A B era demotivata, alla fine di questo progetto, ognuno degli alunni ha scoperto interessi e capacità, dimostrando di saper lavorare insieme. Anche il comportamento dei più problematici è migliorato, specialmente l’autocontrollo nella gestione mentale”.
- “L’alunno del Kosovo, elemento spesso al centro di tensioni e conflitti, è riuscito per la prima e unica volta ad esprimere, con parole e gesti, il suo vissuto di guerra, facendo intravedere agli altri cose che in qualche modo potevano spiegare atteggiamenti e reazioni”.

Queste ultime riflessioni ci indicano la strada da percorrere per promuovere il benessere e sconfiggere la dispersione, un male antico della nostra scuola: la scuola che fa ricerca, la scuola dei laboratori, delle co-costruzione in gruppo delle conoscenze attraverso l’individualizzazione dell’apprendimento, assicurando flessibilità ai tempi-ritmi della velocità cognitiva dei singoli allievi, con docenti che sappiano ascoltare e dialogare con i giovani.

LA PARTECIPAZIONE AD UN PROGETTO REGIONALE

Dalla lettura delle relazioni osservate dalla scheda n. 3 e utilizzando anche una più estesa serie di informazioni ricavate in occasione di incontri e conversazioni con i referenti del progetto delle scuole, è possibile fare alcune osservazioni:

A) È stata riconosciuta l'importanza della partecipazione ad un progetto regionale:

far parte di un progetto sperimentale regionale ha rappresentato una opportunità di confronto con altre realtà e ha conferito una maggiore autorevolezza al lavoro del gruppo di progetto all'interno della scuola;

B) Il progetto è stato elemento importante per la motivazione:

lo scambio e il confronto tra le diverse scuole e realtà di lavoro, articolato intorno ad obiettivi comuni e condivisi, ha potenziato la cultura collaborativa nella scuola;

C) Elemento di potenziamento dei progetti esistenti:

rafforzando le posizioni favorevoli ad avviare processi di riflessione collettiva;

D) Stimolo a rispettare i compiti e le scadenze di lavoro stabiliti:

è necessario offrire alle scuole che intendono impegnarsi in un lavoro di rete un contesto di riferimento esterno; il sentirsi parte di un progetto di ampio respiro ha portato a doversi confrontarsi con l'esigenza di tener fede ad impegni e scadenze comuni;

E) Ha favorito lo sviluppo di una "cultura dell'accompagnamento":

ispirata non a compiti giudicanti, ma alla funzione di supporto nella comprensione dei propri punti deboli, delle proprie coerenze ed

incoerenze organizzative e finanziarie, per un miglioramento funzionale del servizio offerto;

F) Ha consentito lo sviluppo di nuove competenze:

il percorso di riflessione ha offerto agli insegnanti una occasione per entrare in una logica di ricerca, un'opportunità di crescita personale e collettiva;

G) Occasione di apprendimento reciproco:

ogni scuola ha offerto alle altre un supporto durante le interazioni all'interno delle équipes territoriali e nei contatti reciproci;

H) Progettualità comune:

diventa importante trovare le soluzioni opportune per mantenere questa dimensione di progettualità comune, come stimolo, incentivo e rinforzo delle attività sviluppate dalle singole scuole.

"IL BENESSERE DEI GIOVANI NEI CONTESTI TERRITORIALI"

EQUIPE TERRITORIALE "ALTO FRIULI"

Durante l'incontro del 25 settembre 2003, mentre veniva presentato il progetto regionale "Star bene studiando bene" e venivano individuate le scuole afferenti alle diverse équipes territoriali, è stata immediatamente rilevata l'eterogeneità degli istituti riuniti nell'équipe territoriale "Alto Friuli". La perplessità riguardava la diversità del bacino d'utenza, del contesto territoriale di riferimento e la tipologia degli istituti coinvolti. Anche se alla fine l'esperienza ha dato torto, risultava infatti difficile immaginare come da tale eterogeneità potesse emergere l'occasione per un lavoro comune che conducesse ad un arricchimento reciproco. Nel corso del primo incontro d'équi-

pe è emersa la forzatura derivante dall'operare per la realizzazione di un unico progetto complessivo. Si è optato quindi per la realizzazione di progetti che, pur articolandosi in forma e con modalità autonome nelle singole scuole, perseguissero l'obiettivo comune di favorire il benessere degli allievi, migliorando la qualità del processo educativo, di apprendimento e di crescita.

L'elemento unificante è risultato essere la progettazione di interventi efficaci nel fornire agli studenti strumenti e supporti utili per affrontare al meglio le difficoltà di ordine didattico e relazionale proprie dell'età adolescenziale sia in riferimento al successo scolastico che all'accettazione/integrazione tra pari.

All'interno di questa cornice condita, gli istituti comprensivi hanno privilegiato azioni mirate all'accettazione del proprio sé, al riconoscimento della diversità dell'altro ed al potenziamento delle abilità relazionali; mentre gli istituti di istruzione superiore hanno preferito sviluppare interventi che privilegiassero il potenziamento delle abilità di apprendimento.

Tale modalità d'azione è risultata importante in quanto ha permesso il mantenimento dell'identità caratterizzante le singole scuole ed ha, contemporaneamente, favorito un processo di reciproca conoscenza.

Un altro aspetto positivo, derivante dall'attuazione di questo progetto e dall'operare in rete, è rappresentato dal fatto che, a partire da questa esperienza, si sono create le premesse per una migliore azione di orientamento nel passaggio dalla scuola media inferiore alla scuola media superiore.

TABELLA RIASSUNTIVA DEGLI INTERVENTI ATTUATI DAGLI ISTITUTI APPARTENENTI ALL'EQUIPE "ALTO FRIULI":

ISTITUTO	● ISTITUTO COMPRENSIVO DI PAGNACCO	● ISTITUTO COMPRENSIVO DI TAVAGNACCO	● I.S.I.S "F. SOLARI" TOLMEZZO	● I.S.I.S "R. D'ARONCO" GEMONA DEL FRIULI
PROGETTO	● Saper operare individualmente e con gli altri (classi III B – III D)	● Per orientarsi, per capire se stessi ed educare alla scelta (classi I B – I C – II B)	● "Insieme per imparare" (classi I BIO – I OEE – I C ITI)	● "Insieme per imparare" (classi I B ITII a O.S.S.)

ISTITUTO STATALE DI ISTRUZIONE SUPERIORE "F. SOLARI"

Intervento di presentazione del Progetto "Star bene a scuola stu- diando bene: insieme per impara- re" al Convegno di Udine del 14 ottobre 2004

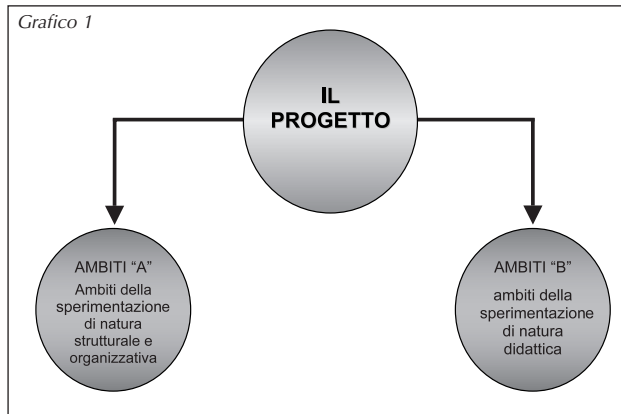
Il nostro Istituto, nei riguardi dei vari progetti che vengono presentati, ha più volte sollevato l'interrogativo: "Quanti di essi diventano prassi didattica? Hanno una ricaduta sulla quotidianità dell'attività educativa? Quanti non sono in realtà appendici, spesso gratificanti, ma che non incidono realmente nella vita della classe e dello studente?"

Ecco quindi che la nostra adesione al progetto "star bene a scuola", è stata positiva solo perché esso si è inserito in un lavoro già avviato da anni.

Parlare, infatti, del progetto nel nostro istituto, non vuol quindi significare la semplice presentazione di una esperienza che nasce e si conclude nel corso dell'anno, ma parlare di tutta l'impostazione organizzativo-didattica del biennio, perché il percorso tracciato quest'anno si inserisce come naturale ampliamento e miglioramento di una struttura pedagogica organizzativa consolidata.

Da circa sei anni, infatti, il biennio dell'Istituto Tecnico "F. Solari" di Tolmezzo è stato profondamente modificato secondo due direttrici strutturali (grafico 1):

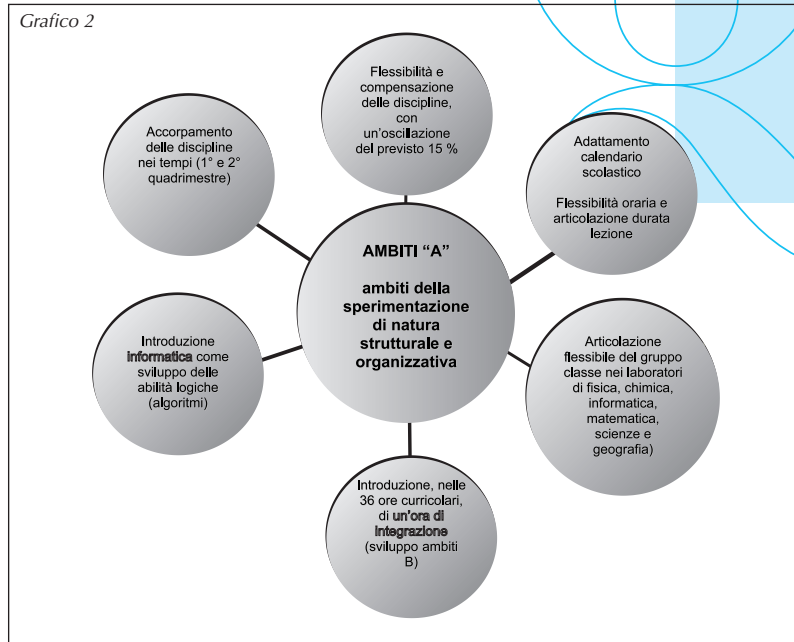
Grafico 1



Questa impostazione organizzativa riflette l'idea didattica della centralità dell'allievo nell'azione formativa e l'importanza dell'approccio alla istituzione scolastica superiore. Sfondo necessario alla realizzazione concreta delle due coordinate pedagogiche prima indicate, è sicuramente l'aspetto organizzativo

strutturale dei tempi dell'allievo, dei docenti, dell'organizzazione curricolare e dell'organizzazione didattica. Ecco quindi attraverso le possibilità offerte dalle disposizioni legislative in materia di Autonomia, la concretizzazione attraverso l'organizzazione delle seguenti variabili (grafico 2):

Grafico 2



Dal piano strettamente organizzativo-gestionale si passa alla concretizzazione didattico-metodologica dei percorsi, come illustra lo schema (grafico 3):

In fase iniziale, a livello 'diagnostico', si costruisce l'anamnesi di o-

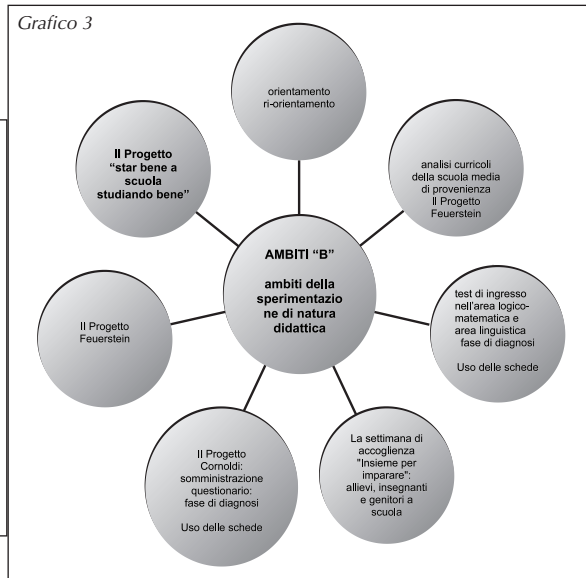
scelta compiuta, sulle motivazioni, sulle prime difficoltà che stanno incontrando.

Quindi, attraverso il questionario di Cornoldi, dopo alcune settimane, si concretizzano i punti deboli e i punti forti di ogni studente e della classe intera.

Il successivo intervento consiste,

attraverso un'analisi dei dati fatta dal Consiglio di Classe, nell'intervento in alcune aree ritenute significative e significanti per il successivo interven-

Grafico 3



gni singolo allievo attraverso vari strumenti a partire dai test di ingresso e dalla loro parametrizzazione e confronto con i dati provenienti dalle scuole medie. L'Istituto, in seguito, durante la settimana di "accoglienza", aiuta la classe e i singoli studenti ad interrogarsi sulla

to; quindi, sia attraverso la diversa organizzazione oraria già descritta, sia attraverso percorsi didattici mirati, proposti dallo stesso Cornoldi e dal metodo 'Feuerstein', si cerca di inserire processi di miglioramento sul singolo allievo e sulla classe.

La cura costante di tutte queste attività è fare in modo che le proposte di miglioramento, diventino 'abitudini' e 'prassi quotidiana'.

Al di là delle soddisfazioni e di alcuni risultati anche eclatanti, il problema è che solo una minoranza di studenti risponde positivamente e "mantiene" la "prassi migliorativa" anche senza il controllo costante dei docenti. La maggioranza, pur consapevole dei limiti del proprio modo di lavorare e delle possibili soluzioni migliorative, quando il controllo viene meno, ritorna "al vecchio stile" con conseguenti ricadute anche nel profitto. Mantenere e generalizzare il risultato positivo è attualmente la riflessione che una parte del corpo docente ha avviato.

ISTITUTO COMPRENSIVO DI PAGNACCO - "SCUOLA MEDIA"

Classi 3^a sez. B-D: Sotto-progetto n. 1: Saper operare individualmente e con gli altri

Le classi 3B e 3D dell'Ist. Comp. di Pagnacco hanno perseguito le finalità previste dal progetto regionale "Star bene studiando bene" attraverso la realizzazione di due sotto-progetti: una conferenza-spettacolo sul Marocco (classe 3B) ed un convegno su "Adolescenza percorso d'emozioni" (classe 3D).

Gli accordi di programma con l'I. C. di Tavagnacco prevedevano quattro obiettivi prioritari:

- favorire la conoscenza di sé e delle proprie attitudini, anche ai fini dell'orientamento scolastico dopo la terza media;
- favorire l'assunzione di responsabilità individuale davanti ad un compito;
- favorire la coesione di classe e gruppo;
- aumentare la motivazione all'apprendimento.

Questi obiettivi sono stati integrati con altri, legati alle caratteristiche ed alle esigenze specifiche delle classi coinvolte nel progetto:

- guidare alla progettualità;
- guidare alla scansione/selezione di contenuti, tempi, modalità di

presentazione, interventi di esperti esterni;

- favorire la capacità di relazionarsi con il mondo esterno alla scuola;
- favorire la capacità di comunicazione/verbalizzazione delle esperienze a terzi.

Entrambi i sottoprogetti hanno coinvolto, oltre agli alunni, gli insegnanti dei rispettivi consigli di classe e i genitori, che hanno supportato i ragazzi con il loro interessamento e l'intervento attivo nei progetti (per la classe 3^a B con la realizzazione di piatti marocchini per la degustazione offerta alla fine della serata). Per la serata sul Marocco sono state coinvolte anche la parrocchia e la Pro Loco, che hanno fornito il necessario supporto logistico (sala, attrezzature). Per attivare l'autonomia progettuale ed organizzativa degli alunni e la loro capacità di relazionarsi con soggetti esterni al mondo della scuola, è stato previsto l'intervento di soggetti esterni, con i quali i ragazzi hanno concordato tempi e modalità di lavoro:

- per la 3^a B una mediatrice culturale marocchina, una docente che ha insegnato per alcuni anni a Rabat, i Maropoli, un gruppo musicale italo-marocchino che compone ed esegue musiche basate sulla fusione di elementi arabi e dell'Italia meridionale, ed i Tamburasse, un gruppo di percussionisti accomunati dall'amore per il ritmo e la sperimentazione di sonorità nuove;
- per la 3^a D due psicologi (dello studio Eidos) hanno condotto incontri sulla tematica: la relazione positiva; le emozioni parlate.

Principi e metodologie utilizzate, ispirate all'apprendimento collaborativo:

- La conquista del nuovo come valore aggiunto della collaborazione.
- Studente costruttore attivo della conoscenza individuale e di gruppo.
- Interdipendenza fra i membri del gruppo.
- Condivisione e ripartizione dei compiti e gestione del processo di gruppo.
- Metodologia per la gestione del gruppo relazionale e di lavoro.
- Discussione iniziale, pareri collettivi e dei singoli, suddivisione dei gruppi, scelta dei percorsi.
- Metodo Jigsaw con ripartizione di compiti parziali per ogni studente,

responsabile di adempiere al proprio compito, fondamentale, per completare il compito assegnato al gruppo di appartenenza.

- Metodo del Reciprocal Teaching.
- Metodo shared minds.
- Metodo division of labour.

Prodotti. Per entrambe le classi è stato scelto di concepire i prodotti finali (Convegno Adolescenza; libro di recensioni per ragazzi; ipermedia; serata sul Marocco) sia come strategia didattica che come mezzo di visibilità del vissuto di classe, per favorire il consolidamento e potenziamento dell'apprendimento, pertanto mezzi per:

- ⇒ Acquisire la struttura del campo d'intervento e di ricerca.
- ⇒ Apprendere per nessi logici.
- ⇒ Aumentare le interazioni d'apprendimento.
- ⇒ Condividere/affinare criteri di valutazione per giudicare il proprio operato, quello del gruppo e dei relativi prodotti.
- ⇒ Favorire la visibilità per comunicare a terzi la propria ed altrui esperienza.
- ⇒ Favorire la flessibilità metodologica.
- ⇒ Responsabilizzare il singolo ai fini del progetto comune.
- ⇒ Potenziare la capacità di collaborazione.
- ⇒ Favorire il tutoring fra pari.

Classe 3^a B – "Il Marocco e la sua cultura"

PERCHÉ UNA CONFERENZA SPETTACOLO

La classe si presentava poco coesa, incapace di portare a termine un compito, non sempre motivata all'apprendimento e dotata di scarse abilità progettuali ed operative. In linea con le finalità perseguite dall'iniziativa "Star bene studiando bene" è stata perciò pensata un'attività in grado di:

- motivare i ragazzi facendoli lavorare su un contenuto in termini innovativi rispetto alla normale pratica didattica;
- rendere i ragazzi protagonisti sia della scelta dell'attività che dell'organizzazione della stessa;
- consentire loro di lavorare in gruppo, dividendosi i compiti e scegliendo modalità di lavoro sia in relazione all'obiettivo da raggiungere che alle competenze ed agli interessi individuali, favorendo in tal modo tanto la conoscenza di sé e delle proprie attitudini, quanto

l'assunzione di responsabilità davanti ad un compito;

- far acquisire ai ragazzi la consapevolezza che lo svolgimento di qualsiasi attività richiede preliminarmente un'accurata programmazione, nonché la conoscenza delle competenze proprie ed altrui;
- favorire, attraverso il lavoro finalizzato al raggiungimento di un obiettivo comune, la coesione del gruppo classe.

PERCHÉ "IL MAROCCO E LA SUA CULTURA"

La realtà territoriale dei Comuni che fanno riferimento all'I. C. di Pagnacco, Comuni in cui vivono famiglie provenienti dal Sud del mondo e dall'Europa dell'Est, si inserisce nel quadro più generale di una società che si va caratterizzando sempre più come multiculturale e multi-etnica. Ho ritenuto pertanto fondamentale favorire la conoscenza di esperienze e protagonisti di una "alterità" culturale spesso rifiutata solo perché non cono-

ambienti del Marocco; scelta degli abbinamenti testo-immagine; presentazione in Power Point del materiale, contatti con gli esperti esterni, prove di lettura espressiva dei testi selezionati, bozze di locandine ed inviti.;

- ❖ ogni gruppo ha presentato e discusso il proprio lavoro con i compagni;
- ❖ sono stati scelti il "titolo" della serata, le modalità definitive di organizzazione della stessa e la data;
- ❖ è stata individuata la sala in cui si sarebbe svolta la conferenza-spettacolo;
- ❖ è stato predisposto il materiale informativo e sono stati distribuiti gli inviti nel territorio e presso le altre scuole aderenti al Progetto.

Ruolo dell'insegnante referente:

- ❖ ha proposto l'attività, favorendo una serena discussione in merito all'accettazione o meno della stessa ed esplicitando la sua disponibilità a mettersi in gioco con i ragazzi;
- ❖ ha coordinato la discussione sulla progettazione generale dell'attività e la formazione dei gruppi;
- ❖ ha definito con la classe i parametri di riferimento per la valutazione del lavoro dei singoli gruppi;
- ❖ ha facilitato le attività dei gruppi, riconoscendone ed incoraggiandone gli sforzi e valorizzandone i vari prodotti;

- ❖ ha verbalizzato gli interventi ed annotato eventuali osservazioni durante le discussioni;
- ❖ ha coordinato i contatti con gli esperti.

LA SERATA

Introduzione musicale a cura dei Tamburasse
Presentazione
M. Pia Tamburlini, *Vivere la diversità*
Intermezzo musicale con i Maropoli
Nadia Kouifi, *Il mio Marocco*
Viaggio in Marocco: diapositive accompagnate dalla musica dei Tamburasse e dalle voci di Antonella, Federico, Giulia, Marinella, Paride, Federico e Simone.

Gran finale musicale con Maropoli e Tamburasse.

Sapori e profumi del Marocco (degustazione di piatti tipici realizzati dai ragazzi e da alcuni genitori, con la consulenza della mediatrice culturale). Una delle diapositive realizzate: mi è particolarmente cara perché il testo è stato letto da un ragazzo che si era dichiarato contrario al progetto in quanto convinto che la sua classe non avrebbe mai fatto nulla di buono. Alla fine si è lasciato coinvolgere, accettando anche di presentare la serata in coppia con una compagna, e il suo atteggiamento nei confronti dello studio è decisamente cambiato, con grande soddisfazione sua e dei suoi genitori.

IL PERCORSO E I RISULTATI

Non tutto è stato facile: ci sono stati momenti in cui i ragazzi manifestavano preoccupazione e ansia per il tempo che incalzava o per la qualità della serata o denunciavano qualche difficoltà a "farsi capire" dai compagni durante i lavori di gruppo; i brainstorming effettuati in itinere hanno però rivelato sempre una grossa soddisfazione sia nei confronti dei contenuti che delle modalità in cui questi venivano appresi e rielaborati, unita alla consapevolezza di aver saputo diventare gruppo, collaborando e condividendo impegni e responsabilità. Anche i genitori hanno espresso grande soddisfazione per il coinvolgimento dimostrato dai loro figli nonché per la qualità del prodotto realizzato.

Nei consigli di classe, infine, tutti i colleghi hanno notato un significativo cambiamento nei ragazzi, non solo dal punto di vista della motivazione e dell'impegno (a questo proposito devo dire che in alcuni casi i risultati raggiunti sono stati superiori alle mie aspettative), ma anche da quello dei rapporti: da "anafettivi" (cito l'espressione di una collega) erano diventati aperti, cordiali e disponibili al dialogo ed alla collaborazione.

Classe 3^A D - Adolescenza percorso d'emozioni

La classe 3^A sez. D della Scuola Media dell'Istituto Comprensivo di Pagnacco, aderendo al progetto regionale "Star bene studiando bene", ha svolto il sotto-progetto: Adolescenza percorso d'emozioni, strutturato in due macro unità operative:



Atlante era un dio greco che un giorno venne a nascondersi sulle sponde dell'Africa: posò la testa in Tunisia e allungò i piedi fino a Marrakech. Il "letto" era così comodo che non si svegliò mai più e diventò montagna.

sciuta, favorendo così il superamento di stereotipi e pregiudizi generati da una cultura eurocentrica e promuovendo nel contempo la capacità di "decentramento" nell'analisi di una situazione o di un problema.

METODOLOGIA SEGUITA

La classe ha discusso in merito all'accettazione del progetto, e successivamente, dopo la formazione di piccoli gruppi di lavoro in base a criteri condivisi, ha realizzato l'attività:

- ❖ ogni gruppo ha realizzato il segmento prescelto: selezione dei testi di E. Chimenti, scrittrice italo-marocchina, e di F. Mernissi, la più grande scrittrice marocchina vivente; ricerca di materiale iconografico relativo ai diversi

Macro-unità: Occhi sull'adolescenza.

Adolescenza per adolescenti, interpretata e vissuta da adolescenti. Questo percorso ha permesso ai ragazzi di esplorare il vissuto adolescenziale, di dar voce alle proprie emozioni, di mettersi in relazione.

★ I ragazzi hanno pubblicato un libro di recensioni per ragazzi, frutto del percorso di animazione alla lettura. Gli alunni stessi hanno elaborato schede di lettura, indice, logo, copertina, simboli. Per ogni libro sono state scelte parole identificative, pagine scelte, dedica al potenziale lettore, presentazione trama.

★ I ragazzi hanno confrontato gli adolescenti delle pagine letterarie con le loro esperienze, fino a dire essi stessi: "Abbiamo visto adolescenti che da pagine dei tempi d'oggi o dei tempi lontani prendevano forma sotto i nostri occhi, dimostrandosi talvolta uguali a noi, talvolta diversi, ma più per circostanze di tempo e di spazio che non per emozioni. Perché pagina che giri, autore che trovi, l'adolescente è una crisalide che vuole diventare farfalla."

★ Gli alunni hanno scritto loro stessi poesie, le hanno selezionate, recitate.

★ Hanno definito criteri di valutazione sia individuale che di gruppo dei testi analizzati. Per seguire i gusti dei ragazzi, è stato necessario in itinere selezionare, confermare autori ed opere di riferimento. Il tutto perché l'incontro con la pagina aulica non fosse una forzatura, un'imposizione, ma occasione autorevole per conoscere se stessi, ascoltarsi, confrontarsi ed affinare i propri gusti di lettori.

★ Hanno interpretato le opere proposte.

★ Selezionato, abbinato immagini e testi, per l'ipermedia in power point.

★ Hanno creato ed eseguito coreografie.

★ Tradotto canzoni dall'inglese all'italiano.

★ I ragazzi hanno organizzato e gestito il convegno/spettacolo "Adolescenza percorso d'emozione: incontro tra voci poetiche-emozioni parlate-musica".

★ Gli alunni hanno svolto alcuni incontri con due psicologi sui temi: Emozioni parlate – la Relazione positiva.

Macro-unità: Metodo di studio.

Questa unità progettuale è stata scelta per dare agli alunni anche gli strumenti mentali dello star bene a scuola, quindi per far acquisire, consolidare, potenziare una metodologia di studio, ma anche per dare occasione e possibilità di esprimere le proprie opinioni, esperienze. La classe ha elaborato schemi, quadri sinottici, mappe ideative, mappe concettuali, ha pianificato azioni, tempi e contenuti d'intervento, le fasi del lavoro individuale, di gruppo e di classe. L'acquisizione di strategie utili alla metodologia di studio ha permesso, quale fase propedeutica, di utilizzare i mezzi informatici, mai come fine, ma essi stessi quali strumenti funzionali all'apprendimento-insegnamento individuale e di classe. Ogni alunno ha prodotto un ipertesto individuale e contribuito all'ipertesto interdisciplinare di classe per le materie letterarie. Tutti hanno collaborato per la produzione dell'ipermedia.

Considerazioni finali: "Tutti per uno, uno per tutti", è stato un lavoro di squadra. Nato per i ragazzi e vissuto realmente dai ragazzi. I docenti hanno unito le forze, collaborato per il progetto comune.

ISTITUTO STATALE DI ISTRUZIONE SUPERIORE - "R. D'ARONCO"

DESCRIZIONE DEL CONTESTO DI RIFERIMENTO

L'istituto "Raimondo D'Aronco" è frequentato da oltre 900 studenti ripartiti tra:

- CORSO PER PERITI INFORMATICI
- CORSO SERALE
- CORSI DI ISTRUZIONE PROFESSIONALE CON INDIRIZZO:
 - meccanico,
 - termico
 - elettrico
 - elettronico
 - moda
 - servizi sociali.

Il background socio-culturale di riferimento degli allievi dell'Istituto risulta molto eterogeneo. Di conseguenza, la valorizzazione della funzione formativa svolta dalla scuola, la motivazione allo studio, gli strumenti cognitivi consolidati durante il precedente percorso scolastico si mostrano decisamente diversificati da studente a studente. Era quindi necessario focalizzare l'intervento sulla classe iniziale, in modo da fornire risposte adeguate ed atte a consentire agli studenti di cominciare un percorso di crescita e di maturazione fin dall'ingresso nella scuola secondaria superiore.

IPOTESI DI BASE DEL PROGETTO

Il principale obiettivo degli interventi di contenimento della dispersione scolastica è, di norma, il potenziamento della plasticità, dell'elasticità, dell'adattabilità cognitiva e relazionale dei singoli ragazzi: il conseguimento di questo obiettivo favorisce il successo formativo ed il corretto orientamento e/o riorientamento degli allievi.

Il fenomeno del successo formativo e della possibile dispersione scolastica, inoltre, dipende da una concatenazione di fattori che difficilmente si possono scindere. Rimane comunque accertato che esistono delle aree problematiche



che risultano, in misura maggiore o minore, sempre coinvolte nel favorire/determinare l'incidenza della dispersione scolastica.

Le aree ed i fattori problematici responsabili della dispersione, da una parte, e le azioni che l'istituto ha inteso perseguire, dall'altra, si possono riassumere attraverso la seguente schematizzazione:

Gli obiettivi sopra indicati sono stati perseguiti attraverso azioni distinte, ma tra loro integrate e coordinate, attuate sia attraverso l'utilizzo delle risorse interne alla scuola, sia con il supporto di figure esterne.

OBIETTIVO DELL'INTERVENTO

L'elemento critico sul quale si è deciso di incidere attraverso il progetto è stato, come già rilevato, il successo formativo degli allievi delle classi in ingresso. Il progetto si è inserito nelle attività previste dal piano dell'offerta formativa dell'istituto (incrementando quindi le attività di potenziamento previste per le classi iniziali) attraverso tre azioni distinte:

- monitoraggio della situazione di partenza attraverso un questionario di autovalutazione;
- utilizzo di strumenti trasversali per il potenziamento delle abilità cognitive e per l'acquisizione di una maggior consapevolezza delle proprie potenzialità;
- interventi individualizzati finalizzati alla rimotivazione o al riorientamento.

Il progetto così strutturato, inoltre, si è integrato con altri interventi realizzati dall'istituto e finalizzati allo "star bene a scuola" e al contenimento della dispersione scolastica:

- la progettazione dell'attività didattica per competenze e non per contenuti;
- il recupero disciplinare per gruppi;
- l'attività di studio assistito;
- lo sportello di ascolto (C.I.C.).

GLI STRUMENTI UTILIZZATI¹

La realizzazione del progetto è avvenuta avvalendosi del supporto di più strumenti, uno finalizzato all'osservazione, gli altri, invece, idonei a

stimolare i processi di metacognizione e potenziamento cognitivo. Per la fase di monitoraggio iniziale delle abilità in ingresso possedute dagli allievi si è utilizzato un questionario di autovalutazione composto da 163 item atti a rilevare la percezione delle capacità possedute dagli allievi nelle seguenti aree: strategie di apprendimento e metodo di lavoro, stili cognitivi ed elaborazione dell'informazione, metacognizione e studio, atteggiamento verso la scuola.

La fase di potenziamento cognitivo è stata realizzata con l'applicazione del metodo 'Feuerstein', che ha comportato l'impiego di una discreta parte delle tavole degli strumenti "organizzazione punti" e "confronti". L'attività è stata condotta, nel caso della 1^A A O.S.S., con l'intera classe; nel caso della 1^A B ITI, invece, si è proceduto alla suddivisione della classe in sottogruppi, al fine di migliorare il livello di coinvolgimento degli allievi nell'attività di metacognizione.

Il feed-back sul processo di potenziamento è stato reso possibile grazie all'elaborazione di una scheda di autopercezione dei cambiamenti proposta agli allievi a fine progetto e ad una scheda di rilevamento redatta alla fine di ogni incontro dall'applicatrice del metodo, attraverso la quale si monitorava l'evoluzione del percorso del gruppo classe.

La parte conclusiva del progetto ha coinvolto gli allievi che, a giudizio del consiglio di classe, necessitavano di un supporto in relazione alla motivazione scolastica o all'orientamento. Il coinvolgimento degli allievi in un percorso di rimotivazione delle proprie scelte attraverso una serie di colloqui individuali condotti da uno psicologo esterno alla scuola, è stato concordato con le famiglie degli allievi e ha coinvolto anche altri servizi rivolti a minori presenti sul territorio.

ISTITUTO COMPRENSIVO DI TAVAGNACCO - "SCUOLA MEDIA DI FELETO"

CONTESTO TERRITORIALE

Il territorio del comune di Tavagnacco, come in genere la società, vive le problematiche di un momen-

to di trasformazione ed una crisi generalizzata dei valori. Questa realtà territoriale è caratterizzata da uno sviluppo recente e non omogeneo, trasformandosi da comune provinciale in decremento demografico ad un insediamento residenziale con costante incremento demografico (zona dormitorio con fenomeni rilevanti di pendolarismo).

Inoltre, parte del comune ha subito un forte sviluppo di nuove realtà produttive industriali, artigianali e nel settore terziario, tutte più o meno richiedenti alta qualificazione. La popolazione scolastica è piuttosto ampia ed eterogenea (gente di diverse regioni italiane e straniere); sono presenti nel nostro Istituto 45 stranieri, di cui 12 frequentanti la scuola media.

Il nostro è un Istituto comprensivo formato da: 4 scuole dell'infanzia, 4 scuole elementari e 1 scuola media.

CONTESTO PEDAGOGICO - DIDATTICO

Le classi (1^A B, 1^A C, 2^A B) sono costituite da alunni con una personalità molto fragile a causa di situazioni familiari problematiche (separazioni, orfani, genitore alcolizzato, ecc.) La gran parte dei ragazzi sono demotivati, privi di autostima, non hanno interessi scolastici, pertanto il rendimento scolastico risulta carente e inadeguato rispetto alle potenzialità.

Vista la situazione degli alunni e le difficoltà nel metodo di studio, i docenti hanno concordato, per le classi menzionate precedentemente, una nuova metodologia didattica per affrontare la scuola. Si è partiti da un lavoro individuale (conoscere se stessi) per passare all'accettazione degli altri (accettare i compagni) per acquisire un metodo di studio.

MODALITÀ E STRATEGIE DI LAVORO

Per quanto riguarda la classe 1^A B le insegnanti di lettere e di sc. matematiche hanno sviluppato temi relativi a:

- "Mi presento";
- "I miei compagni";
- "Io a scuola";
- "I miei insegnanti";
- "Le materie di studio.

Per quanto riguarda la 1^A C l'insegnante di lingua inglese ha sviluppato i seguenti temi:

- "Conoscere se stessi";
- "Conoscere i punti forti e i punti deboli".

¹ La valutazione dei cambiamenti previsti dalla realizzazione del progetto sono stati monitorati per mezzo dell'osservazione dei docenti ed attraverso griglie di analisi appositamente predisposte.

Inoltre le due classi hanno lavorato insieme durante il secondo quadrimestre per confrontarsi e mettere in atto le strategie di studio apprese. Durante questa fase lavorativa sono intervenuti i docenti di lettere (1^a B, 1^a C), di lingua straniera (1^a C), educazione artistica (delle due classi), educazione tecnica (1^a B). Il tema trattato era intitolato "L'amicizia".

- Fase finale:
 - stesura di un libretto intitolato "L'amicizia vien parlando";
 - rappresentazione teatrale di una favola scritta dagli alunni;
 - realizzazione attraverso le tecniche multimediali di un testo descrittivo utilizzando il codice linguistico e grafico.
- Strategie utilizzate:
 - lavoro individuale;
 - lavoro di gruppo;
 - lettura di testi scritti di vario tipo;
 - visione di filmati;
 - uso dei seguenti audiovisivi: lavagna luminosa, impianto stereo portatile, videoregistratore, computer;
 - visite guidate a: spettacoli teatrali e al supermercato della Coop.
- Luoghi: laboratorio di lettere, d'informatica, d'artistica, video e auditorium del comune di Tavagnacco.

Per quanto riguarda la classe 2^a B: Il progetto è stato svolto dalle docenti di sc. Matematiche, lettere, sostegno e ed. tecnica.

- Fase intermedia: le insegnanti di lettere, sc. matematiche e di sostegno hanno sviluppato i temi relativi a:
 - "Il mio sgabello a tre gambe"
 - "Applaudire ai propri successi"
 - "Allora, tu mi ascolti!!!"
 - "Le chiavi del buon ascolto"
 - "Progetti di servizio"
 - "L'arcobaleno dei sentimenti"
 - "Il mimo"
 - "Le mie emozioni"
 - "Una goccia nel secchio".

Per quanto riguarda l'attività "Progetti di servizio" (relativo al volontariato), gli alunni hanno scelto di svolgere alcune attività pratiche con i ragazzi disabili, così per due pomeriggi si sono trovati insieme a costruire fiori di carta e a svolgere delle mansioni

giornaliere (sparecchiare, riordinare i laboratori, ecc.)

I temi sopra elencati sono stati affrontati prevalentemente nel primo quadrimestre, mentre nel secondo si è lavorato soprattutto sul metodo di studio attraverso il lavoro di gruppo (anche con la collaborazione della prof. di ed. tecnica), sui seguenti argomenti:

- "L'alimentazione"; i principi nutritivi, calcolo delle calorie, una corretta alimentazione e la prima colazione.
- "Il corpo umano e i suoi apparati".
- "Il sistema solare e le stelle".
- "Stati Europei".

- Fase finale:
 - Preparazione della prima colazione da parte degli alunni per i genitori, gli insegnanti della classe, la segreteria e la Dirigente.
 - I ragazzi hanno esposto gli argomenti trattati a livello di gruppo, prima ai compagni e alla dirigente, poi ai genitori.
- Strategie utilizzate:
 - lavoro individuale;
 - lavoro di gruppo;
 - lettura di testi scritti di vario tipo;
 - visione di filmati; uso dei seguenti audiovisivi: lavagna luminosa, impianto stereo portatile, videoregistratore, computer;
 - visite guidate a: spettacoli teatrali e al supermercato della Coop.

Per quanto riguarda il lavoro di gruppo, inizialmente sono state adottate tecniche diverse, la più mirata ed efficace, per gli alunni di questa classe, è stata quella riferita al lavoro cooperativo. I ragazzi sono stati divisi in quattro gruppi (in base al livello di apprendimento, alle capacità relazionali, agli interessi), all'interno dei quali, ciascuno ha avuto un ruolo ben preciso (fornitore di idee, moderatore, segretario e reporter). I gruppi hanno saputo svolgere adeguatamente i propri compiti, confrontandosi e aiutandosi tra di loro.

COLLABORAZIONE CON I GENITORI

I genitori degli allievi delle classi coinvolte nel progetto sono stati interpellati durante la fase iniziale. I docenti durante i consigli di classe

hanno illustrato ai rappresentanti dei genitori gli obiettivi e le finalità del progetto: "Star Bene Studiando Bene".

Nella fase intermedia sono stati convocati tutti i genitori delle classi (1^a B e 2^a B) per assistere e partecipare attivamente ad una simulazione di un'attività didattica.

Nella fase finale: le famiglie delle classi 1^a B, 1^a C hanno assistito alla presentazione del libretto "L'amicizia vien parlando" ed allo spettacolo teatrale organizzato dagli alunni; gli alunni della classe 2^a B hanno esposto ai genitori una lezione dal titolo: "Il corpo umano e i suoi apparati".

RISULTATI OTTENUTI

Classe: 1^a B e 1^a C

Gli alunni hanno raggiunto i seguenti obiettivi:

- Conoscere le caratteristiche principali della propria personalità.
- Conoscere i propri stati d'animo (paura, insicurezza, sicurezza, gioia, ecc.).
- Confrontare le proprie esperienze scolastiche e non.
- Riflettere sul comportamento dei compagni e degli insegnanti.
- Riferire un'esperienza scolastica personale.

Classe: 2^a B

Gli alunni hanno raggiunto i seguenti obiettivi:

- Saper comportarsi in modo responsabile e corretto.
- Saper cooperare con gli altri.
- Esprimere un giudizio personale.
- Assumere un impegno con compagni, insegnanti e genitori e portarlo a termine.
- Saper controllare le proprie emozioni.
- Saper resistere alle pressioni negative.
- Rispettare le idee dei compagni e degli adulti.

CONSIDERAZIONI DEI DOCENTI

Il progetto "Star Bene Studiando Bene" ha favorito l'attività didattica di tutti gli insegnanti, in quanto si è creato un clima di fiducia e di rispetto tra gli alunni e i docenti. La partecipazione delle famiglie è stata per alcuni ragazzi molto proficua perché ha migliorato il rapporto genitore-

figlio. I genitori e gli alunni delle tre classi hanno chiesto di continuare il progetto nel triennio, in considerazione degli obiettivi acquisiti e del benessere raggiunto.

"FAMIGLIA, SCUOLA, TERRITORIO: PER UNA RELAZIONE PERSONALE ED EDUCATIVA PIÙ AUTENTICA E SIGNIFICATIVA"

EQUIPE TERRITORIALE
DI PORDENONE

Andrea Secomandi
Referente scuola capofila

PREMESSA

L'équipe territoriale³, prima di arrivare a questa composizione definitiva, ha subito alcune trasformazioni. Inizialmente era stata individuata come scuola capofila l'Istituto Tecnico Commerciale "Mattiussi" di Pordenone, il quale ha rinunciato quasi subito alla partecipazione al progetto. A questo punto il ruolo di scuola capofila è passato all'Istituto d'Istruzione Superiore di Spilimbergo. A causa della rinuncia, la fase di messa a punto e di presentazione del progetto è stata condotta con la partecipazione di due sole scuole. L'ingresso della Scuola Media "L. Da Vinci" di Cordenons è avvenuto solo

² Hanno collaborato alla realizzazione del progetto:

Laura Bizzozero docente Istituto Comprensivo di Tavagnacco

Fabio Di Poi docente ISIS R. D'Aronco di Gemona

Nereo Gerussi docente ISIS R. D'Aronco di Gemona

Ugo Masucci docente ISIS F. Solari di Tolmezzo

Anna Novello docente ISIS F. Solari di Tolmezzo

Nicoletta Pastina docente Istituto Comprensivo di Pagnacco

Laura Sanna docente Istituto Comprensivo di Pagnacco

Maria Grazia Tion docente Istituto Comprensivo di Pagnacco

³ Antonella Santin, Centro di Orientamento di Pordenone; Rosalia Garzitto, Gruppo tecnico di coordinamento del progetto; Ivana Filocamo, referente della Scuola Media "Pasolini" di Pordenone; Daniela Giust, referente della Scuola Media "L. Da Vinci" di Cordenons (PN)

più tardi, quando la Direzione Regionale ha formalizzato la sostituzione.

A partire dal confronto delle idee e delle proposte delle singole scuole, si è giunti alla definizione del progetto dell'équipe, che ha visto come elemento centrale comune l'insieme delle tre entità: docenti, genitori, studenti.

Il clima di lavoro è sempre stato ottimo. Spirito di collaborazione, disponibilità, unione di intenti sono sempre stati presenti. Le attività si sono svolte senza intoppi, secondo le scadenze prestabilite. Volendo fare una critica al lavoro svolto possiamo forse dire che i progetti portati avanti nelle tre scuole, pur avendo una matrice comune, sono risultati abbastanza indipendenti.

Probabilmente, per come è stato pensato e organizzato il tutto, era previsto e quasi inevitabile. In questo modo però non si è stati in grado di rispondere ad una finalità importante del progetto a livello regionale, quella di sviluppare e potenziare la collaborazione stretta tra tutti gli enti che, a livello locale, lavorano nello stesso ambito. Questa collaborazione tra enti ha bisogno di tempi adeguati e di una forte spinta motivazionale. Un primo passo è stato fatto; c'è ancora molto da lavorare.

Di seguito si riportano le relazioni sul lavoro svolto da parte delle singole scuole.

ISTITUTO D'ISTRUZIONE SUPERIORE DI SPILIMBERGO CON SEZIONI ASSOCIATE I.T.I.S. – I.T.A.G. – I.P.S.C.T.

SOTTOPROGETTO

"Supporto ai docenti e coinvolgimento dei genitori nella funzione educativa"

L'Istituto di Istruzione Superiore, nell'ambito del progetto dell'équipe territoriale di Pordenone, ha individuato come tema centrale da affrontare la difficoltà, comune a genitori, docenti ed educatori in genere, a porsi in maniera professionale ed adeguata nei confronti dei giovani d'oggi, per promuovere e raggiungere il successo educativo e formativo⁴. Il gruppo si è costituito spontaneamente all'inizio dell'anno scolastico raccogliendo la forte e crescente richiesta, da parte del personale docente, di iniziative di supporto e formazione volte ad incrementare la

propria professionalità soprattutto nella sfera psicologica, emotiva e relazionale.

I docenti rappresentano tutte le anime dell'istituto, senza privilegiare una sezione o alcune classi in particolare. Questo è stato un bene dal punto di vista del coinvolgimento globale dell'istituto, ma è risultato anche un problema per quanto riguarda la fase di sperimentazione con gli allievi.

Durante la fase iniziale, nei primi mesi dell'anno scolastico, si sono susseguiti degli incontri dedicati alla definizione e all'organizzazione del progetto a livello locale di istituto, in accordo con quanto stabilito durante le riunioni dell'équipe territoriale. Riprendendo quanto esplicitato nel documento di presentazione del progetto all'ente promotore dell'iniziativa, il Servizio per l'Orientamento Continuo della direzione Regionale dell'Istruzione e della Cultura, gli obiettivi cardine individuati per l'intervento nel nostro istituto sono:

- incrementare la professionalità dei docenti relativamente agli aspetti emotivi, relazionali, motivazionali;
- incrementare la partecipazione dei genitori all'interno della scuola;
- migliorare il rapporto e la comunicazione scuola-famiglia.

Per il raggiungimento di tali obiettivi le attività progettate, in sintesi, sono state le seguenti:

- una serie di incontri di formazione rivolti ai docenti dell'istituto, tenuti da un esperto esterno, finalizzati a sensibilizzare la figura del docente rispetto alle problematiche affettive e relazionali, della comunicazione, dell'integrazione, della motivazione, dell'insuccesso scolastico, dell'abbandono;
- una serie di incontri di "formazione" rivolti a gruppi di genitori di alunni dell'istituto, tenuti dallo stesso esperto esterno, finalizzati a creare una piattaforma comune in vista dei successivi incontri di cui al punto seguente;

⁴ Il progetto ha coinvolto direttamente ed attivamente i seguenti docenti: Angelo Angelillo, Isa Brovedani, Nicoletta Comuzzi, Lucia D'Andrea, Gian Pietro Donolo, Raffaella Oliva, Franca Pielli, Laura Raengo, Germana Rosa Malut, Andrea Secomandi, Paola Valentini, Luigi Verardo, Sabina Visintin.

- una serie di incontri tra i docenti ed i genitori coinvolti nelle attività sopra descritte, con la mediazione dell'esperto esterno, allo scopo di confrontarsi e riflettere su problematiche comuni, di sperimentare nuove strategie di intervento, di analizzare i risultati delle iniziative attuate, di tracciare una nuova modalità di aperto confronto;
- una serie di incontri tra i docenti che hanno partecipato all'iniziativa, dedicati alla discussione e al confronto sugli incontri sopra citati, alla condivisione delle attività sperimentate in classe, alla critica e alla valutazione di quanto attuato, alla definizione del piano delle attività per la prosecuzione del progetto nel prossimo anno scolastico.

Gli incontri di formazione per docenti e genitori sono stati tenuti dal prof. Ernesto Gianoli, docente all'Università Salesiana di Scienze dell'Educazione di Roma⁵. Le tematiche degli incontri con gli insegnanti sono state le seguenti: Definizione del modello teorico. "Teoria degli stati dell'io: bambino, adulto, genitore". Griglia di autoservazione.

Analisi "funzionale" degli stati dell'io. Bambino libero e bambino adattato; i bisogni. Genitori rispondenti.

I bisogni degli adolescenti.

Le patologie degli stati dell'io. Imparare ad ascoltare: "ascolto attivo".

Discussione di casi, strategie di intervento.

Strategie di intervento, individuali e collegiali. Griglia per l'osservazione e la costruzione di ipotesi diagnostiche.

Gli argomenti degli incontri con i genitori hanno ricalcato a grandi linee il percorso svolto durante gli incontri con i docenti, pur concentrati in un tempo più limitato e riadattati al diverso uditorio.

⁵ Durante i suoi interventi il prof. Gianoli ha citato i seguenti lavori:

Fonagi "Insegnare fin dai primi anni il pensiero riflessivo"

laia Caputo "Mai devi dire"

Brophy "Come insegnare ad alunni con problemi"

Stern "Il mondo interpersonale del bambino". "Diario di un bambino". "La costellazione materna". "Nascita di una madre"

Sullivan "Energia, frequenza, relazione"

Stewart - Vann Joynes Analisi transazionale; Ed. Garzanti

Inizialmente era stato pensato di far intervenire i genitori degli alunni di tre classi prime, una per ogni indirizzo del nostro istituto, in modo da concentrare il lavoro su tre consigli di classe, per favorire il monitoraggio e la verifica. Visto però il numero dei genitori che inizialmente hanno risposto all'iniziativa e constatato che gli insegnanti partecipanti non erano più di due o tre per consiglio di classe, l'invito è stato esteso a tutti i genitori degli allievi dell'istituto. Mediamente sono stati presenti agli incontri una ventina di genitori.

Incontri con insegnanti e genitori:

I permessi.

Confronto esperienze.

Le "carezze" (unità di riconoscimento) come strumento per "veicolare" i permessi. Griglia di autoservazione.

Dall'indagine condotta alla fine del percorso formativo possiamo evidenziare che per la quasi totalità dei partecipanti le aspettative sono state soddisfatte. La quasi totalità dei partecipanti ritiene di aver incrementato la propria efficacia come educatore.

Tra le cose più gradite:

Per gli insegnanti:

il confronto e lo scambio di esperienze con colleghi e genitori; l'acquisizione di strumenti per guardare e guardarsi dentro; calare nella realtà e nella pratica gli argomenti teorici; l'atmosfera informale.

Per i genitori:

il confronto e lo scambio di esperienze con altri genitori e con gli insegnanti; la capacità, competenza, chiarezza, serenità e disponibilità del relatore; l'acquisizione di strumenti per guardarsi dentro.

Tra le cose da migliorare:

Per gli insegnanti:

coinvolgimento di un numero maggiore di colleghi; approfondire gli strumenti e le modalità per affrontare i problemi dopo averli individuati; difficoltà ad estendere al gruppo classe certe strategie valide per casi singoli, critici; ancora troppa insistenza sul disagio piuttosto che sul benessere; maggior attenzione all'educatore (suo stato d'animo, sue difficoltà ...)

Per i genitori:

maggior tempo a disposizione, più incontri meno concentrati; coinvolgimento di un numero maggiore di insegnanti; una dispensa, del materiale o altro per definire meglio il percorso.

Altre proposte o richieste:

Da parte degli insegnanti:

proseguire con l'attività; diffondere l'esperienza a tutti i consigli di classe e al collegio docenti; produrre materiale divulgativo; creare o definire un gruppo, un organo che delinea le azioni da intraprendere (cosa fare per); creare gruppi ristretti per la discussione di casi o situazioni, possibilmente con l'aiuto di un tutor; promuovere la discussione di casi, esplorando nuove modalità, a livello di consiglio di classe.

Da parte dei genitori:

proseguire con l'attività; organizzare altri momenti di incontro tra i genitori a scuola, possibilmente guidati; promuovere incontri periodici tra genitori e insegnanti; inviare una relazione del lavoro svolto alle famiglie; garantire la presenza, in determinati orari, di uno psicologo a scuola; curare attentamente la comunicazione scuola-famiglia.

Successivamente all'attività formativa, il gruppo dei docenti coinvolti si è riunito più volte per confrontarsi sul percorso svolto e sulle ricadute operative di quanto appreso.

Come si evince anche dalle osservazioni sopra riportate questo, come d'altronde era facile immaginare, è risultato l'aspetto più critico del progetto. Il punto nodale è stato senza dubbio la mancanza di tempo per maturare e organizzare una vera e propria significativa sperimentazione in classe. Predisporre un piano di intervento conseguente alle nuove conoscenze e capacità acquisite richiede un certo tempo. Attuare questo a maggio, mese in cui tutta l'istituzione scolastica è concentrata sulle attività di fine anno scolastico, è risultato molto difficile. A tal proposito sono emersi fortemente il desiderio e la volontà di proseguire l'attività nel prossimo anno scolastico.

Infine, come conclusione del lavoro e come base di partenza per il lavoro futuro, è stato elaborato un docu-

mento, presentato poi al collegio docenti, qui di seguito riassunto.

Il *Consiglio di Classe* è l'organo fondamentale in cui le tre componenti, insegnanti, genitori, allievi, protagonisti del nostro progetto, si incontrano istituzionalmente per discutere.

Proposta per il prossimo anno scolastico

Consigli di classe "sperimentali" (almeno uno per tipologia d'istituto) con: incontri più frequenti e/o tempi più lunghi, nuove modalità.

Si prevedono almeno tre consigli di classe allargati a tutti i genitori.

Le sedute di un consiglio di classe "sperimentale" riservate alla sola componente docenti saranno così articolate:

condivisione ed esplicitazione della programmazione iniziale (nel primo incontro);

analisi della situazione di ogni singolo allievo attraverso le osservazioni dei singoli insegnanti anche con l'utilizzo di griglie (già in uso nell'istituto o elaborate ad hoc);

confronto delle osservazioni;

individuazione di strategie per la soluzione dei problemi emersi.

Altre attività correlate

Curare la comunicazione scuola-famiglia.

Incontro (festa) ad inizio anno per invitare i genitori a scuola (progetto accoglienza). In questa occasione sarà presentato il progetto ai genitori delle classi coinvolte.

Incontri periodici di "formazione" con i genitori, tenuti da un esperto esterno.

La scuola opera per fare da tramite con i genitori per pubblicizzare incontri e iniziative in provincia.

Ruolo del coordinatore di classe

In questo contesto assume sempre maggiore importanza il ruolo del coordinatore di classe. Tra i suoi compiti ci saranno anche l'analisi delle schede di valutazione della scuola media, la raccolta esiti test d'ingresso trasversali (già presenti in istituto), la preparazione, assieme ai colleghi, degli incontri con i genitori, la raccolta in itinere dei risultati di profitto nelle singole materie.

Il gruppo di lavoro del progetto curerà l'informazione e la preparazione dei coordinatori dei consigli

di classe sperimentali, nonché la preparazione di griglie di osservazione ed altro materiale necessario.

Proposte organizzative

Per concludere è stata evidenziata la necessità di rivedere alcuni aspetti dell'assetto organizzativo dell'istituto, tra i quali:

Progetto d'istituto

Che scuola proponiamo?

Il preside ed i collaboratori definiscano il progetto dell'istituto e le strategie per attuarlo.

Obiettivi minimi

Definizione obiettivi minimi per materia/disciplina da elaborare durante le riunioni per materia.

Coordinamento

Coordinare le numerose attività dell'istituto, scegliendole in base al parametro fondamentale della ricaduta educativa.

"STAR BENE STUDIANDO BENE"

SCUOLA MEDIA STATALE "PIER PAOLO PASOLINI" PORDENONE

Referente: Ivana Maria Filocamo

Anno scolastico 2003/04

Il sottoprogetto "Un modo diverso di gestire l'integrazione e favorire il successo formativo" è stato presentato dalla Scuola Media "Pier Paolo Pasolini" di Pordenone che opera in un contesto territoriale e pedagogico-didattico piuttosto disomogeneo, in quanto offre il suo servizio in due quartieri della città diversamente caratterizzati dal punto di vista socio-culturale (essendo essa sorta dalla fusione di due precedenti scuole). Inoltre, comprende un gran numero di docenti attenti ai dibattiti e alle innovazioni di carattere psicopedagogico, e una minoranza, per così dire, più conservatrice e più incerta rispetto all'efficacia di nuove metodologie d'insegnamento e all'introduzione di ottiche effettivamente diverse della propria funzione docente.

Numerosi insegnanti hanno espresso la volontà di aderire al progetto regionale o di essere informati sul

suo sviluppo, in quanto riconoscono la pregnanza e l'attualità del problema dello star bene a scuola come presupposto indispensabile al successo scolastico e formativo ma, dato il carattere sperimentale dell'iniziativa e la ristretta disponibilità economica, si è preferito limitare la partecipazione a un Consiglio di classe e specificatamente al Consiglio del Corso B sia per l'interesse dimostrato dai suoi membri sia per la presenza di casi di disagio in tutte e tre le classi.

Tuttavia, a conferma del quadro iniziale, dei dieci componenti il consiglio di classe del Corso B, solo sei/sette hanno partecipato agli incontri per la definizione del sottoprogetto e al corso di formazione, tre hanno concretamente realizzato interventi specifici nelle classi e due hanno collaborato alla fase organizzativa e di monitoraggio.

In coerenza con quanto scritto nel POF della "Pasolini", il gruppo di lavoro si è trovato d'accordo sul modello di scuola che vorrebbe realizzare, una scuola dell'integrazione e dell'accoglienza non solo verso gli stranieri sempre più numerosi nelle nostre classi, ma verso tutti gli utenti e gli operatori, coinvolgente, qualificata e qualificante, flessibile, laboratoriale e attenta a mantenere vivi la motivazione, l'ascolto e ad accogliere le necessità e i contributi del territorio in cui si trova.

Poiché il progetto regionale ha l'obiettivo di favorire il benessere dei giovani nella scuola, il gruppo di lavoro ha visto nella relazione tra docenti, tra docenti e famiglie, tra genitori e figli, tra docenti e alunni, tra alunno e alunno e nel metodo laboratoriale, i punti di forza più idonei allo scopo.

Pertanto i soggetti coinvolti nell'iniziativa sono stati numerosi:

- a) Organi Collegiali
- b) Dirigenti, uffici di segreteria, collaboratori scolastici
- c) Equipes territoriale di Pordenone
- d) Formatori
- e) Famiglie
- f) Docenti
- g) Alunni.

a) Il Collegio dei docenti e il Consiglio d'Istituto della scuola hanno discusso ed approvato il sottoprogetto presentato dal gruppo di lavoro e hanno individuato nel Consiglio di classe, nelle famiglie e

negli alunni della sezione B i destinatari dello stesso.

b) I Dirigenti scolastici dell'Istituto capofila e della "Pasolini" hanno curato l'iter burocratico ed hanno provveduto all'informazione e al coordinamento dei soggetti interessati e alla definizione delle strutture e dei mezzi necessari (luoghi, tempi, personale di servizio ecc.).

Gli addetti alla Segreteria e i collaboratori scolastici hanno offerto il loro supporto al Dirigente e al referente nella gestione amministrativa e burocratica e nella preparazione degli spazi e dei materiali utili al progetto.

c) L'Equipe territoriale di Pordenone ha coordinato i lavori delle Scuole, ha mantenuto i rapporti con l'Ente regionale, ha esercitato una funzione di stimolo e di collegamento attraverso l'osservazione e l'analisi degli sviluppi del progetto ed ha organizzato le fasi di svolgimento e le iniziative più idonee alla sua realizzazione e diffusione.

d) I formatori esperti di problemi psico-pedagogici, che collaborano con l'Università di Padova e la Pontificia Università Salesiana di Venezia, hanno fornito principalmente un contributo di discussione teorica su alcuni studi di pedagogia moderna, ma anche un supporto pratico attraverso la fornitura di materiali da sperimentare, l'analisi di situazioni concrete di disagio e dei risultati delle iniziative intraprese nelle classi.

e) Le famiglie sono state informate delle iniziative assunte dalla Scuola in merito al progetto generale, ma hanno anche partecipato a cinque incontri su temi di carattere educativo.

f) I docenti hanno discusso le problematiche relative al benessere, hanno elaborato il sottoprogetto e partecipato agli incontri di formazione; alcuni hanno sperimentato in classe l'efficacia del materiale fornito dai formatori, raccolto, tabulato, trasferito in grafici e discusso i dati ottenuti; hanno verificato in itinere e in fase finale lo stato del progetto valutando punti di forza e di debolezza.

g) Gli alunni sono stati informati degli scopi del progetto e hanno svolto le attività connesse a un questionario sulla motivazione su cui hanno avviato una discussione.

Trova senso descrivere in modo più dettagliato gli ultimi tre punti (e, f, g)

perché qualificano meglio il sottoprogetto e definiscono in modo sostanziale il ruolo dei soggetti maggiormente coinvolti.

e) FAMIGLIE

Alle famiglie è stato proposto un corso di formazione dal titolo "Rompere il guscio" – Spunti di riflessione per conoscere meglio se stessi ed i propri figli nella fase della preadolescenza, articolato in cinque incontri.

1) "Le parole per crescere" – Messaggi che aiutano la costruzione dell'autostima. Formatrice: Dott.ssa Stefania Bellotto.

2) "Le ragioni del cuore" – Il ruolo educativo dell'adulto nello sviluppo emotivo dei figli. Formatrice: Dott.ssa Maria Cristina Murgia.

3) "Nodi in famiglia" – Il figlio, dal rapporto di dipendenza alla conquista dell'autonomia. Formatore: C. E. Simone Starnoni.

4) "Ascoltami, ti ascolto" – Saper ascoltare e sapere esprimere il proprio pensiero con consapevolezza. Formatrice: Dott.ssa Marina Biscontin.

5) "Rompere il guscio" – Accompagnare i propri figli dall'infanzia alla preadolescenza nella scoperta della propria identità sessuale. Formatrice: dott.ssa Daniela Rossi.

Dal questionario di verifica del corso, è emerso che:

- il corso è stato ritenuto da tutti utile e interessante;
- le tematiche più gradite sono state quelle riguardanti le emozioni e l'autostima;
- i punti deboli individuati concernono l'approfondimento degli argomenti che per qualcuno dei presenti non è stato sempre adeguato alle aspettative;
- sono stati proposti temi di approfondimento, quali l'educazione sessuale, la comunicazione e il mondo emotivo;
- il metodo preferito risulterebbe il lavoro di gruppo e il laboratorio.

I formatori, per rendere più efficace l'intervento, in un'ipotetica prosecuzione del corso, propongono di individuare un tema specifico, da trattare in lezioni articolate in momenti frontali, per garantire l'approfondimento e in momenti interattivi, per consentire il confronto e lo scambio di esperienze. Il bilancio di questa

parte del sottoprogetto della "Pasolini" è positivo, se si tiene conto della gratificazione ricevuta dai formatori per i loro interventi, del gradimento espresso dalle famiglie, ma soprattutto dai figli che hanno visto i loro genitori seguire lezioni e discutere di problematiche che contemporaneamente venivano affrontate anche da loro.

f) DOCENTI

Il gruppo si è riunito più volte per conoscere le finalità e le condizioni definite dalla Regione e per valutare in che modo esse potessero inserirsi nel contesto territoriale e pedagogico della "Pasolini". Alla fine il gruppo si è trovato d'accordo sul modello di scuola per la cui realizzazione lavorare, ed ha espresso alcune linee guida, alcuni obiettivi e alcune esigenze di formazione e di supporto che hanno trovato spazio nel sottoprogetto presentato.

I docenti hanno partecipato a un corso di formazione, riguardante gli stili di apprendimento e la motivazione, tenuto da due formatrici che collaborano con la Prof.ssa Rossana De Beni dell'Università di Padova.

1) "Stili e strategie d'apprendimento" Formatrice: dott.ssa Roberta Rizzato

2) "Le teorie dell'intelligenza: idee sulla propria intelligenza" Formatrice: dott.ssa Roberta Rizzato

3) "La motivazione" Formatrice: dott.ssa Mara Fabris

4) "Verifica del questionario sulla motivazione e del corso" Formatrice: dott.ssa Mara Fabris

Alla base del corso di formazione è stata collocata l'ottica metacognitiva che prevede che l'insegnante debba "formare abilità mentali che vanno oltre i processi cognitivi primari (es. leggere, calcolare, ricordare, ecc.) sviluppando in chi apprende la consapevolezza di quello che sta facendo, del perché lo fa, di quanto è opportuno farlo e in quali condizioni".

In un primo momento è stata ripercorsa brevemente la storia degli studi sulla metacognizione ed è stato illustrato il modello di Borkowski e Muthukrishna che vede intersecarsi componenti cognitive, motivazionali e di autostima; inoltre, è stata discussa la possibile applicazione didattica

della teoria metacognitiva e si è puntualizzato il fatto che l'insegnante dovrebbe avere il ruolo di "esperto, di mediatore, di accensione del processo conoscitivo e di guida attraverso i differenti livelli di competenza". Inoltre si è osservato che la didattica metacognitiva impone una continua interazione tra docente e alunno, che deve sapere per quale obiettivo lavora e deve trovare, opportunamente motivato, le strategie più idonee a sé e al compito da svolgere. Di seguito sono stati analizzati il concetto di stile cognitivo e le sue due possibili modalità che Witkin definisce "indipendenza dal campo e dipendenza dal campo". Si sono, infine illustrate le caratteristiche cognitive di ciascuno stile, legate alle differenti qualità del singolo individuo, da quello verbale a quello visuale, riflessivo, impulsivo, analitico, globale, sistematico, intuitivo e gli aspetti fondamentali del pensiero convergente e divergente. Nel secondo incontro si sono esaminati dei questionari sugli stili di apprendimento e sull'intelligenza. Specie per quanto riguarda quest'ultimo è emerso che molto del modo di porsi dell'alunno verso la scuola e del docente verso l'alunno dipende dal concetto che si ha di intelligenza. Se essa è vista in un'ottica entitaria, ci si può modificare poco e scarso risultato si attribuisce all'impegno, se essa è vista, invece, in un'ottica incrementale, è possibile modificare le situazioni.

Nel terzo incontro si sono esaminati dei casi concreti. In particolare, mentre per la teoria entitaria "l'impotenza appresa" è definitiva, la teoria incrementale non consente di abbassare i livelli di aspettativa per l'alunno che sostiene di "non farcela", al contrario prevede di sostenere la motivazione e di insegnare le strategie per affrontare il compito assegnato. I risultati sono legati alla continuità di una scelta metodologica che va perseguita dall'inizio alla fine dell'anno. Può essere utile in caso di disistima verso le proprie capacità un approccio fondato sull'apprendimento cooperativo.

Si è parlato poi delle caratteristiche degli obiettivi di prestazione e di padronanza, della teoria dell'attribuzione e degli effetti dello stile attributivo. Si è analizzato un questionario sulla motivazione che si è deciso di somministrare agli alunni di prima, seconda e terza B.

Nell'ultimo incontro si è presa visione dei risultati emersi dal questionario sulla motivazione e si è visto che in generale gli alunni non hanno una visione univoca di approccio alle attività didattiche e che spesso la stessa persona fluttua tra scelte che implicano la padronanza o la prestazione.

La parte del sottoprogetto riguardante i docenti è stata per varie cause la più problematica, quella che ha messo maggiormente in evidenza luci e ombre.

Il gruppo di lavoro, pur apprezzando la libertà progettuale lasciata dal Centro di Orientamento regionale, si è sentito privo di effettivi supporti; ha percepito il progetto come calato dall'alto ed eccessivamente dispendioso in termini di impegno e di energie necessari per fronteggiare un problema importante come lo star bene a scuola.

I docenti ritengono che le Istituzioni in genere e l'utenza richiedano da loro prestazioni sempre rinnovate ed efficaci senza avere in cambio strumenti idonei e riconoscimenti di tipo professionale ed economico. Anche il progetto della Regione prevede un limitato bilancio e un'ulteriore fatica che, per le finalità che intende perseguire, va spesa con continuità d'impegno e in tempi lunghi.

Le difficoltà maggiori riguardano aspetti organizzativi di tipo temporale (il progetto è entrato in fase operativa ad anno scolastico inoltrato) e di tipo sostanziale: non si può affidare a un numero limitato di docenti del consiglio di classe la cura di portare avanti un'iniziativa che dovrebbe incidere sui comportamenti degli alunni. Obiettivi di tipo relazionale e socio-affettivi dovrebbero essere condivisi da tutti gli insegnanti non solo come enunciazione di principio, ma come effettiva adesione a scelte pedagogiche che impegnano in un processo che dev'essere continuamente verificato.

I punti di forza del progetto sono stati individuati nel corso di formazione che ha consentito di ascoltare in forma sistematica concetti di psico-pedagogia in parte noti e di confrontare esperienze e idee diverse.

Inoltre, anche le classi hanno risposto in modo generalmente positivo all'iniziativa. In particolare, l'attività svolta in prima durante un'ora di compresenza (italiano-storia) è stata occasione per riflettere su comporta-

menti, emozioni e situazioni concrete che si andavano creando via via in classe.

In definitiva, la comunicazione, la condivisione e il riconoscimento professionale ed economico appaiono come i requisiti fondamentali di qualsiasi proposta di sperimentazione che si voglia perseguire. Il referente da solo, forse, non è un tramite sufficiente tra l'istituzione che propone l'iniziativa e chi poi operativamente la attua: un coinvolgimento più diretto e collegiale di tutti i soggetti chiamati alla sperimentazione creerebbe una condizione di maggiore consapevolezza e una più sicura motivazione.

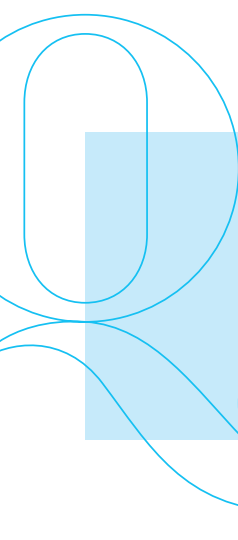
g) ALUNNI

Gli alunni coinvolti nel sottoprogetto della scuola sono stati in tutto sessantanove distribuiti in prima, seconda e terza. E' stato loro proposto un questionario sulla motivazione corredato di materiale idoneo a stimolare l'autoanalisi e il confronto. Soprattutto rispetto ad alcune tematiche contenute in due diverse versioni di un breve racconto dal titolo "Un bambino prodigo" si è accesa la discussione tra chi sosteneva, inconsapevolmente a livello teorico, l'idea entitaria o incrementale dell'intelligenza. In generale, però, soprattutto in prima e in seconda, dove è stato dato più spazio all'attività, il lavoro svolto ha prodotto dibattito e confronto.

I risultati del questionario, nelle parti a risposta chiusa, sono stati raccolti, tabulati e trasferiti in grafici che danno un quadro del gruppo e consentono un confronto tra le tre classi. Per quanto riguarda la motivazione allo studio, nel loro insieme, le tre classi rientrano nel valore medio previsto da chi ha elaborato il questionario. Dal punto di vista didattico, è più significativa l'analisi dei dati del singolo allievo poiché consente interventi più mirati. Una classe ha ripetuto due volte il questionario allo scopo di verificare eventuali cambiamenti, che non ci sono stati in quanto il tempo intercorso tra la prima e la seconda volta è stato piuttosto breve.

CONCLUSIONI

Gli esiti del progetto sono complessivamente positivi anche se i risultati



ottenuti corrispondono solo in parte ai risultati attesi, come di volta in volta si è evidenziato a proposito dei singoli soggetti interessati. Le attività dovrebbero partire già all'inizio dell'anno quando le energie di tutti sono più fresche e i tempi meno pressanti; inoltre, la sperimentazione dovrebbe avere un respiro almeno triennale nella scuola media per valutare più concretamente i cambiamenti e i processi e dovrebbe rientrare nella programmazione del Consiglio di classe in modo non solo formale, ma sostanziale e condiviso. Inoltre, una migliore organizzazione sul piano della comunicazione e del tempo consentirebbe di coinvolgere nel progetto risorse umane presenti nel territorio (ad esempio, l'Assessorato alle politiche sociali del Comune o Associazioni varie), in grado di appoggiare con le loro diverse competenze il lavoro dei docenti, in un'ottica cooperativa in quanto lo "star bene a scuola studiando bene" significa preparare persone che stanno bene anche in tutto il contesto civile.

**SCUOLA MEDIA STATALE
"L. DA VINCI" Cordenons-
S. Quirino (PN)
"INSEGNANTI E ALUNNI
ALLA RICERCA DI
UN NUOVO MODO DI
STARE ASSIEME"**

La Referente **Daniela Giust**

La Scuola Media Statale "L. da Vinci" di Cordenons-S. Quirino ha accolto favorevolmente la proposta regionale di aderire al Progetto sperimentale "Stare bene studiando bene" innanzitutto perché la tematica della prevenzione del disagio giovanile è di forte e costante attualità, ma soprattutto perché l'impostazione data al Progetto è risultata convincente. Mi riferisco con ciò alla scelta di privilegiare un processo di "trasformazione organizzativa, didattica e relazionale interna a ciascun Istituto piuttosto che singoli interventi curativi che rischiano casomai di consolidare i casi problematici". Il Collegio dei Docenti ha deliberato a favore della partecipazione dell'Istituto all'iniziativa e così è ini-

ziato un percorso durato da febbraio a giugno 2004.

Gli insegnanti che hanno partecipato al Progetto si sono inizialmente riuniti più volte per individuare una tematica condivisa sulla quale convergere il lavoro di formazione e di sperimentazione.

Il gruppo ha individuato da subito i seguenti aspetti:

la problematicità di alcuni atteggiamenti che si riscontrano quotidianamente negli alunni e che sono sintetizzabili in: provocazione, rifiuto di regole, distrazione e mancanza di concentrazione, noia e disinteresse per le attività didattiche;

la conseguente necessità di un aggiornamento per gli insegnanti, per acquisire nuove competenze richieste proprio dai suddetti comportamenti.

Si è fatta strada così, nel gruppo di lavoro, una pista molto interessante:

- la condivisione di disagi e difficoltà nella gestione della classe;

- la sensazione che l'insegnante non possa più continuare ad essere autoreferente nella ripetizione di copioni educativi e didattici che magari funzionavano fino a qualche tempo fa, ma che oggi non sono più sufficienti per far fronte in modo adeguato ad un compito educativo sempre più delicato e complesso, la voglia di provare, di mettersi in gioco.

Individuato l'ambito di intervento (gli atteggiamenti disturbati e disturbanti degli alunni), il gruppo ha definito meglio le coordinate entro le quali operare. Prima fra tutte, quella relativa allo specifico contesto territoriale. I docenti hanno constatato che la scuola opera in un contesto sociale diversificato e disomogeneo, in quanto negli ultimi anni si è assistito ad una crescita considerevole della popolazione, formata attualmente da famiglie provenienti da diverse zone della provincia, ma non solo, dato che il fenomeno dell'immigrazione extracomunitaria ha assunto anche qui un peso considerevole. Tutto ciò si evidenzia negli alunni, portatori di stili educativi diversi e a volte tra loro contrastanti. Gli insegnanti si trovano quindi a dover inserire l'attività didattica in situazioni spesso difficili da interpretare e da gestire. I contenuti disciplinari sempre più si scontrano con una relazione interpersonale fragile e problematica. Gli atteggiamenti di evidente disinteresse, apatia, demo-

tivazione, quando non di rifiuto provocatorio delle attività proposte, cui si accennava sopra, sono sempre più frequenti in ogni classe. Tali atteggiamenti creano disagio nei docenti, almeno in coloro che sperimentano che il concetto di disciplina inteso come imposizione del silenzio può forse dare nell'immediato dei risultati, ma non fa che accantonare e rinviare (senza farsene carico) i problemi emotivi e relazionali degli alunni, e proprio di quegli alunni che disturbano di più.

Sulla base di queste considerazioni si è venuto così a delineare anche il contesto pedagogico-didattico sul quale ipotizzare la realizzazione del Progetto. Se è vero che il gruppo dei docenti è forse poco omogeneo per formazione professionale, convinzioni maturate da anni di insegnamento, prospettive di intervento in classe, è altrettanto vero che viene condivisa un'ipotesi di lavoro (che verrà poi meglio strutturata dal formatore): o si esce dalla ripetitività e dalla rigidità dei nostri stereotipi educativi, o perdiamo il contatto vero e significativo con la classe.

La prospettiva pedagogica è quindi quella di porsi in situazione di ascolto e di comprensione di ciò che vogliono dire i ragazzi quando si comportano "male", quando dormono durante le lezioni o scarabocchiano sul quaderno o si mandano bigliettini. Ciò deriva dalla convinzione che ogni alunno non sia un soggetto che è ben educato solo nella misura in cui assorbe le nostre regole ed esegue disciplinatamente il lavoro assegnatogli; riconosciamo invece in ogni alunno la capacità, forse ancora inesplorata di proporre, valutare ed autovalutarsi, collaborare. Da una prospettiva pedagogica di questo tipo, anche la didattica dovrà rimettersi in gioco: non sono bravi solo gli alunni che dimostrano interesse e capacità per quello che noi proponiamo: esistono anche gli altri, ai quali non abbiamo probabilmente mai chiesto che cosa pensano di quello che si sta facendo, e che puntualmente assumono atteggiamenti di disturbo o di disinteresse. Forse anche la didattica, allora, dovrà rimettersi in discussione? Le piste di lavoro cominciano ad essere molteplici e complesse.

Il gruppo ritiene sia necessaria una buona formazione, per indirizzare in modo consapevole qualunque tipo

di intuizione e soprattutto di sperimentazione. Col dott. Daniele Fedeli dell'Università di Udine, si inizia un approfondimento delle tematiche individuate. Il dott. Fedeli condurrà il gruppo guidando una riflessione sul ruolo delle emozioni nella vita di ogni studente (ma anche di ogni adulto), finalizzando i suoi interventi all'acquisizione dell'autocontrollo emotivo-comportamentale in classe. A lui si affianca la dott.ssa Anna Gardin che svilupperà la tematica dell'apprendimento cooperativo, quale strumento metodologico utile ad aumentare la competenza relazionale e cognitiva.

L'ipotesi di base del Progetto è la seguente: se un allievo è consapevole dei suoi comportamenti, delle sue emozioni e reazioni, ed è in grado di osservarle e controllarle, aumenterà anche la consapevolezza dei suoi processi cognitivi. In altri termini, si fa strada l'idea che le emozioni incidano fortemente sull'apprendimento e che, guidando l'alunno al riconoscimento e alla gestione delle emozioni stesse, migliorino anche le sue prestazioni cognitive. Il cooperative learning si pone, in questo contesto, come strumento per promuovere l'autoconsapevolezza cognitiva e comportamentale.

La formazione prosegue per un totale di 27 ore e si intreccia con la necessità di iniziare a sperimentare in classe, attraverso strumenti predisposti dai relatori e interventi che vadano a verificare l'ipotesi di lavoro.

Lo slittamento di alcuni incontri con il dott. Fedeli e l'incalzare della fine dell'anno scolastico hanno reso tuttavia poco praticabile la sperimentazione, solo avviata in alcune classi (1^A A - 1^A E - 1^A F - 2^A E - 2^A F).

Emerge anche la necessità di coinvolgere i genitori in questo Progetto. Si contattano così tutte le famiglie degli alunni, sia di Cordenons che di S. Quirino. Ben 118 genitori aderiscono all'iniziativa di incontrare gli insegnanti per dialogare con loro sul problema dei comportamenti dei ragazzi. Vengono così organizzati due incontri, ai quali partecipano una cinquantina di genitori: il primo incontro viene gestito dal dott. Fedeli, che espone i concetti approfonditi negli incontri con gli insegnanti; il secondo dai docenti, che dividono i genitori presenti in gruppi di lavoro. In tali gruppi, che vedono una partecipazione attiva e molto attenta, i

genitori esprimono il loro apprezzamento per l'iniziativa, e condividono la nostra scelta di aprire un dialogo sia con gli alunni che con le famiglie allo scopo di ricercare atteggiamenti educativi condivisi.

Per rispondere fino in fondo alle intenzionalità del Progetto regionale, sarebbe stato necessario coinvolgere anche i servizi territoriali (ASL, Progetto Giovani, Comune) e tutte quelle realtà che a vario titolo operano con i giovani (Parrocchie, strutture sportive e ricreative), ma è mancato il tempo per farlo. È questa una delle cose che vorremmo realizzare il prossimo anno, in quanto è nostra intenzione continuare il lavoro avviato.

Siamo consapevoli di avere solo iniziato un percorso e che il più è ancora da fare. E' per questo che il gruppo vuole candidarsi per ottenere un finanziamento regionale per il prossimo anno: per continuare la formazione e la sperimentazione, per permettere anche ai genitori (poiché l'hanno richiesto) di avere una formazione e di tenere dei collegamenti con gli insegnanti, per creare una rete territoriale di servizi coordinata nelle finalità e, perché no, nelle attività.

Com'è evidente da quanto fin qui descritto, il Progetto ha coinvolto e intende coinvolgere tutti gli ambiti del sistema educativo: pedagogico, sociale, familiare, della professionalità docente, della relazione con gli alunni. Un aspetto è stato finora ignorato: quello della ricaduta del lavoro svolto nel Consiglio di Classe. Va detto che gli insegnanti del gruppo non appartengono a un unico Consiglio. Nel gruppo risultano però componenti di ciascuno dei sette corsi di Cordenons e anche di S. Quirino e sono rappresentate tutte le discipline. Si pone per il prossimo anno il problema della trasferibilità di quanto appreso nei Consigli di Classe, per cercare di operare in modo coerente e condiviso.

Certamente il percorso fatto dal gruppo andrà rivisto, discusso e, perché no, criticato. Importante sarà capire quali margini di collegialità potrà avere lo sforzo intrapreso dagli insegnanti, forti comunque del fatto che il Progetto è stato a suo tempo approvato all'unanimità dal Collegio. Il gruppo auspica quindi un favorevole accoglimento delle finalità e delle proposte operative che verranno proposte fin dagli inizi del prossimo anno scolastico. La docu-

mentazione dei materiali verrà depositata agli atti della scuola e sarà disponibile per chiunque voglia prenderne visione o farla propria. Riteniamo che un allargamento al Consiglio di Classe della progettualità avviata sia condizione necessaria per dare il giusto risalto alle potenzialità che essa contiene, pena la dispersione di energie e il relegamento del tutto a singole e poco efficaci iniziative.

È senz'altro il caso di sottolineare qui, tra le positività del lavoro svolto, il buon clima di lavoro che si è venuto a creare nel gruppo, la fluidità delle informazioni che gli insegnanti si sono scambiati, la comunicazione franca delle difficoltà, degli errori e delle cose andate bene.

Tutto ciò non è poco, se consideriamo il sostanziale individualismo che caratterizza solitamente il fare scuola alle medie.

I risultati ottenuti sono in generale più che soddisfacenti, considerato che abbiamo iniziato molto tardi questo lavoro e siamo partiti senza avere obiettivi predefiniti. Credo che il risultato migliore sia la volontà (espressa dai componenti il gruppo) di continuare il prossimo anno, approfondendo quanto finora appreso e cominciando a calarlo nelle classi, assieme ai colleghi del Consiglio.

Questo è ciò che il gruppo auspica, affinché il patrimonio di idee, competenze, procedure e, anche, denaro, messo in atto non si disperda ma trovi arricchimento in una fase successiva di ricerca e di sperimentazione.

"PERCHÉ NON STARE BENE A SCUOLA?"

EQUIPE TERRITORIALE DELLA
"BASSA FRIULANA"

Gianna Pierdomenico

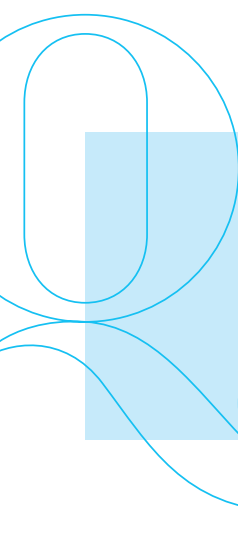
Docente Scuola Media "Randaccio" di Cervignano

Ester Zaina

Docente Scuola media "N. Sauro" di San Giorgio di Nogaro

PREMESSA

Nella Bassa Friulana il Progetto "Star bene studiando bene" è stato realizzato in rete fra due Scuole



Medie, la "Randaccio" di Cervignano del Friuli (con sedi staccate di Fiumicello e Aquileia) e la "Nazario Sauro" di San Giorgio di Nogaro (con sedi staccate di Porpetto e Torviscosa) e l'ISIS "Malignani" di Cervignano del Friuli. In questo articolo illustreremo le fasi di realizzazione del Progetto svoltesi nelle due scuole medie.

Nella relazione abbiamo seguito la traccia che era stata proposta dalla Direzione centrale per la stesura dei sottoprogetti. Abbiamo tenuto distinte le varie sedi proprio per valorizzare le specificità territoriali e le singole iniziative, comunque, tutte le scuole hanno evidenziato identiche finalità, linee di indirizzo simili e una metodologia di lavoro largamente condivisa.

IDENTIFICAZIONE DEL PROBLEMA

Cervignano

Nel dibattito che appassiona spesso operatori della scuola, studenti e famiglie, esistono correnti di pensiero che pongono l'accento sulla necessità di promuovere il "benessere", "l'agio" degli alunni; è importante, che gli insegnanti, nel creare condizioni di benessere a scuola con l'irrinunciabile obiettivo di porre gli studenti nelle condizioni migliori per la loro formazione, utilizzino metodologie e attività appropriate per promuovere il successo scolastico/formativo degli alunni. Pertanto contrastare le reazioni impulsive attraverso la conoscenza delle proprie emozioni e di quelle altrui, vincere le chiusure individualistiche apprezzando il punto di vista degli altri e i vantaggi della cooperazione, superare le difficoltà in campo scolastico attraverso la consapevolezza delle proprie risorse e interiorizzare il senso del tempo per progettare il proprio futuro, creano un clima di maggior benessere per l'utenza favorendone un positivo percorso didattico e formativo.

Fiumicello

Partendo dal presupposto che tenere più vicini alla scuola i giovani, specie per libera scelta, non può che avere risvolti positivi e alla luce del favorevole contesto socio-ambientale, si è voluto proporre la Scuola Media di Fiumicello come centro di aggregazione e confronto nella stessa comunità. Un luogo aperto in cui tutti gli

organismi della partecipazione (docenti, alunni, genitori, associazioni, enti) collaborino con l'obiettivo di formare cittadini in grado di prendere posizione davanti ai problemi reali e di esercitare consapevolmente delle scelte. Tale prospettiva appare la risposta più adeguata al problema della prevenzione del disagio adolescenziale e giovanile in generale, riuscendo ad avvicinare in un rapporto di reciproca fiducia e di dialogo costruttivo ragazzi e adulti, scuola e famiglia.

Aquileia

L'apprendimento e il successo scolastico sono spesso ostacolati da problemi di auto-accettazione e accettazione dell'altro: i disagi rimangono spesso non consci o comunque difficilmente esplicabili direttamente vuoi per autocensura vuoi per carenza di contesti atti a favorirne l'emersione.

Essendosi spesso constatato come sia più facile per un preadolescente esprimere attraverso il corpo messaggi rivelatori di ostacoli allo "star bene a scuola", si è voluto con questo sottoprogetto sopperire a tali carenze comunicative onde favorire una consapevolizzazione del malessere e il superamento dello stesso.

San Giorgio di Nogaro

Lo star bene a scuola, previsto dal Progetto Giovani e dal Progetto Ragazzi, come obiettivo da raggiungere attraverso un rinnovato far bene scuola, è il modo scolastico attraverso il quale si cerca la "buona società". Gli slogan proposti dalle circolari ministeriali vedono lo star bene, oggetto di comune desiderio, come condizione al raggiungimento di certi obiettivi e allo sviluppo di certe attività: star bene con se stessi, in un mondo che stia meglio; star bene nella propria cultura, in dialogo con le altre culture; star bene nelle istituzioni, in un'Europa che conduca verso il mondo.

Aiutare i genitori a pensare e a riflettere in modo personale, rivedendo e riorganizzando la propria esperienza, tenendo conto del punto di vista altrui, per affrontare con atteggiamento sempre nuovo e creativo le decisioni che giorno dopo giorno li impegnano. Creare un circuito di ascolto e di mutuo aiuto. Creare una

rete di rapporti che rompa l'isolamento delle famiglie. Permettere di scoprire, utilizzare e migliorare le proprie competenze educative per favorire la prevenzione primaria.

COERENZA DEL SOTTOPROGETTO RISPETTO ALLE FINALITÀ PERSEGUITE DALL'INIZIATIVA "STAR BENE STUDIANDO BENE"

Le azioni previste dal Sottoprogetto "Emozioniamoci veramente" hanno contemplato una trasformazione organizzativa, didattica e relazionale nella realtà scolastica.

Particolarmente importante è stata la realizzazione di laboratori in cui ogni alunno è stato posto nella condizione di poter esprimere il proprio stile cognitivo, i propri interessi, le proprie attitudini per una valorizzazione della sua personalità. Gli operatori, all'interno delle attività previste, hanno individuato strategie e metodologie idonee a sviluppare nei preadolescenti competenze cognitive, relazionali e orientative finalizzate al successo formativo.

Il coinvolgimento dei genitori ha permesso di allargare i processi di partecipazione all'interno della scuola, facilitando le relazioni tra docenti, tra genitori e figli, tra scuola e famiglia.

Cervignano

Mediante la realizzazione di laboratori l'allievo è stato messo nella condizione di esprimere il proprio stile cognitivo, i propri interessi, le proprie attitudini valorizzando la personalità. Attraverso strategie e nuove metodologie i preadolescenti, veri protagonisti dei loro processi di crescita, sono stati aiutati a conoscere e riconoscere sentimenti, sensazioni ed emozioni, a prendere coscienza dei diversi gradi delle emozioni e delle sensazioni imparando a gestirle. Il progetto ha mirato ad un percorso che ha esplorato sia la sfera emotiva che quella della razionalità, valorizzando il vissuto personale dell'allievo attraverso un cammino fatto di conoscenza e presa di coscienza di se stessi, delle proprie potenzialità,

paure certezze e incertezze nonché dei propri limiti. I preadolescenti sono così diventati i protagonisti dei loro processi di crescita, hanno attivato risorse personali per il raggiungimento del successo scolastico.

Il coinvolgimento dei genitori ha permesso di rinforzare il dialogo educativo, di partecipare attivamente all'interno della scuola, di facilitare le relazioni tra docenti, tra genitori e figli, tra scuola e famiglia.

Fiumicello

In una scuola in cui l'ordinamento istituzionale prevede per gli studenti solo 30/33 ore settimanali di lezione, si ritiene particolarmente importante dilatare i tempi della frequenza attraverso la realizzazione di laboratori pomeridiani e opzionali in cui ogni alunno possa essere valorizzato nel suo stile cognitivo, nei suoi interessi e nelle sue attitudini. All'interno delle azioni previste sono state, quindi, individuate strategie e metodologie idonee a sviluppare nei ragazzi competenze cognitive, relazionali e orientative finalizzate al successo formativo.

Attraverso il coinvolgimento dei genitori nei laboratori (trasferte teatrali e musicali; mercatini per la solidarietà ...) si sono allargati i processi di partecipazione all'interno della scuola, facilitando le relazioni tra docenti, tra genitori e figli, tra scuola e famiglia. Attraverso la fattiva collaborazione che si è venuta a creare tra la scuola, l'Ente Locale e le varie Associazioni si è inteso attivare un virtuoso processo di coinvolgimento del territorio nelle vicende della scuola.

Aquileia

Viste le finalità perseguite dall'iniziativa "Star bene studiando bene", pare essenziale che la scuola inserisca sempre più nel proprio fare educativo la consapevolezza dell'interazione corpo-mente al fine di un'armoniosa crescita del preadolescente.

Spesso si è constatato che per un ragazzo è più facile esprimere, attraverso il corpo, messaggi rivelatori di ostacoli allo "star bene a scuola"; con questo progetto si è cercato di sopperire a tali carenze comunicative attraverso due momenti:

Progetto nuoto.

Progetto "Peraulis in moviment".

San Giorgio di Nogaro

Il sottoprogetto si è proposto l'obiettivo di far maturare negli alunni degli atteggiamenti positivi nell'area del "saper essere", promuovendo i fattori protettivi del benessere personale, offrendo spazi di ascolto e di comunicazione interpersonale e, quindi, dando risposta ai bisogni di autorealizzazione, di sicurezza, di affiliazione, di appartenenza e di affetto dei nostri studenti. Si è dimostrato coerente con l'obiettivo generale "Individuare strategie e metodologie idonee a sviluppare nei giovani competenze cognitive, relazionali e orientative finalizzate al successo formativo".

Esso, inoltre, si è proposto l'obiettivo di sostenere i genitori nel loro compito educativo, di favorire l'acquisizione di conoscenze circa i fattori che condizionano il benessere e la crescita personale dei figli, di promuovere la comunicazione scuola-famiglia coerente con l'obiettivo generale "Allargare i processi di partecipazione all'interno della scuola".

OBIETTIVI GENERALI E SPECIFICI

Cervignano

Il sottoprogetto si è proposto di raggiungere obiettivi sia a medio che a lungo termine. Innanzitutto ci si è posti l'obiettivo di aiutare i ragazzi a conoscere e riconoscere i sentimenti, le sensazioni e le emozioni. A lungo termine ci si è proposti di far prendere coscienza dei diversi gradi delle emozioni e delle sensazioni e imparare così a gestirle.

Il sottoprogetto mirava ad un percorso che contrastasse le reazioni impulsive attraverso la conoscenza delle proprie emozioni e di quelle altrui; di vincere le chiusure individualistiche apprezzando il punto di vista degli altri e i vantaggi della cooperazione, infine superare le difficoltà in campo scolastico attraverso la consapevolezza delle proprie risorse.

Fiumicello

Il sottoprogetto della sede di Fiumicello è stato caratterizzato dall'organizzazione di spazi operativi opzionali al di fuori del tempo scuola ordinario, offrendo ai ragazzi ulteriori opportunità didattico-formative,

nell'ottica di creare contesti di apprendimento più variegati e coinvolgenti. Si è perseguito costantemente l'obiettivo di promuovere concretamente l'agio fra i preadolescenti, utilizzando gli spazi scolastici come luoghi di incontro e di ritrovo, nell'ambito dei quali favorire opportuni processi di socializzazione. Si è inteso così attribuire anche valenza sociale ai laboratori/attività, nell'ottica della prevenzione del disagio adolescenziale e del contrasto alla dispersione scolastica. Al fine di aiutare l'alunno a costruire un'immagine positiva di sé e dell'ambiente che lo circonda anche in prospettiva del suo percorso personale. L'allievo dovrebbe:

- Sviluppare la propria musicalità attraverso l'acquisizione di competenze specifiche, ovvero abilità e conoscenze (esecuzione strumentale individuale di brani e melodie progressivamente sempre più complessi; partecipazione corretta ed efficace alle pratiche strumentali d'insieme).
- Saper eseguire una serie di brani di media/elevata difficoltà tecnica, tratti dai repertori colto, popolare, etnico, di varie epoche storiche, arrangiati per sette/otto voci (flauti soprani 1,2,3,4 + flauti contralti + flauti tenori + flauti bassi + flauti sopranini in FA#) e percussioni.
- Superare la convinzione che l'educazione informatica e telematica sia finalizzata solo alla fruizione degli strumenti, ma anche al rapporto critico e creativo con essi.
- Comprendere la portata e la dimensione del fenomeno culturale rappresentato dall'utilizzo delle "macchine", ad esempio nel campo della comunicazione/telecomunicazioni avanzate.

A) *L'esperienza del laboratorio musicale ha trovato periodici ed impegnativi riscontri nei seguenti importanti momenti:*

- La realizzazione di spettacoli musicali durante il venturo periodo natalizio.
- L'accompagnamento musicale delle funzioni liturgiche nei periodi natalizio e pasquale.
- La partecipazione ad una serie di esibizioni, da organizzarsi nella parte conclusiva dell'anno scolastico.

- La partecipazione a due concorsi musicali di interesse nazionale, organizzati rispettivamente in località delle province di Cremona e Bergamo.

B) *Il laboratorio teatrale ha prodotto uno spettacolo che è stato rappresentato la serata finale della IX Rassegna di Teatro della Scuola di Fiumicello; si prevedono poi altre trasferte teatrali nel territorio regionale. Il laboratorio teatrale si è avvalso anche della collaborazione degli alunni del corso di lingua friulana (L.482/99).*

C) *Il laboratorio di educazione artistica ha prodotto opere che sono state messe in vendita nel mercatino con obiettivi di solidarietà.*

Aquileia

- 1) Star bene con se stessi e con gli altri (compagni, insegnanti) attraverso l'educazione psicomotoria ed espressiva finalizzata all'emersione del vissuto individuale in relazione al tema dato.
- 2) Esprimere attraverso il linguaggio del corpo emozioni, sensazioni, gusti, preferenze.
- 3) Far coincidere, in un'ottica di educazione simultanea ai diversi codici, gesto e parola onde indurre la consapevolezza della omologa valenza espressiva.

San Giorgio di Nogaro

Per gli studenti:

- a) Promuovere i fattori protettivi del benessere personale.
- b) Favorire l'acquisizione di un equilibrato rapporto con la propria emotività ed affettività.
- c) Migliorare la capacità di rapportarsi alla diversità.
- d) Favorire lo sviluppo di un atteggiamento solidale.
- e) Sviluppare conoscenze e competenze sullo stato di salute, sullo star bene inteso anche come auto-realizzazione e autocompimento della persona mediante lo sviluppo e il potenziamento delle capacità cognitive e non.

Per l'istituzione scolastica:

- a) Acquisire conoscenze e competenze tecnico-metodologiche per leggere i bisogni degli adolescenti; definire le priorità su cui concentrare possibili progetti di prevenzione.
- b) Aggregare risorse professionali e non intorno ad una progettualità

condivisa, introducendo nuove modalità di lavoro, quali la capacità di lavorare in gruppo e la capacità di integrarsi tra professionisti di diverse professionalità.

- c) Potenziare le capacità di analisi e di intervento in classe.
- d) Facilitare l'acquisizione e l'esercizio di abilità comunicative.

Per i genitori:

- a) Sensibilizzare gli adulti alla relazione con gli adolescenti.
- b) Indurre a: 1) interrogarsi su di sé; 2) rendersi consapevoli di sé, delle conseguenze dei propri comportamenti, dei modelli che influenzano il proprio agire; 3) stabilire il "contatto" con i propri bisogni e con le domande latenti.
- c) Conoscere nuove pratiche educative, esplorare alternative, soprattutto grazie allo scambio di esperienze pratiche e suggerimenti creativi fra i membri del gruppo.
- d) Facilitare la comunicazione nella famiglia: acquisire abilità nell'ascolto attivo, nella risoluzione dei conflitti, nell'espressione dei sentimenti, sostenere la capacità di entrare in empatia con i figli.
- e) Creare e potenziare reti di relazioni informali evitando così il rischio dell'isolamento delle famiglie e creare "meccanismi di raccordo" con le reti formali del territorio.

LE AZIONI INTRAPRESE

Cervignano

Le azioni sono riferite agli obiettivi generali del progetto rivolte agli alunni e cioè a:

Conoscere, riconoscere, rappresentare e gestire le emozioni, le sensazioni ed i sentimenti

Obiettivo 1: Conoscere, le emozioni, le sensazioni ed i sentimenti.

Azioni: Percorso di conoscenza delle emozioni, delle sensazioni e dei sentimenti.

Questa prima parte è stata organizzata per tutte e tre le sedi scolastiche (Cervignano, Aquileia, Fiumicello, per nove classi) con l'apporto di operatori esterni per un numero complessivo di 54 ore.

Obiettivo 2: Riconoscere le emozioni, le sensazioni ed i sentimenti.

Azioni: Organizzazione di

lezioni/incontri con operatori ed esperti esterni

- Conoscenza di sé e dell'altro.
- Dinamiche di gruppo.
- Gestione dei conflitti.

Obiettivo 3: Rappresentare le emozioni, le sensazioni ed i sentimenti.

Azioni: Organizzazione di un laboratorio di ascolto, di lettura e di scrittura creativa.

Sono stati coinvolti i Consigli di 5 classi seconde, che hanno deliberato la partecipazione degli allievi ai seguenti laboratori: artistico, musicale, letterario, motorio; in questi laboratori sono stati coinvolti allievi diversamente abili e sono stati condotti dai docenti curricolari; i temi affrontati riguardavano sentimenti contrastanti: Odio e Amore; Paura e Coraggio.

In itinere e al termine di ogni laboratorio gli allievi hanno compilato dei questionari relativi al grado di soddisfacimento delle attività e al clima instaurato in classe durante le stesse. Infine tutte le classi hanno partecipato ad attività di orientamento in collegamento con il Centro di Orientamento della Bassa Friulana.

Lecture e racconti che aiutino i ragazzi a conoscere meglio le problematiche preadolescenziali e li facilitino a rapportarli alle proprie. Elaborati scritti (poesie, temi, lettere, s.m.s., e-mail, acrostici).

Schede e materiali per la conoscenza di sé.

Scambi di esperienze.

Filmati che raccontano le esperienze affettive ed emozionali dei preadolescenti.

In due classi il laboratorio, in forma sperimentale, ha visto l'approccio metodologico del *cooperative learning*, con l'intervento di esperti esterni.

Organizzazione di un laboratorio grafico-artistico-espressivo

Disegnare le emozioni. Disegnare situazioni particolari. Colorare le emozioni. Colorare se stessi e gli altri. Confrontarsi nei colori. Fotografare espressioni diverse. Fotografare contesti diversi. Costruire maschere con volti raffiguranti le emozioni. Costruire marionette ed impersonarle.

Organizzazione di un laboratorio musicale-espressivo

Ascolto di musiche che possono

essere associate alle emozioni. Riproduzione di suoni e ritmi che possono essere associati alle emozioni. Produzione di suoni e ritmi che possono essere associati alle emozioni.

Organizzazione di un laboratorio motorio-espressivo

Rappresentare le emozioni attraverso il proprio corpo. Rappresentare le emozioni attraverso il proprio volto. Come usare il proprio corpo in determinate situazioni. Come respirare in determinate situazioni. Come controllare se stessi in determinate situazioni.

Obiettivo 4: Gestire le emozioni, le sensazioni ed i sentimenti.

Azioni: Organizzazione di lezioni/incontri con la psicologa del Servizio di Orientamento Regionale del Basso Friuli, attraverso la somministrazione di questionari finalizzati ad una scelta consapevole per progettare bene il futuro degli alunni. Nelle varie fasi del sottoprogetto sono stati coinvolti tredici Docenti che, alla fine delle attività, hanno compilato un questionario di valutazione dell'iniziativa e presentata un breve relazione finale.

A conclusione delle attività inerenti il Progetto d'Istituto "Perché non star bene a scuola?", la Scuola ha organizzato, presso il teatro "P. P. Pasolini" di Cervignano una serata speciale durante la quale i genitori degli allievi coinvolti e la cittadinanza hanno potuto ammirare la mostra dei disegni, delle fotografie e dei mosaici prodotti durante i laboratori e partecipare alla "Spettacolare Serata".

Fiumicello

Si sono attivati 4 laboratori (informatica, musica, arte, teatro) e un corso di nuoto.

Il laboratorio di informatica si è rivolto a 43 alunni e si è svolto da novembre a marzo per un totale di 60 ore; quello musicale è stato frequentato da 30 alunni e si è protratto per tutto l'anno scolastico (oltre 60 ore) a partire dal mese di novembre; anche il laboratorio teatrale è stato di lunga durata (novembre 2003-maggio 2004), impegnando per oltre 100 ore 24 alunni; al laboratorio artistico hanno aderito 55 alunni e si è svolto da febbraio ad aprile per un totale di 40 ore. Il corso

di nuoto si è svolto in 10 lezioni, da novembre a dicembre, e vi hanno partecipato 40 alunni, che sono stati seguiti da istruttori della piscina. Due docenti hanno curato la sorveglianza prima della partenza (50') e durante il trasporto in piscina; l'insegnante di educazione fisica ha affiancato gli istruttori nella gestione delle lezioni.

Aquileia

Il progetto si è collocato in orario curricolare nell'ambito delle ore d'italiano. L'attività è stata condotta nello spazio palestra e nello spazio classe dividendo gli alunni in due gruppi che hanno lavorato per blocchi di ore sul tema dato secondo il seguente schema:

le emozioni nel codice della lingua italiana e friulana anche attraverso l'analisi di testi letterari;

le emozioni nel codice del corpo; realizzazione di un prodotto interdisciplinare in cui parole-suoni-gesti favoriscano la comunicazione interpersonale, il benessere individuale e del gruppo favorendo una migliore riuscita scolastica anche in rapporto ai docenti.

San Giorgio di Nogaro

Istituzione di un Centro di ascolto concepito come luogo offerto ai ragazzi in cui avere lo spazio per poter parlare agli adulti di sé, dei propri bisogni e desideri, di aspetti riguardanti le relazioni con i pari, con gli insegnanti, con i genitori, del modo di vivere la scuola e sentire/percepire la propria vita. Ascolto in questo senso inteso come modalità e strumento adeguato a supportare gli adolescenti nella capacità/necessità di ascoltare se stessi. Il Centro di ascolto è stato gestito da persone formate nelle tecniche dell'ascolto attivo e che hanno offerto un'occasione "neutra" dove poter parlare, aprirsi, confidarsi.

Laboratori con gli studenti: realizzazione di attività per valorizzare la dimensione emotiva degli studenti e dare spazio all'esperienza dei loro vissuti. Tali attività, comprese in un programma più ampio di "educazione alle emozioni ed all'affettività", sono state condotte in classe dagli stessi docenti della scuola. Esempio di un'attività: DOMANDE SUL FUTURO Obiettivo: Incoraggiare gli

alunni a formulare delle domande sul futuro e a identificare gli interessi particolari della classe.

Procedimento: Ogni alunno scrive cinque domande a livello individuale che vorrebbe fare sul futuro, senza limite sul loro contenuto, possono esser personali, sulla scuola, sulla comunità locale, ecc. Gli alunni lavorano in gruppo per classificare le domande. Questo materiale può costituire la base per un'esposizione murale o una pubblicazione di classe che si può intitolare "Scoprire il futuro".

Incontri con i genitori: quattro incontri di sensibilizzazione aperti a tutti con esperti, seguiti da incontri di arricchimento per i genitori che ne hanno fatto richiesta. Questi i temi degli incontri: l'adolescente e le relazioni familiari; l'adolescente e i gruppi dei coetanei; la sofferenza nell'adolescenza.

METODOLOGIE DI LAVORO

Cervignano

Le finalità previste nel sottoprogetto sono state raggiunte attraverso molteplici strategie:

- brain-storming;
- cooperative learning;
- giochi di ruolo;
- laboratori: letterario, artistico, musicale, motorio;
- test funzionali all'attività;
- visione guidata di film, con dibattito e rielaborazione critica.

Fiumicello

Il Laboratorio artistico

Il laboratorio offre sperimentazioni a sviluppo aperto, dove gli alunni inizialmente si trovano a completare un suggerimento per poi proseguire nell'interpretazione libera. Nelle attività proposte è prevista la ricerca delle analogie percettive nell'ambito sensoriale e in quello di altre discipline, in modo che la comprensione avvenga in modo globale.

Le tecniche e gli strumenti vengono utilizzati secondo le regole, ma anche promuovendo il pensiero divergente. Poiché la creazione artistica è essenzialmente un'attività non verbale, essa è accessibile anche ai ragazzi che hanno difficoltà ad esprimersi verbalmente. L'attività di laboratorio consente di mettere a fuoco combinazioni di idee, stati

d'animo, pensieri, sentimenti e percezioni, che possono essere difficili da verbalizzare proprio a causa della loro complessità.

Il laboratorio mira a dare voce espressiva alla creatività personale, all'educazione dei sentimenti, all'autocoscienza e consente anche l'attuazione di dinamiche di gruppo che portano a sviluppare la competenza interazionale e il senso critico. L'importanza dell'attività artistica in gruppo sta nel fatto che contribuisce a promuovere la cooperazione e stimola il talento creativo del gruppo. Non essendo rivolto in modo specifico ad alunni con particolari doti artistiche, l'esperienza di laboratorio permette ad ognuno di diventare protagonista, di essere considerato come tutti i compagni, ma anche come un'individualità autonoma.

Il Laboratorio teatrale

Training teatrale (esercizi di carattere fisico-emotivo che permettono ai ragazzi di entrare in comunicazione fisica ed emozionale con "l'altro" e gli "altri" del gruppo) a livello di lavoro sul sé, sullo spazio e sulla coralità.

Brainstorming e circle time (tecniche di costruzione ed elaborazione collettiva di idee) per favorire il confronto aperto ed il dibattito, e come attività preliminari alla scrittura creativa.

Lettura personale.

Visione e analisi di film, video, immagini.

Ascolto di brani musicali e canzoni con relativi momenti di riflessione.

Scrittura creativa, non basata sull'elaborazione di un testo preesistente, che porterà alla costruzione di una sceneggiatura creata dai ragazzi, attraverso un percorso di ricerca, documentazione, espressione di sé. Improvvisazione.

Prove di recitazione.

Tutta l'attività si è articolata in quattro fasi principali.

Creazione del "gruppo di lavoro", in cui la fiducia, la comunicazione, la voglia di mettersi in gioco, la spontaneità e l'entusiasmo di proporre e creare sono facilitati e aperti a tutti i partecipanti. Training teatrale.

Scelta di cosa, come e perché rappresentare su un palco per un pubblico. Ipotesi di lavoro. Ricerca, documentazione, riflessione collettiva. Training teatrale.

Stesura del canovaccio. Scrittura creativa. Improvvisazioni. Training teatrale. Prove di recitazione e rappresentazione dello spettacolo.

Il Laboratorio musicale

Suddivisione degli allievi in sezioni in base alle loro abilità ed alla loro predisposizione a suonare le varie tipologie di strumenti, ovvero alla loro attitudine a suonare nei registri grave e/o acuto.

Distribuzione delle partiture dei brani. Brevi lezioni frontali finalizzate alla spiegazione degli aspetti ritmici, melodici ed armonici dei brani da eseguire.

Esercitazioni pratiche collettive ovvero, allorché necessario, coinvolgendo specifiche sezioni e/o singoli strumentisti.

Prove generali.

Partecipazione ad un concorso musicale di interesse nazionale.

Prove generali insieme ai ragazzi della Scuola Media di Aiello.

Spettacoli finali.

Il Laboratorio informatico

Test in ingresso per l'individuazione delle conoscenze/competenze di base.

Formazione di gruppi di alunni, sulla base delle competenze accertate.

Lezioni frontali seguite da esercitazioni pratiche, assistite dal docente.

Distribuzione di supporti informativi cartacei e/o magnetici, ovvero ottici. Esercitazioni individuali e/o di gruppo.

Verifiche intermedie e finali.

Aquileia

Si è lavorato con la collaborazione di esperti in attività psico-motorie, del Servizio Regionale di Orientamento, della Società filologica friulana, dei Gruppi teatrali e musicali, di psicopedagogisti.

San Giorgio di Nogaro

I metodi usati per facilitare l'apprendimento di life skills includono: peer education, azioni di skills, discussioni e lavoro di gruppo, sottogruppo e di intergruppo, dibattiti, brainstorming, role-playing. I metodi usati costituiscono ciò che più chiaramente distingue i programmi di life skills dalle iniziative di divulgazione informativa largamente diffusi all'interno delle scuole. I programmi life skills non

insegnano skills in "regime di isolamento" ma sono parti integrate e trasversali del curriculum scolastico all'interno del percorso di insegnamento-apprendimento che deve portare al successo formativo di ogni studente.

I CAMBIAMENTI INTERVENUTI

Cervignano

Questa sperimentazione, attraverso molteplici iniziative, ha permesso di valorizzare, integrare e potenziare le esperienze e le professionalità già presenti nelle scuole. Ha consentito di impostare una rete di relazioni, di confronto, di scambi e produzione condivisa tra scuole e territorio, condizioni indispensabili per affrontare tematiche diverse come quella del disagio giovanile. La creazione di équipes territoriali è risultata un'occasione per realizzare un sistema di valutazione mediante un monitoraggio costante della sperimentazione, facilitando la raccolta delle informazioni.

Dall'iniziativa si evince che è necessario investire energie e risorse per poter migliorare il clima nella scuola, poter sviluppare relazioni educative significative tra ragazzi e adulti ed implementare nuove metodologie didattiche.

Fiumicello

Sono state consolidate ed intensificate le relazioni fra il personale docente coinvolto, si sono realizzate nuove integrazioni interdisciplinari; per quanto riguarda gli allievi si sono creati contesti di apprendimento più variegati e coinvolgenti; il progetto ha favorito la partecipazione attiva dei genitori all'interno della scuola.

Aquileia

Si è evidenziata una maggiore collegialità ed un'attenzione anche agli aspetti non cognitivi dei ragazzi, ponendo l'attenzione alla dimensione psicofisica dell'alunno. Il progetto ha spinto a riflettere sul ruolo di docente come tramite tra l'aspetto socio affettivo relazionale e cognitivo dell'alunno. Le attività di nuoto e di psicomotricità andrebbero perseguite in un progetto almeno triennale.

San Giorgio di Nogaro

Gli alunni che si sono avvicinati al "Centro di Ascolto" e lo hanno uti-

lizzato hanno imparato che esistono servizi destinati all'aiuto della persona (informazione); hanno capito l'importanza di rivolgersi a enti o soggetti qualificati nel momento in cui si trovano in una condizione di difficoltà esistenziale; hanno esternato i loro problemi cercando i modi per risolverli.

Gli adolescenti in difficoltà necessitano di una figura di riferimento che non confonda il suo ruolo con quello dell'insegnante di classe o con quello della famiglia, ma che collabori con esse e con le istituzioni presenti sul territorio per il successo dell'azione educativa: hanno bisogno di essere aiutati a prendere coscienza di sé e delle proprie possibilità di affermazione con il gruppo dei pari e con adulti significativi in una fase in cui esiste una continua ricerca di autonomia ed i rapporti con i genitori sono spesso saturi di emozioni contrastanti.

- Gli alunni che hanno partecipato al "Laboratorio delle emozioni" hanno sviluppato il Sé affettivo (cioè la sensazione di possedere emozioni, affetti e tensioni interne distinte da quelle degli altri, saperle riconoscere e modulare) e hanno migliorato la capacità di rapportarsi alla diversità.
- L'autorizzazione ai figli ad accedere al "Centro di Ascolto" (per accedere e avere un colloquio con la psicologa era stata chiesta un'autorizzazione preventiva da parte della famiglia) ha consentito una ricaduta sui rapporti familiari e ha agito da starter nel miglioramento delle abilità nell'ascolto attivo, nella risoluzione dei conflitti, nell'espressione dei sentimenti.
- Circa il 30% dei genitori ha negato ai figli l'autorizzazione ad accedere al "Centro di Ascolto". Ciò ci ha indotto a leggere nel dissenso non un fattore di disordine, ma una spinta al cambiamento, a sviluppare l'attitudine a problematizzare, a capire che dobbiamo implementare le abilità sociali e la cooperazione.
- I genitori che hanno partecipato agli incontri hanno interiorizzato le regole della collaborazione con la scuola con la quale hanno intrapreso un dialogo più "confidenziale"; si sono interrogati sulla condizione adolescenziale; sono stati indotti a cono-

scere nuove pratiche educative e a esplorare alternative, soprattutto grazie allo scambio di esperienze pratiche e suggerimenti creativi sorti spontaneamente fra i membri del gruppo.

"STAR BENE STUDIANDO BENE"

EQUIPE DI GORIZIA

Silva Bertossi

Docente Ist. Comprensivo "F. U. della Torre" di Gradisca d'Isonzo

PREMESSA

Il progetto regionale "Star bene studiando bene", ha strutturato in rete, nell'anno scolastico 2003/04, quattro istituti della provincia di Gorizia (I. C. "F. U. della Torre" di Gradisca d'Isonzo, scuola capofila, I. C. "L. da Vinci" di Ronchi dei Legionari, S. M. "Locchi" di Gorizia, S. M. "G. I. Ascoli" di Gorizia). È stata un'esperienza tra scuole che non avevano mai lavorato insieme e che operano su realtà territoriali diversificate. Pur nel rispetto delle singole progettualità e della diversità dei percorsi scelti, il progetto ha richiesto la necessità di trovare convergenze, individuate nella tematica del bisogno di integrazione a fronte del disagio di alunni, insegnanti, genitori in difficoltà di relazione. La metodologia del laboratorio ha visto coinvolti operatori interni ed esperti esterni, i cui risultati sono poi diventati patrimonio dei singoli istituti ed occasione, con la restituzione di dati alle famiglie, di consolidamento del rapporto con i genitori in una dimensione di maggiore sensibilità ai problemi della preadolescenza e di collaborazione con la scuola sul versante formativo.

CONTESTO

L'Istituto "F. U. della Torre" di Gradisca d'Isonzo ha utilizzato le risorse in attività diversificate (che hanno coinvolto principalmente gli alunni del segmento medie, ma anche quelli del segmento elementare), che hanno avuto come nucleo aggregante la comunicazione in diverse modalità (corporea, in lingua inglese, informatica e multime-

diale), finalizzata a consolidare e potenziare gli strumenti già in possesso degli alunni in situazione di svantaggio e disagio, per facilitarne l'integrazione.

Il "Laboratorio della comunicazione" è stato pertanto suddiviso in tre sottoprogetti:

- 1) laboratorio di espressività corporea destinato ad una classe prima media in particolare ed alle classi quinte elementari;
- 2) laboratorio della comunicazione in lingua inglese per gruppi opzionali delle seconde e terze del segmento medie;
- 3) laboratorio nelle nuove tecnologie (informatica) sempre per gruppi opzionali dello stesso segmento, che ha portato alla produzione di un CD di presentazione della scuola e del percorso di orientamento triennale.

ESPERIENZA

Il sottoprogetto relativo alla classe prima media si è inserito in un percorso più ampio ed articolato di progettazione annuale, pensato dal Consiglio di classe e sottoposto quindi ad un monitoraggio ed alla valutazione finale più attenti da parte di alunni, genitori e docenti. E' tale esperienza, connotata da ricadute positive e valenza formativa, che si ritiene presentare.

La classe prima media risultava composta da 21 alunni (12 maschi e 9 femmine); la situazione di partenza evidenziava:

- limitata accettazione e bassa coesione del gruppo classe;
- difficili relazioni tra pari;
- conflittualità che sfociava anche in litigi violenti, anche di tipo fisico;
- clima di lavoro disturbato da vivacità e tensioni causate da dinamiche orizzontali che avevano preminenza su ogni altro stimolo e proposta;
- interventi non pertinenti, attenzione, interesse ed impegno irregolari, superficiali ed inadeguati a possibilità ed aspettative;
- metodo di studio carente;
- forte presenza di una "classe ombra" (con stili e modalità di relazione opposti e contraddittori) in relazione al team docente con governance/stili educativi non totalmente condivisi e praticati.

IPOTESI DI LAVORO

In questo contesto, l'ipotesi di lavoro si è sviluppata sulla base del seguente ragionamento:

ogni nuova situazione è per tutti, maggiormente per alunni di 11 anni, che cambiano scuola, docenti e compagni, fonte di disorientamento, quindi d'ansia rispetto al luogo, al compito, alla relazione, alle aspettative. L'ansia, se eccessiva, genera smarrimento, confusione, tensione e reazioni tali da portare anche ad immobilità o regressione, in particolare in alunni che nel proprio passato non hanno accumulato un bagaglio di esperienze positive tali da sviluppare fiducia in sé e negli altri, sicurezza, identità positiva e quindi autostima, rafforzando la conoscenza di sé (portando la riflessione sul percorso di crescita, sulle tappe e sui quadri di riferimento fondamentali della propria vita) nella relazione con gli altri, migliorando l'autostima, rapporti tra pari, ma anche tra docenti ed alunni, migliorando il clima di classe e quindi il contesto di apprendimento e la motivazione, per cui la classe può diventare comunità di apprendimento.

Il bersaglio di lavoro pertanto diventava l'integrazione degli alunni nel gruppo classe inteso non come gruppo di assunto di base ma come gruppo di compito (apprendimento).

ITER ADOTTATO

L'iter adottato si è articolato in momenti, azioni e scelte metodologiche, di seguito presentate:

- in presenza di situazioni e momenti di "crisi", discussione all'interno del gruppo classe degli eventi conflittuali, riflessione libera e guidata sulle situazioni e sulle relazioni, interventi educativi di "ripianamento";
- adozione di una programmazione curriculare di orientamento centrata sulla conoscenza di sé e del mondo di relazioni più vicine (classe e famiglia) attraverso un lavoro guidato, da svolgersi prima individualmente, poi in cooperative learning (vedi allegati n. 1, 2, 3);
- laboratorio di espressività corporea (vedi allegato n. 4);
- analisi in seno al Consiglio di classe dei dati e delle osservazioni e pianificazione degli interventi educativi di vario tipo;
- incontri con i genitori.

Questionari per i docenti, genitori ed alunni (clima di classe e sociogramma) sono stati gli strumenti che hanno permesso di monitorare prima e valutare poi l'esperienza (vedi allegati n. 5, 6, 7, 8, 9).

VALUTAZIONE

In sintesi, dai dati e dalle osservazioni emerse è possibile notare quanto segue:

- ci sono stati in generale uno sviluppo positivo dell'immagine di sé ed un recupero del disagio, in alcuni casi significativo e confermato dall'andamento nel corrente anno scolastico;
- il clima di classe a fine anno poteva considerarsi decisamente migliorato; non sono emersi infatti negli ultimi mesi casi eclatanti o significativi di conflitto e tensione, anche se permanevano alcune situazioni di non o parziale integrazione;
- gli alunni nella grande maggioranza, nel questionario finale, hanno dichiarato di essere a proprio agio in classe, di sentirsi accettati e compresi, di venire aiutati dai compagni in caso di bisogno; nonostante queste premesse essi affermavano che la litigiosità tra loro era alta (forse segno che le tensioni personali e familiari, e sono vari i ragazzi che vivevano situazioni oggettivamente difficili o problematiche, trovavano voce e sfogo in ambito scolastico);
- dal confronto degli esiti del questionario alunni, rispetto ai risultati di quelli delle altre classi prime, risultava più alta la percezione di coesione come gruppo classe;
- la scuola era nel complesso frequentata volentieri, quindi vista come un luogo significativo di socializzazione, relazionalità e scambi affettivi, anche se l'impegno che essa richiedeva ed i risultati delle valutazioni relative alle prestazioni ed agli apprendimenti preoccupavano, in modi e frequenze diversi;
- quasi tutti conoscevano le regole di comportamento in ambito scolastico, ma circa un terzo non o solo in parte le condivideva, pur rispettandole in linea di massima;
- dalle valutazioni dei genitori sembrava emergere una bipolarità percettivo-valutativa (le risposte, con percentuali non di molto discor-

danti, si attestavano su posizioni opposte) sulla preoccupazione relativa a prestazioni ed apprendimenti e nella valutazione del rapporto tra compagni. Gli stessi dati non si riconfermavano però nell'ultima risposta dove una maggioranza più netta riteneva che la preoccupazione per il rapporto con alcuni compagni fosse limitata o addirittura non ci fosse;

- il laboratorio di espressività corporea, che si è concluso con un incontro di "restituzione" ai genitori delle osservazioni emerse durante il lavoro, ha rafforzato il rapporto scuola-famiglia, nonché l'autorevolezza e la professionalità dell'istituzione agli occhi dei genitori, coinvolgendo, in modo diretto o mediato, tutte le famiglie degli alunni. Va infatti sottolineato che la componente genitori è stata nella seconda parte dell'anno particolarmente attenta e collaborativa con la scuola, inoltre le problematiche scolastiche hanno messo in moto un processo di interscambio e coesione tra le famiglie, che ha avuto ricadute molto positive ed importanti (l'alunno inserito in istituto ha avuto vari momenti di vita in famiglia presso quelle di alcuni compagni);
- l'esperienza, che ha visto la stretta collaborazione delle due insegnanti di lettere della classe, ha messo in moto un processo di riflessione sul percorso di orientamento finora proposto agli alunni (basato principalmente sulla somministrazione di schede di autovalutazione fornite dal Centro di Orientamento regionale), ipotizzando percorsi alternativi o di supporto sulla base di quanto sperimentato con la classe. Si ritiene inoltre che parte del materiale prodotto, opportunamente modificato ed adattato, possa entrare a far parte del futuro portfolio dell'alunno.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

I. Salzberger-Wittemberg, G. Williams Polacco, E. Osborne: *"L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento"* Liguori Editore;
Interventi dei relatori nei corsi e dei dottori Mauro Rossetti e Hugo Marquez nei seminari organizzati dalla Provincia di Gorizia negli anni scolastici 2001-2002-2003-2004; Orientamenti Pedagogici Erickson.

ALLEGATO N. 1

1) Momento dell'autobiografia

Di quando eri piccolo la mamma dice che
Il papà ricorda/ racconta
Il mio primo ricordo, se vado indietro nel tempo con la memoria, risale a quando
Di quando frequentavo l'asilo ricordo
Mi piaceva fare
Alle elementari il mio rapporto con i compagni è stato
infatti
Con gli insegnanti
Tra le attività e le materie proposte preferivo
Riuscivo bene in
Gli hobby o i passatempi preferiti erano
Gli sport che praticavo o mi piacevano erano
Per me gli anni delle elementari sono stati

2) Momento della riflessione su se stesso

Ora alle medie mi sento un/una ragazzo/a
Mi accorgo di essere cambiato/a in, perché
Riconosco di avere questi difetti
I lati positivi del mio carattere sono
Faccio fatica a

Mi riesce facilmente
Mi vergogno/ mi sento a disagio quando
Mi sento soddisfatto quando/se

3) Momento dello scambio

A coppie di alunni: ognuno dei due sceglie, per presentare se stesso, un momento della propria storia, alcuni aspetti positivi, alcuni aspetti negativi del proprio carattere e li racconta al compagno, che poi riferisce su di lui e viceversa; alla fine si discute sulla condivisione o meno delle affermazioni presentate.

Consegna: completa questi incipit

ALLEGATO N. 2

Lavoro di riflessione sul clima di classe, sui compagni e sui rapporti reciproci

La mia classe è composta da ... alunni, maschi e femmine.
Si presenta come un'unità/insieme di gruppetti ancora slegati, per cui, in genere, il clima è
Tra i gruppi delle femmine emergono La prima è una ragazza,
perché La seconda è ; infatti La terza
....., cioè
Nel gruppo dei maschi si fanno notare Il primo è,
perché Il secondo è, infatti Il
terzo è, cioè
I rapporti tra i due gruppi sono
Io in questa classe mi trovo a mio agio / a disagio perché
Tra i maschi trovo particolarmente simpatico, perché, mentre non
vado proprio d'accordo con, perché
Tra le femmine, mi trovo bene con, mentre proprio non lego con
....., perché
Io vorrei che la mia classe fosse
Per me gli insegnanti con la classe dovrebbero

Consegna: Completa e sviluppa questi "incipit"

ALLEGATO N. 3

Lavoro di riflessione sulla famiglia e sui rapporti in seno ad essa

Prepara a casa gli "incipit" per una descrizione della tua famiglia(*) tenendo conto dei seguenti punti:
componenti (presentazione degli stessi nell'aspetto fisico e nel carattere)
rapporti e relazioni tra questi
episodio che confermi quanto da te detto al punto precedente.

Confronta a scuola, prima con il compagno di banco, poi con il gruppo a cui sei assegnato, il tuo lavoro, discutilo ed insieme presentate all'insegnante lo schema guida definitivo (uno per gruppo) per l'esercitazione in classe.

Consegna: Prepara a casa gli "incipit"

ALLEGATO N. 4

Sottoprogetto relativo alla classe 1^A C: laboratorio di espressività corporea gestito da una psicologa

** Soggetti coinvolti:*
alunni della classe 1^A C
insegnanti del Consiglio di classe
genitori degli alunni

Finalità:
migliorare le relazioni all'interno della classe
controllare le emozioni
educare gli impulsi

Obiettivi formativi:
capire i limiti del proprio corpo
usare il corpo come mezzo espressivo
riconoscere le emozioni proprie ed altrui

Articolazione delle attività:
esercizi legati alla consapevolezza dell'immagine corporea
esercizi finalizzati alla presa di coscienza dell'orizzonte e del limite fisico e non
esercizi collegati alla musica ed all'immaginazione
esercizi coniuganti ricordo, parola e gesto
esercizi con il silenzio
riflessione finale relativa al senso del lavoro
"restituzione" del lavoro ad insegnanti e genitori

Luogo di svolgimento:
palestra dell'Istituto
aula magna
aula

Periodo:
febbraio 2004 (4 intere mattinate di lavoro con gli alunni)
marzo (2 ore di incontro con insegnanti e genitori)

ALLEGATO N. 5

Questionario di rilevazione per i docenti

In base alle osservazioni dei comportamenti degli alunni durante la propria ora di lezione, ai cambi d'ora, negli spostamenti e durante la ricreazione,

1) Le relazioni tra gli alunni della classe in genere appaiono serene
sempre/quasi sempre il più delle volte talvolta mai/quasi mai.

2) Il comportamento nei confronti dell'insegnante può considerarsi corretto ed educato	sempre/quasi sempre	il più delle volte	talvolta	mai/quasi mai.
3) Il rispetto delle basilari regole di convivenza in ambito scolastico c'è	sempre/quasi sempre	il più delle volte	talvolta	mai/quasi mai.
4) Il clima in classe può considerarsi positivo, costruttivo, sereno	sempre/quasi sempre	il più delle volte	talvolta	mai/quasi mai.
5) I tempi di attenzione ed i modi di partecipazione si possono ritenere adeguati all'età ed al livello medio di una classe prima	sempre/quasi sempre	il più delle volte	talvolta	mai/quasi mai.
6) In relazione al profitto generale la classe può essere valutata	non sufficiente	sufficiente	buona	distinta ottima
7) Rispetto all'inizio dell'anno il comportamento, le relazioni, il clima, il profitto della classe appaiono	molto migliorati	solo in parte migliorati	stazionari	peggiorati
Docente:.....				

Consegna: Barrare la voce prescelta

ALLEGATO N. 6

Questionario di rilevazione per i genitori

Ripensando ai primi giorni di scuola,				
1) Suo/a figlio/a veniva volentieri a scuola?	sempre	il più delle volte	qualche volta	mai
2) La frequenza e l'impegno scolastico lo/a preoccupavano?	sempre	il più delle volte	qualche volta	mai
3) Suo/a figlio/a diceva di essere preoccupato/a per il rapporto con i compagni di classe?	sempre	il più delle volte	qualche volta	mai
4) Le diceva o le faceva capire di essere a suo agio in classe?	sempre	il più delle volte	qualche volta	mai
Passando ai giorni attuali,				
5) Suo/a figlio/a viene volentieri a scuola?	sempre	il più delle volte	qualche volta	mai
6) La frequenza, l'impegno ed i risultati scolastici lo/a preoccupano?	sempre	il più delle volte	qualche volta	mai
7) Ritiene tale preoccupazione eccessiva?	sempre	il più delle volte	qualche volta	mai
8) Suo/a figlio/a dice di essere preoccupato/a per il rapporto con i compagni di classe?	sempre	il più delle volte	qualche volta	mai
9) Le dice o le fa capire di essere a suo agio in classe?	sempre	il più delle volte	qualche volta	mai

Consegna: Si prega di rispondere barrando la voce prescelta

ALLEGATO N. 7

Consegnati 21 questionari; resi 17

Primi giorni di scuola:

1) Veniva volentieri a scuola			
Sempre 11	il più delle volte 4	qualche volta 2	mai 0
2) La frequenza e l'impegno scolastico lo/la preoccupavano?			
Sempre 2	il più delle volte 1	qualche volta 10	mai 4
3) Suo/a figlio/a diceva di essere preoccupato/a per il rapporto con i compagni?			
Sempre 3	il più delle volte 3	qualche volta 7	mai 4
4) Le diceva o faceva capire di essere a suo agio in classe?			
Sempre 4	il più delle volte 6	qualche volta 5	mai 2

Giorni attuali:

5) Viene volentieri a scuola			
Sempre 11	il più delle volte 4	qualche volta 2	mai 0
6) La frequenza e l'impegno scolastico lo/la preoccupano?			
Sempre 3	il più delle volte 1	qualche volta 11	mai 2
7) Ritiene tale preoccupazione eccessiva?			
Sempre 2	il più delle volte 2	qualche volta 4	mai 9
8) Suo/a figlio/a dice di essere preoccupato/a per il rapporto con i compagni?			
Sempre 2	il più delle volte 3	qualche volta 8	mai 4
9) Le dice o le fa capire di essere a suo agio in classe?			
Sempre 5	il più delle volte 5	qualche volta 5	mai 2

Risultati questionari genitori: monitoraggio in itinere, periodo ottobre-marzo

ALLEGATO N. 8

Consegnati 21 questionari; resi 17

1) Viene volentieri a scuola			
Sempre 8 (47%)	il più delle volte 7 (33%)	qualche volta 0	mai 2 (12%)
2) La frequenza e l'impegno scolastico lo/la preoccupano?			
Sempre 3 (18%)	il più delle volte 7 (40%)	qualche volta 6 (35%)	mai 1 (6%)
3) Ritiene tale preoccupazione eccessiva?			
Sempre 1 (6%)	il più delle volte 8 (47%)	qualche volta 7 (40%)	mai 1 (6%)
4) Suo/a figlio/a dice di essere preoccupato/a per il rapporto con i compagni?			
Sempre 5 (30%)	il più delle volte 4 (23.5%)	qualche volta 7 (40%)	mai 1 (6%)
5) Le dice o le fa capire di essere a suo agio in classe?			
Sempre 1 (6%)	il più delle volte 5 (30%)	qualche volta 4 (23.5%)	mai 7 (40%)

Risultati questionario genitori: fine anno

ALLEGATO N. 9

Consegnati 21 questionari; resi 21

<u>SEZ. COMPAGNI</u>	MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NULLA
Mi sento a mio agio	9 (43%)	8 (38%)	3 (14%)	1 (4.7%)
Mi sento accettato	7 (33%)	9 (43%)	5 (24%)	0
Mi sento capito	8 (38%)	8 (38%)	3 (14%)	2 (10%)
Mi aiutano	5 (24%)	8 (38%)	6 (28.5%)	2 (10%)
Se me lo chiede lo aiuto	14 (66.6%)	5 (24%)	1 (4.7%)	1 (4.7%)
 <u>SEZ. REGOLE</u>				
D'accordo in classe	4 (19%)	2 (10%)	8 (38%)	7 (33%)
Si litiga	19 (90%)	2 (10%)		
Conosco le regole	15 (71.5%)	3 (14%)	1 (4.7%)	2 (10%)
Le condivido	10 (48%)	5 (24%)	3 (14%)	3 (14%)
Le rispetto	7 (33%)	10 (47%)	2 (10%)	2 (10%)

Sottoprogetti di Rete

Istituto: I.C. "L. da Vinci" di Ronchi dei Legionari

Titolo: Integrazione e creatività

Finalità: facilitare l'integrazione della diversità e contenere il disagio

Destinatari: gruppi opzionali dei segmenti elementare e medie e genitori

Azioni: attività laboratoriale (laboratorio eco-ambientale e multiculturale con interventi di mediatori, di docenti del Collegio dell'Adriatico di Duino)

Strumenti di monitoraggio e valutazione:

prodotto finale (giornalino "Il Giornamondo" e contenitore per una raccolta differenziata più razionale delle bottiglie di plastica), questionari, tabelle, osservazioni sistematiche, incontri iniziali, in itinere e di verifica

Ricadute:

sviluppo positivo dell'immagine di sé,
recupero del disagio,
arricchimento della professionalità docente,
sensibilizzazione delle famiglie,
rinforzo della disponibilità delle stesse a collaborare,
consolidamento dell'immagine e dell'autorevolezza della scuola

Istituto: S.M. "V. Locchi" di Gorizia

Titolo: Laboratori di lingue e linguaggi, suddiviso in due sottoprogetti

"la 2^ D in giallo"

"Comunicazioni personali..... via Internet"

Finalità: potenziare la comunicazione e le competenze linguistiche, operare con la multimedialità, incentivare lo scambio con le scuole di altri paesi europei

Destinatari: alunni, docenti e genitori della classe 2^ D

Azioni: laboratorio di lingua italiana, inglese e tedesca

Strumenti di monitoraggio e valutazione: questionari, elaborati, tabelle, rappresentazione

Ricadute:

sviluppo positivo dell'immagine di sé,
recupero del disagio,

arricchimento della professionalità docente,
sensibilizzazione delle famiglie,
rinforzo della disponibilità a collaborare,
consolidamento dell'immagine e dell'autorevolezza della scuola.

Risultati questionario alunni: fine anno

"CHI L'HA DETTO CHE LA SCUOLA NON CI PIACE?"

EQUIPE TERRITORIALE DI TRIESTE

Adriana Monti

*Docente Scuola Media "N. Sauro"
Muggia, Trieste*

Neanche a noi la scuola piaceva sempre. Alzarsi tutte le mattine di buonora, correre a scuola, restare seduti fissi nel banco per tutte e cinque le ore di lezione, non parlare se non interrogati, copiare dalla lavagna, riempire di esercizi quaderni e quaderni. La professoressa stava seduta in cattedra, in alto sulla predella, faceva l'appello tutte le mattine, spiegava la sua lezione, dava i compiti, correggeva i compiti, interrogava. Quello della classe e quello dei professori erano due mondi diversi, che convivevano nella stessa aula ma che si sfioravano solo marginalmente. I ruoli di ciascuno erano netti, condivisi, immutabili. Il resto del mondo restava fuori dalla porta, non c'era dialogo o, forse, noi non supponevamo che ce ne fosse la possibilità e facevamo fatica a pensare ai professori come a persone normali, come i nostri genitori, per esempio: c'era, ovviamente, qualcosa di più della differenza generazionale a bloccarci. E anche quando i professori scendevano dalla loro cattedra e dalla loro predella e dimostravano di avere cuore e sensibilità, la diffidenza restava sempre: non era proprio quello il loro compito, a loro si chiedeva di insegnare bene e basta, quello dovevano fare. Non importava che i loro alunni alla mattina avessero lo stomaco attorcigliato all'idea di andare a scuola e di essere interrogati, faceva parte del gioco, che ci si sentisse a disagio, e che si superasse il disagio era segno di crescita: ma questo non doveva interessarli.

Quanto siano cambiate da allora le scuole e i rapporti tra insegnanti e alunni in effetti non si sa. Si è convinti che siano cambiate, ma se le cose fossero realmente e profondamente mutate, non sarebbe stato necessario proporre un'iniziativa come "Star bene studiando bene", per esempio. Si sentono ancora leggende metropolitane tramandate evidentemente dalle esperienze negative dei genitori: la scuola non

piace ma ci si deve andare, è un male necessario (e poi forse neanche tanto necessario); degli insegnanti non ci si può fidare, ti fregano e se puoi devi fregarli a tua volta, la cosa più importante è la promozione e il resto non conta, eccetera, eccetera. Sto forse esagerando, ma non tanto: il messaggio che passa, anche in modo sotterraneo, è questo.

Dall'altra parte però in questo momento gli insegnanti si trovano di fronte a ragazzi molto diversi da come erano loro, e allora non è più sufficiente cambiare prospettiva: i giovani oggi hanno valori differenti, modi differenti di porsi, caratteristiche differenti. Oggettività, razionalità, rispetto dell'ordine erano i valori che venivano inculcati a noi; soggettività, emotività e sentimento, difficoltà a rispettare regole che per loro non hanno senso, le caratteristiche delle giovani generazioni che ci troviamo di fronte. "Non hanno voglia di fare, sono passivi, sono molto diversi da quello che eravamo noi, non hanno più il senso del dovere, vogliono tutto e subito, sono superficiali..." sono alcune delle caratteristiche che gli adulti attribuiscono ai ragazzi d'oggi.

Ma ad un'analisi appena appena più approfondita si scopre che questa generazione di giovani è alla ricerca, spesso inconsapevole, di un senso; che colloca questo senso nella relazione, e che ha bisogno di figure di riferimento affettivo sulle quali poter contare. E' cambiata infatti la cultura e la società intorno a noi: si sono indebolite le reti di protezione dei vicini, del "cortile", aumenta la solitudine, tutti hanno sempre tante cose da fare e ... e spesso poco tempo e poca attenzione da dedicare loro. E a scuola?

Qualcuno ha detto, e anche noi abbiamo constatato nella nostra esperienza, che la scuola spesso definita un "vivaio di relazioni umane", in realtà è molto spesso un deserto relazionale. Lo possiamo constatare direttamente perché le relazioni tra le varie componenti della scuola (insegnanti, alunni, capi istituto, genitori, personale Ata) non sempre funzionano: si parla di solitudine relazionale e di isolamento istituzionale, in cui gli studenti, i docenti, i dirigenti, ciascuno nel proprio ambito e nella propria specificità, sembrano monadi isolate anziché, come sarebbe invece più logi-

co, risorse che mettono insieme le loro capacità, le loro competenze, le loro energie in vista del raggiungimento di uno scopo comune, della propria crescita e, di conseguenza, del benessere proprio, oltre che di quello degli altri, soprattutto dei giovani. E ciò si verifica anche rispetto alle altre istituzioni del territorio con cui le persone della scuola condividono compiti pedagogici e con le quali la scuola è chiamata a risolvere problemi sociali che stanno diventando sempre più complessi.

Nelle relazioni quindi si fatica a trasformarsi dall'"io" e dal "tu" in un "noi": è faticoso e percepito come rischioso il passare da un'ottica lineare ad una visione circolare: implica un cambiamento di orizzonti, e quindi di mentalità. Non si considera che il comportamento dei ragazzi è anche una risposta al comportamento dell'insegnante e agli input che egli invia, mancano gli strumenti per "vedersi nell'altro", la capacità di leggere il comportamento dell'altro come retroazione del proprio operato.

Oltre a ciò esistono altri fattori con cui gli insegnanti devono rapportarsi e che Andrea Canevaro ha più volte e da molto tempo ben messo in rilievo: egli segnala come fattori di disagio la difficoltà dei bambini a padroneggiare la quantità enorme di informazioni con cui vengono in contatto, e quindi ad orientarsi nel mondo; la "spersonalizzazione", la richiesta cioè che si fa loro di adeguarsi a modelli preconfezionati, di cambiare il loro modo di essere, senza possibilità di continuare in una crescita di tratti di personalità individuale e originale (tutti sappiamo quanto conti per l'ambizione delle famiglie organizzare la loro vita in modo che siano "ben preparati" per la vita, non solo, ma anche quanto spesso gli adulti offrono loro modelli trasgressivi, presentandoli come comportamenti "furbi"); la difficoltà crescente a vivere la durata, a vivere un tempo fatto di una capacità di resistenza, di attesa, dovuto al cambiamento delle strutture temporali, e alla impossibilità di rielaborare perché si vive istante per istante. Da ciò deriva anche che il numero dei bambini che manifestano difficoltà di apprendimento è in aumento: questo disagio consiste nel rapportare le evocazioni in un contesto nuovo, nel raccordare le cose che ha assunto con

quanto conosce già e nel proiettare il tutto in un quadro nuovo: a riellaborare, a riorganizzare e a progettare, insomma. E si sa bene ormai che un individuo, posto in una situazione di insuccesso ripetuto, arriva ad evitare le situazioni di apprendimento che causano tale insuccesso, che questo comporta la messa in atto di comportamenti "incompatibili" con la normale vita scolastica, devianti e dissonanti rispetto al gruppo classe. L'errore consiste nel considerare il gruppo classe come gruppo omogeneo: è composto da individui ciascuno con caratteristiche e reazioni proprie, che non reagiscono allo stesso modo ai vari aspetti dell'apprendimento scolastico.

Un'ultima osservazione: non è più vero (o forse non lo è mai stato) che gli allievi apprendono con la semplice trasmissione delle conoscenze. Gli insegnanti devono quindi rimettersi in discussione, devono sapere come gli alunni "funzionano", devono mettere il loro sapere al servizio dei giovani e, anche di fronte a reazioni o a comportamenti poco "appropriati", devono mantenere la lucidità mentale e pedagogica e proporre loro modalità adatte, aiutarli a responsabilizzarsi, dare loro i mezzi per comprendere l'obiettivo.

LE AZIONI DEL PROGETTO "STAR BENE STUDIANDO BENE"

Nel confronto e nella discussione intervenuta tra i rappresentanti delle tre scuole della provincia di Trieste (due Istituti Comprensivi, il "Giovanni Lucio" e l'"Italo Svevo" e l'Istituto Tecnico-Professionale "da Vinci-de Sandrinelli") su come impostare il progetto dello "Stare bene studiando bene", è emersa allora anche l'insoddisfazione degli adulti sul modo complessivo di vivere a scuola: dal momento che cambiano le funzioni dell'insegnamento e i ruoli, è stato necessario prioritariamente rivedere il modo con cui ci si pone nei confronti dei ragazzi. Bisognava formare dei gruppi di lavoro all'interno delle scuole su compiti molto "pratici", in modo da far fronte alle situazioni reali che si incontrano in classe, in riferimento sia alle relazioni sia all'insegnamento. Si è imposta perciò la ricerca di una strada che tenesse conto del benessere di entrambe le componenti, ed anche del punto di vista e

dei bisogni del terzo lato del triangolo, i genitori, anch'essi spesso spaventati e dubbiosi su come agire con adolescenti che vivono la loro età sovente in modo così diverso da loro. Possibili risposte per la formazione degli insegnanti sono state tratte dalla riflessione di un altro gruppo di insegnanti che continua ad interrogarsi e a confrontarsi sul proprio lavoro, sulla base delle indicazioni ricevute dall'analisi della sua esperienza con i ragazzi in classe. Il gruppo, che si richiama alla Pedagogia Istituzionale per l'Apprendimento, è un gruppo aperto di ricerca/azione educativa che fa della eterogeneità e della confrontabilità delle esperienze la sua risorsa e la sua ricchezza. La riflessione sulle problematiche adolescenziali, compiuta assieme alle operatrici della Comunità di San Martino al Campo, ha avuto lo scopo di offrire alle famiglie momenti costruttivi di dialogo per affrontare e approfondire diversi aspetti legati alla relazione con i figli, dare strumenti per affrontare le tematiche relative alla crescita dei figli nell'ottica della prevenzione e, non ultimo, per costruire percorsi significativi comuni tra genitori e insegnanti nella conoscenza del mondo giovanile.

Si è ritenuto poi indispensabile, nelle tre realtà scolastiche, mantenere e potenziare (dove già esistevano) ed aprire (dove mancava) un punto di ascolto per studenti, genitori ed anche docenti per rispondere a quel bisogno di relazione e di confronto di cui si diceva pocanzi.

Infine, un'azione di monitoraggio compiuta con e per i genitori su come verificare inizialmente quali informazioni abbiano ricevuto sulla scuola e da quali fonti, utili a comprendere le aspettative e le valutazioni delle famiglie al fine di arrivare ad un percorso di miglioramento.

IL PUNTO DI ASCOLTO

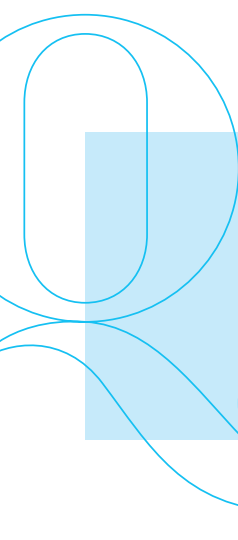
L'aula d'ascolto è lo spazio della cura. È uno spazio di relazioni "autentiche" tra soggetti umani. Diventa un luogo significativo per un soggetto in quanto questi viene attratto sulla base della relazione educativa che in quel luogo si dà. L'essere insieme è contraddistinto dall'intenzione da parte dell'adulto di aver cura del più giovane. L'ascolto presuppone che si presti

attenzione all'altro, per definizione: chi ascolta deve aspettare i tempi e i modi con cui l'altro intende mettersi in comunicazione.

La relazione si basa sulla comunicazione e la comunicazione a sua volta si basa più sull'ascoltare che sul parlare. Chi parla può quindi non essere certo che il suo messaggio sia capito e sia interpretato secondo le sue intenzioni, può in realtà non essere ascoltato. Ma chi ascolta presta per definizione attenzione all'altro ed è capace di aspettare i tempi e i modi con cui l'altro intende mettersi in comunicazione. Ciò presuppone la capacità di ascoltare prima di tutto se stesso. Chi ascolta sa aspettare e rispettare i silenzi, limita l'utilizzo di parole impoverite, che hanno perso il loro senso originario, parole divenute opache, è capace di comprendere autenticamente le parole dell'altro e il loro senso, di mettere tra parentesi ciò che è scontato ed ovvio.

Il dare e il ricevere tra queste due parti in causa sono relativi. Forse è la persona che si pone in condizione di dare quella che riceve di più. Secondo gli insegnanti che lo hanno praticato, infatti, il centro di ascolto è stata un'esperienza fortissima. Preoccupati all'inizio poiché temevano di non essere all'altezza, di non saper dare risposte adeguate a situazioni complesse, si sono accorti che quello che i ragazzi apprezzavano soprattutto era la possibilità di parlare con un adulto che dimostrava attenzione e disponibilità.

Le tre scuole hanno dato, comunque, risposte diverse allo stesso bisogno, ciascuna ovviamente secondo le caratteristiche dell'utenza e della "storia" dell'istituto. Le differenze riguardavano la possibilità di apertura settimanale, dipendente dal budget a disposizione, le persone incaricate della gestione dell'aula, a seconda della disponibilità interna, l'età dei fruitori. Per quanto riguarda il secondo punto, bisogna dire che in tutte le situazioni si è usufruito anche della collaborazione di una psicologa, in modo che fosse garantita la possibilità di intervenire in modo corretto e "professionale" di fronte a problematiche più severe. Ma anche gli insegnanti privi di esperienze specifiche nel settore sono stati "formati" in un certo numero di incontri in cui venivano loro richiamate le modalità migliori



per condurre l'iniziativa. Inoltre, nell'istituto superiore, hanno partecipato all'esperienza dell'aula di ascolto anche alcuni studenti "anziani" e quindi esperti della realtà della loro scuola, che hanno esercitato quindi una funzione "tutoriale" nei confronti dei colleghi appena arrivati. Per quanto riguarda le fasce d'età, è stata sperimentata l'apertura di centri di ascolto anche per le quinte elementari, per rispondere al problema del disagio che emerge in modo significativo fin dalla scuola primaria. La risposta dei bambini è stata molto positiva. Hanno molto apprezzato che venisse loro garantito il rispetto della privacy, che fosse per loro possibile prenotare l'incontro che attendevano poi con ansia. Molte volte il colloquio iniziava con argomenti relativi alla scuola (le aspettative per il futuro, l'ansia legata all'esame di quinta, l'incognita della scuola media, la capacità di gestire l'autonomia rispetto ai compiti, allo studio) per aprirsi poi ad uno specifico più personale, sulle difficoltà di crescere, di accettarsi nei cambiamenti, o relazionale, rispetto al gruppo a scuola e fuori scuola, alle relazioni tra pari. A questa età manca ancora la capacità di leggere con consapevolezza i propri bisogni, ma attraverso il dialogo anche questi bambini tentano una lettura più introspettiva, apprezzando soprattutto la possibilità di avere un adulto che dedica loro del tempo e un atteggiamento di attenzione.

LA FORMAZIONE DEI DOCENTI

Quello che conta quindi è il mettersi in rapporto di ascolto nei confronti dei ragazzi. "Ascolto" in questo caso vuol dire che un adulto è disponibile ad imparare, ad accettare dai più giovani l'indicazione di come fare per riuscire ad aiutarli. La responsabilità nei loro confronti fa sì che si accetti di mettersi in gioco prima come persone, e forse solo in un secondo momento come insegnanti; pur essendo il passaggio delle informazioni un aspetto tutt'altro che marginale in questo mestiere: ma ci sono altre strade che bisogna aprire prima di istruire. Il rendersi conto di come funziona l'apprendimento, del ruolo essenziale che emozioni e sentimenti possono esercitare sulle funzioni cognitive svolte dalla corteccia cerebrale, ha reso

questa formazione degli insegnanti diversa da altre consimili. La caratteristica fondamentale di questa è stata il fatto che si sono esplorate le interconnessioni tra il pensiero del neurofisiologo Antonio Damasio e quello del pedagogista Antoine de la Garanderie: ne risulta una teoria dell'apprendimento che dà spiegazioni ed offre possibilità di risolvere situazioni nelle quali le altre teorie non sono sufficienti, perché non riescono a dare al ragazzo un metodo tale che resti a far parte di lui in ogni circostanza della sua vita futura. L'insieme delle proposte che costituiscono l'ossatura di questo impianto teorico è coerente alla formazione di un individuo che sa riconoscere le proprie caratteristiche positive e da queste sa trarre ciò che gli serve per fare il suo personale progetto di vita; che sa stare insieme agli altri, perché ha imparato che dagli altri può avere l'arricchimento di un diverso punto di vista, e sa imparare sempre perché ha imparato a fare domande, e non ha paura di farle, anche sapendo che forse non a tutte troverà la risposta, ma continuerà ad avere il gusto di ricercarla.

Alla base di questo impianto ci sono delle teorie pedagogiche ben precise e consolidate e dei concetti di fondo che si possono esprimere in alcune parole-chiave: l'idea che il bambino/alunno è una "macchina non banale", per sua natura complessa e non programmabile; l'idea di "apprendimenti socialmente significativi", utili a modificare le strutture mentali e le strategie cognitive; l'idea di "stile di apprendimento"; di "aiuto reciproco"; l'idea fortissima del rapporto insegnamento/apprendimento; l'idea dello "star bene a scuola" perché la scuola diventa un luogo significativo, dove vengono appagate le proprie curiosità, viene trovata una risposta ai propri bisogni di conoscenza e di relazione.

Entrano in gioco quindi altri elementi fondamentali che contribuiscono a formare un insieme coerente e funzionale all'apprendimento e alla formazione della persona.

Per primo l'instaurazione di un buon clima di classe, creato con una buona accoglienza e lo sviluppo del sentimento di appartenenza attraverso occasioni di parlare e di ascoltare da un lato, e l'assunzione di responsabilità nella gestione della classe

con gli incarichi dall'altro. Sentirsi accolti e sentire di appartenere ad un gruppo, ad una comunità, fa sì che i ragazzi non si sentano turisti della scuola, ma sentano che nella scuola possono essere riconosciuti nelle loro caratteristiche e nella loro identità, che possono essere valorizzati nelle loro richieste e nelle loro proposte. Allora la scuola diventa un luogo significativo nel quale si è cittadini, si partecipa alla gestione del lavoro, si riconoscono le necessità degli altri come le proprie. La scuola diventa allora un luogo di incontro, di negoziazione, in cui le differenze soggettive, di genere, di stili di apprendimento, di quantità di risorse che ciascuno può avere, trovano un collegamento.

Quindi la co-costruzione della conoscenza, attraverso l'uso del lavoro di coppia e del gruppo di apprendimento cooperativo, in cui i ragazzi imparano l'uno dall'altro attraverso lo scambio di idee, attraverso l'impiego di strategie di studio e di procedure di lavoro diverse dalla propria.

Ultimo tassello, ma non meno importante, l'attenzione continua rivolta all'apprendere ad apprendere monitorando costantemente, individualmente o nel gruppo classe, il percorso e il processo di apprendimento: momento essenziale nella formazione della consapevolezza, l'imparare dai propri errori scoprendone l'origine e l'impegno dichiarato ed effettivo nel superamento delle proprie difficoltà.

L'autore che costituisce il riferimento scientifico fondamentale è Antoine De La Garanderie. Nelle sue opere è data importanza grandissima alla comprensione dei processi di apprendimento sia da parte dell'insegnante (che deve rendersi conto del proprio prima che di quello dei bambini) sia da parte dei bambini stessi (che devono essere anch'essi in condizione di utilizzare nella maniera più adatta le loro potenzialità): ciascuno di noi infatti possiede la propria "lingua madre pedagogica" e in base a questa organizza la propria memoria, il proprio apprendimento, la propria attività mentale: c'è chi utilizza immagini mentali "visive" e chi adopera immagini mentali "uditive". Se insegnante e allievo usano modalità differenti, c'è il caso che non si intendano mai...

Secondo De La Garanderie il disa-

dattamento scolastico e la demotivazione allo studio sono causati anche dalle frustrazioni derivate dal non padroneggiare o dall'essere del tutto estranei a richieste poste dagli insegnanti nelle modalità "altre", diverse dalla propria. Ecco allora la necessità di proporre i contenuti disciplinari in modo diversificato, in linguaggi diversi, in modo che ciascuno degli allievi possa trovare tra le modalità offerte, quella più congeniale per il suo apprendimento. Altro punto fondamentale, accanto a questo, è che di solito gli insegnanti si lamentano perché gli alunni mancano di metodo, non prestano attenzione, non si concentrano sul compito, non.... Ma, al di là di questo, non forniscono ai loro allievi le strategie cognitive da mettere in atto in ciascun caso. Non è da questo che si dovrebbe partire? Ed è spesso vero che quegli stessi alunni che magari non sono in grado di avere dei risultati scolastici positivi ("blocco" emotivo a scuola? incapacità di prestare attenzione? di riflettere? di applicare") sono poi perfettamente in grado di compiere quegli stessi gesti mentali quando, fuori dalla scuola, devono occuparsi dei loro hobby, o di attività che li interessano particolarmente. Ma è ben difficile che qualcuno proponga loro di utilizzare quelle stesse procedure di elaborazione del sapere, sviluppate da loro autonomamente, come base per ampliare il loro repertorio cognitivo e metacognitivo.

La proposta di Antoine De La Garanderie è solo in apparenza semplice. In realtà la vita della classe cambia profondamente, nei rapporti tra insegnanti e alunni, tra i quali c'è uno scambio maggiore e più ricco, dal momento che coinvolge la presa di coscienza delle proprie evocazioni e dei propri processi di apprendimento; nei rapporti tra alunni, nel confronto tra i loro modi di studiare, nella loro capacità di parlarne e dei risultati dei loro sforzi; nelle modalità di presentazione dei contenuti, nell'organizzazione del tempo delle lezioni... Ecco, il tempo: già soltanto questo potrebbe essere fattore di novità e di cambiamento, occasione di insegnamento di abitudini che si stanno perdendo: Canevaro nota che i ragazzi (ma anche gli adulti) sono sempre più in difficoltà a vivere la durata, a "sopportare" le attese e anche questo è un fattore di disagio.

Nella strada indicata da De La Garanderie, la sospensione, l'attesa, il "guardarsi dentro" sono continui. E rappresentano forse un antidoto a vivere istante per istante, ad essere sempre alla ricerca di una soddisfazione immediata dei propri bisogni.

LA FORMAZIONE PER GENITORI E DOCENTI

Non potevamo trascurare l'altro aspetto, ugualmente di ordine squisitamente pedagogico, cioè l'approfondimento sulle caratteristiche che assumono i nostri ragazzi nell'età più difficile, cioè l'adolescenza, e la riflessione sulla funzione genitoriale, cioè la funzione educativa che un adulto si propone di svolgere nei confronti di una persona in pieno sviluppo di cui si sta occupando. L'argomento interessa da vicino genitori e insegnanti, entrambi impegnati ad aiutare a crescere questi ragazzi, entrambi spesso affaticati da questa esperienza e desiderosi di capire come agire per il meglio ma spiazzati dalla profondità e dalla velocità del cambiamento, dagli scarti generazionali sempre più ristretti.

E' stato importante che voci rese esperte dalla vicinanza alle realtà più difficili, ai casi limite, si rivolgesero a chi ha la possibilità di agire in tempo, di prevenire l'insorgere di situazioni critiche, per spartire le proprie cognizioni e le proprie competenze.

La presentazione e la riflessione sulle differenze tra modelli, tra concezioni del mondo e del futuro, tra modi di manifestare affettività e sentimenti da parte degli adulti e dei ragazzi hanno colpito molto perché hanno dato parole a intuizioni e percezioni già provate. La soggettività esasperata da parte dei ragazzi, l'assenza di un progetto ("non vanno oltre all'estate"), la difficoltà di fornire parole ai sentimenti, l'utilizzo di codici di comunicazione poveri, la centralità del proprio benessere sono tutti elementi presentati come distintivi del mondo giovanile, che appartengono poco a quelli delle generazioni precedenti, cresciuti secondo altri principi. Ma la funzione che gli adulti devono comunque esercitare, in quanto a loro ne è demandata la responsabilità, richiede di venire incontro a questi ragazzi, di riconoscerli nella loro identità, di affronta-

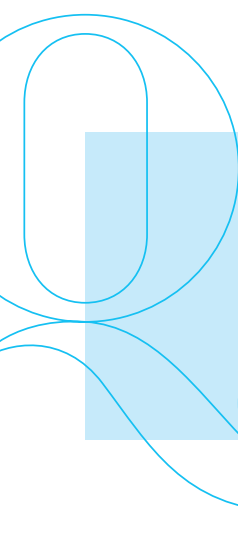
re il conflitto inevitabile in modo costruttivo per entrambi perché, se adeguatamente accettato, può avvicinare e rafforzare i legami invece che allontanare e distruggere.

L'importanza allora del sapersi mettere in condizione di comunicare, di instaurare relazioni positive, appare centrale una volta di più. La relazione di tipo empatico e l'ascolto sono risposte al bisogno di significato: le modalità attuali saranno magari diverse, ma i bisogni fondamentali restano uguali a quelli di tutti gli esseri umani di tutti i tempi.

Le considerazioni sul significato dell'ascoltare (come messaggio di relazione, come dono, come sospensione del giudizio) portano a riflettere sugli obiettivi che attraverso ad esso si possono ottenere, per esempio su quanto per un essere umano possa voler dire che il suo punto di vista può essere accettato, che qualcuno gli è accanto nella sua sofferenza (la fatica della crescita, la difficoltà di accettarsi...), che per qualcuno lui "vale". Per ottenere ciò è necessario rispettare anche alcune condizioni più favorevoli per rendere efficace la comunicazione, per stabilire e mantenere una relazione - la scelta del contesto, dello spazio e del tempo, del tipo di linguaggio, verbale e non verbale, più adatto, le competenze di riformulazione del messaggio.

IL MONITORAGGIO

Quale percezione potevano aver avuto le famiglie della ricaduta nella normale azione didattica della riflessione collettiva dei docenti e delle azioni di formazione intraprese? Per capirlo e per portare ulteriori correttivi nel caso in cui ci si trovasse di fronte ad incomprensioni, è stata avviata un'altra iniziativa di monitoraggio che si svolge per le classi di passaggio (dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria e dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado) con la proposta di questionari in tre momenti dell'anno scolastico: il primo per sondare le aspettative dei genitori che assieme ai loro figli devono affrontare il passaggio nell'anno successivo, il secondo ad anno scolastico avviato per esaminare le reazioni al primo impatto e perché la scuola possa apportare i correttivi necessari, il terzo alla fine dell'anno scolastico. Una commissione mista di genitori e



di insegnanti sotto la guida di un'esperta si è confrontata sulle dimensioni da indagare e sul modo di proporre il questionario: entrambe le componenti si sono trovate a prendere in considerazione le stesse cose, a condividere lo stesso tipo di timori. Ma altri elementi sono stati aggiunti in seguito. A causa di un contrattempo la commissione ha incominciato tardi i suoi lavori, troppo tardi per elaborare e proporre i questionari di rilevazione delle attese prima dell'inizio dell'anno scolastico perciò, per rilevare le attese, si è ricorsi ad interviste a genitori di bambini che dovevano effettuare il passaggio. Da questo campione sono state ricavate le parole chiave e da questo ancora l'esperta ha elaborato il questionario, passato successivamente al vaglio della commissione.

CONCLUSIONI

La prima è il cambiamento di prospettiva: nel percorso che abbiamo fatto ci è stato effettivamente richiesto un cambiamento di prospettiva, come diceva il poeta "uno sguardo rigenerato" sulle cose solite che facciamo tutti i giorni, ma prima di tutto su noi stessi. L'insegnante che entra in classe non è il visconte dimezzato: non entra in classe solo con le parti del sé professionale. La sua soggettività dà rilievo, tollera, minimizza, contiene in base a com'è nel suo presente, allo stile di vita che si è costruito nel tempo, alle caratteristiche del "qui e ora" della classe con cui lavora: guarda la classe con gli occhiali che si è costruito con l'esperienza professionale e di vita vissuta fino a quel momento.

"È corretto cominciare a pensare le due parti dell'interazione come due occhi che separatamente forniscono una visione monoculare di ciò che accade e, insieme, una visione binoculare di profondità. Questa visione doppia è la relazione. La relazione non è interna alla singola persona: non ha senso parlare di dipendenza di aggressività di orgoglio e così via. Tutte queste parole affondano le radici in ciò che cade tra una persona e l'altra, non in qualcosa che sta dentro una sola persona".

(G. Bateson, *Mente e Natura*)

Facendo riferimento alla teoria dei sistemi, è importante sottolineare l'aspetto della retroazione: il comporta-

mento di A influenza il comportamento di B e, a sua volta, il comportamento di B sostiene, blocca, dà significato al comportamento di A.

La seconda conclusione si riferisce alle strategie necessarie per apportare il cambiamento. Noi abbiamo individuato le strategie. Ma adottarne di nuove significa innanzitutto investire una quantità notevole di tempo, risorsa che nella scuola si fa sempre più rara. Molti possono trincerarsi dietro l'alibi di tutta la materia che si deve insegnare, manca il tempo per qualsiasi altra cosa, già così il tempo non è sufficiente. Canevaro nella prefazione ad "Attesi imprevisi" di Paolo Peticari parla di "Saper perdere tempo, saperlo guadagnare": distingue tra tempo di sintonia e tempo come durata. In registrazioni di conversazioni tra bambini ed adulti rileva come lo stile degli adulti tendeva ad essere esplorativo solo della sintonia, cioè le conversazioni tendevano a domandare a un bambino o a una bambina solo se era o no d'accordo rispetto ad un determinato argomento, se rispetto a questo aveva un gusto di piacere o non piacere. Ma la comunicazione è un intreccio di momenti di sintonia e di momenti di attesa, e ci sono molte difficoltà a vivere un tempo di attesa, a costruire una narrazione che sappia percorrere una durata, che sappia percorrere un'attesa. Parla dunque Canevaro di relazioni impoverite, della necessità di rallentare i tempi. Il prendersi cura richiede tempo. Potrà essere poi riconquistato nella relazione, nell'apprendimento... Ma fino a che punto ci prestiamo a farlo?

La terza conclusione che vorrei trarre è sulla capacità di prendere decisioni, collegata con "le proprie caratteristiche cognitive". Ciascun alunno è un'unità imprevedibile, instabile, in continua evoluzione: abbiamo di fronte individui eterogenei. Ciascuno di loro è, come li ha definiti Von Foerster, "una macchina non banale", alla quale noi non possiamo offrire un apprendimento secondo un modello lineare, del genere stimolo risposta: non c'è trasmissione da un soggetto che insegna a un soggetto che impara, ma c'è trasmissione tra un progetto di insegnamento di un soggetto e un progetto di apprendimento di un soggetto.

C'è poi un secondo aspetto da considerare: "imparare". Imparare cosa e imparare come? Il cosa imparare appartiene a chi insegna, viene vissu-

to in un tempo scuola eterodiretto e impersonale, in spazi uguali e autoreferenziali. Il come imparare appartiene a chi apprende e viene vissuto in tempo fortemente autodiretto in cui pesano bisogni e desideri personali, in spazi altri ed eteroreferenziali. In altre parole, si tratta di prendere in considerazione gli stili personali di studio e di apprendimento. Ciò comporta un cambiamento profondo del modo di considerare il binomio insegnamento-apprendimento: uscire dalla visione lineare-sequenziale della relazione tra insegnamento e apprendimento, secondo il modello trasmissivo del tipo prima/dopo, causa/effetto, ed entrare in una visione che mette insieme complessità, circolarità e ricorsività all'interno di un modello sistemico. Si ha insegnamento e apprendimento se entrambi gli attori contemporaneamente insegnano e apprendono. L'apprendere degli alunni sarà più orientato al cosa imparare, l'apprendere dei docenti sarà più direzionato sul come imparare. L'ipotesi, la teoria di riferimento sul come funziona l'apprendimento da noi scelta è il modello elaborato dalla pedagogia della gestione mentale perché prende in considerazione la dimensione evocativa e progettuale di ogni gesto mentale. E' una teoria che invoca il diritto dell'allievo alla responsabilità pedagogica.

STAR BENE STUDIANDO BENE

"PERCORSI DI CRESCITA RELAZIONALI E COGNITIVI PER IL SUCCESSO FORMATIVO DALL'INFANZIA ALL'ADOLESCENZA"

EQUIPE TERRITORIALE DI UDINE

Tiziana Fasan

Docente

Laura Ortis

Docente

L'ATTIVITÀ IN RETE

L'équipe territoriale di Udine¹ ha riunito istituti di ogni ordine e grado, ognuno dei quali era portatore di propri percorsi nel campo della promozione del benessere, rispecchian-

do i differenti contesti organizzativi di riferimento e l'età degli alunni coinvolti nella sperimentazione.

Queste peculiarità ponevano la sfida di cercare un filo rosso che potesse collegare realtà apparentemente tanto distanti cercando un denominatore comune al di là dei contenuti specifici dei singoli sottoprogetti di istituto. Si è aperto così uno spazio di crescita per una comunità professionale unita dall'intento di creare collegamenti tra persone e saperi, intesi non come conoscenze acquisite che si trasmettono, ma come elaborazioni che nascono e si sviluppano nel lavoro di cooperazione.

Il malessere espresso con sempre maggiore frequenza dai ragazzi nei confronti della scuola, che rispecchia anche il disagio degli adulti, richiede nuove ipotesi educative che non possono prescindere da una ridefinizione da parte dei docenti della propria funzione. Ne nasce una riflessione sulla necessità di costruire percorsi relazionali e cognitivi volti a creare condizioni di benessere e di successo formativo che abbraccino tutto l'arco della scolarità.

Gli insegnanti appartenenti all'équipe territoriale hanno pertanto stabilito alcune finalità comuni:

- far crescere relazioni significative tra insegnanti, tra alunni, tra alunni e insegnanti;
- promuovere il successo formativo inteso come sviluppo di capacità cognitive ed emotive che pongano l'alunno in grado di stabilire rapporti rispettosi di sé e degli altri;
- ricercare nuovi stimoli da proporre affinché la scuola recuperi il proprio ruolo formativo per la crescita e l'elaborazione conoscitiva nella costruzione del pensiero;
- promuovere il piacere e il fascino della conoscenza.

Occuparsi del benessere significa occuparsi delle dimensioni relazionali implicate nei processi cognitivi di insegnamento-apprendimento, sviluppando la prosocialità e la cooperazione fra gli studenti per la realizzazione di un obiettivo comune,

pensando gli alunni di ogni età come portatori di curiosità, esperienze, sensibilità diverse e particolari. La motivazione ad apprendere allora non è più qualcosa di scontato, ma diviene oggetto di negoziazione continua e di coinvolgimento reciproco. Tali aspetti richiedono di investire energie e creatività non solo da parte di insegnanti di singoli istituti, ma anche dal sistema scuola che si esprime nell'appartenenza ad una rete territoriale.

ASPETTI UNIFICANTI DEI DIVERSI SOTTOPROGETTI

Elemento comune fondamentale in ogni singola esperienza è stato il coinvolgimento attivo degli alunni di ogni ordine scolastico attraverso forme graduate di partecipazione. Sono state adottate tecniche diverse a seconda delle differenti fasce di età.

Con i più piccoli è stato privilegiato il gioco, attività fondamentale per imparare a stabilire rapporti e ad interagire con gli altri, per acquisire sicurezza e dare radici alla propria identità, per vivere esperienze che si trasformino gradualmente in conoscenze.

Ai bambini e ragazzi un po' più grandi sono stati proposti momenti di discussione attraverso il *circle time*, per riflettere sui propri vissuti e stati d'animo, per imparare a confrontare diversi punti di vista e ricercare insieme le soluzioni ai problemi comuni e ai conflitti.

La registrazione personale di esperienze vissute insieme e la condivisione di conoscenze si sono espresse attraverso la stesura del diario di bordo, in cui il racconto soggettivo di ciascuno diventava narrazione comune.

I ragazzi della scuola media e soprattutto gli studenti della scuola superiore sono stati coinvolti attraverso la pratica della progettazione partecipata, che li ha visti protagonisti nel pianificare, organizzare e realizzare in maniera autonoma le proprie attività, strutturando questionari ed elaborandone i risultati, promuovendo uscite sul territorio, richiedendo consulenze di esperti.

Tutti gli alunni, indipendentemente dall'età, sono stati stimolati a reinterpretare la propria esperienza attraverso differenti linguaggi espressivi: elaborazioni grafiche, cartello-

ni, realizzazioni plastiche, spettacoli teatrali, produzione di materiale informatico.

I SOTTOPROGETTI DI ISTITUTO

"STAR BENE INSIEME A SCUOLA"

Istituto comprensivo di Basiliano

FINALITÀ E STRUTTURAZIONE DEL PROGETTO

Il Progetto d'Istituto prevede l'insegnamento apprendimento di abilità sociali e un percorso di alfabetizzazione emozionale rivolto a bambini e ragazzi che frequentano la Scuola dell'Infanzia, la Scuola Primaria e la Secondaria di 1° grado.

La natura stessa dell'Istituto comprensivo favorisce l'attuazione di percorsi educativi e didattici in continuità, scanditi lungo le fasi dell'età evolutiva. Consente altresì una riflessione ed una valutazione dell'intero itinerario a conclusione della scuola dell'obbligo.

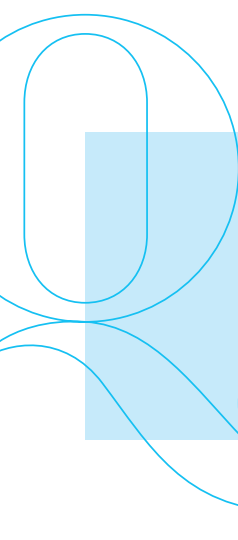
Nell'anno scolastico 2003/04 il progetto ha coinvolto 295 alunni appartenenti a 18 classi (3 sezioni della Scuola dell'Infanzia, 9 classi della Scuola Primaria, 6 classi della Scuola Secondaria di 1° grado) e 36 insegnanti (6 della Scuola dell'Infanzia, 16 della Scuola Primaria, 14 della Scuola Secondaria di 1° grado).

Gli insegnanti si prefiggono di individuare strategie e metodologie idonee a sviluppare nei giovani competenze cognitive, relazionali e orientative finalizzate al successo formativo e di incrementare la propria professionalità nell'affrontare, nell'ottica della prevenzione primaria, le situazioni di disagio scolastico e sociale sempre più evidenti oggi nella scuola.

Per gli alunni il progetto prevede di sviluppare la prosocialità e la cooperazione, di favorire il coordinamento fra istanze cooperative e competitive, di sviluppare l'intelligenza emotiva, di ridurre le condotte aggressive e prevenire il bullismo.

In particolare vengono presi in considerazione due obiettivi, individuati come fondamentali per lo sviluppo delle abilità sociali da mettere in atto nei diversi contesti relazionali: l'abilità di ascolto e l'abilità di negoziazione dei conflitti. Tali obiettivi ven-

¹ Ne facevano parte il Liceo scientifico "G. Marinelli" di Udine, scuola "capofila", l'Istituto comprensivo di Basiliano, la Scuola media statale "Via Udine" di Cividale del Friuli, la scuola media statale di Codroipo rappresentata dalla sede associata di Varmo



gono declinati nella programmazione del Progetto attraverso l'individuazione di quattro aree di riferimento (area affettivo- relazionale, area dei valori, area della percezione sensoriale e del comportamento, area cognitiva) scanditi a loro volta in una serie di sotto obiettivi.

Il Progetto si concretizza attraverso incontri settimanali o bisettimanali nelle classi coinvolte gestiti da due insegnanti in compresenza. Le attività svolte comprendono una parte ludica (giochi cooperativi, giochi di ruolo, animazioni) ed una riflessiva (discussioni in gruppo, circle time, produzione di sintesi verbali o grafiche di quanto elaborato). Un'attività quotidiana per gli alunni è rappresentata dall'appello delle emozioni. Ogni mattina gli alunni della terza elementare rispondono all'appello con un numero da 1 a 10 in relazione al proprio stato d'animo del momento. L'insegnante registra l'esito dell'appello su un registro appositamente creato. Ai bambini più piccoli della scuola elementare viene proposta una modalità grafica utilizzando adesivi rotondi con l'immagine delle diverse espressioni, che gli alunni applicano su un cartellone mensile.

Il monitoraggio del progetto avviene attraverso la compilazione da parte degli insegnanti di una scheda relativa all'andamento di ogni incontro svolto con gli alunni e riunioni mensili di una Commissione di Istituto composta da un insegnante per ciascun plesso interessato, coordinata dalla psicologa del Servizio per l'istruzione e l'orientamento incaricata della supervisione. Alla fine dell'anno gli alunni (tranne i bambini della scuola dell'Infanzia che si esprimono con il disegno) e gli insegnanti che hanno partecipato al Progetto compilano una scheda di verifica predisposta dalla Commissione sull'attività svolta i cui risultati, insieme ai lavori degli alunni, vengono presentati in un incontro finale con le famiglie.

ATTIVITÀ SVOLTE

Con i più piccoli, gli alunni della Scuola dell'Infanzia, ha avuto inizio il percorso finalizzato all'alfabetizzazione emotiva. Ai bambini sono stati proposti giochi percettivi e sensoriali per sviluppare la conoscenza di sé e degli altri, per sollecitare lo

sviluppo di abilità discriminative attraverso esperienze che coinvolgono e sviluppano tutti i cinque sensi. Sono stati avviati giochi per imparare a donare e a ricevere fiducia l'un l'altro. I bambini hanno iniziato a familiarizzare con parole ed espressioni efficaci per comunicare fiducia.

Sono stati proposti inoltre giochi motori ed espressivi che utilizzano il linguaggio del corpo, attività ludiche finalizzate ad introdurre i bambini al mondo emozionale per imparare ad individuare, decodificare, modulare le proprie ed altrui emozioni. I bambini hanno ascoltato storie, favole, fiabe, filastrocche, indovinelli, narrazioni che hanno drammatizzato e si sono divertiti con il teatro dei burattini. Attraverso questi giochi, in virtù del meccanismo della proiezione e dell'identificazione nei personaggi, i bambini hanno potuto raccontare se stessi, iniziando a gestire il proprio mondo interno fatto di emozioni e di affetti con maggiore sicurezza.

Anche alla Scuola dell'Infanzia, come nei cicli successivi, a conclusione dell'attività giocosa e divertente, sono stati organizzati alcuni primi momenti e spazi dedicati ad una semplice riflessione, al confronto e alla condivisione dei propri pensieri e dei propri stati d'animo.

Nei primi anni della Scuola Elementare si è creato un primo approccio all'appello delle emozioni, quotidiano per i ragazzi più grandi. Sono stati proposti alcuni giochi come quello del trenino delle emozioni: alla locomotiva sono stati agganciati alcuni vagoni colorati, uno per ogni emozione: felicità, rabbia, paura, tristezza, stupore. I bambini stessi li hanno realizzati con disegni, associazioni di colori, immagini, simboli relativi a ciascun stato d'animo. Al mattino si disponevano davanti al vagone che quel giorno li esprimeva di più, raccontando, ricordando, ascoltando i compagni.

Una differente modalità è rappresentata dall'autoritratto di ciascuno in cui viene lasciato lo spazio per inserire ogni mattina l'espressione del viso più adatta ad esprimere il proprio stato d'animo del momento, utilizzando diversi cartoncini con opportune espressioni degli occhi e della bocca. I bambini riconoscono e comunicano i loro stati d'animo, imparano a percepirla e a riconoscer-

li anche nei compagni. Si inizia a costruire un vocabolario emozionale: trovare il nome giusto all'emozione provata costituisce una delle più utili modalità per entrare in contatto con le proprie sensazioni, per saperle riconoscere e rispettarle in sé e negli altri.

I bambini più grandi imparano a rendersi conto che un'emozione sta nascendo, provano ad analizzarla, ad esprimerla con colori, parole, gesti appropriati, iniziando a diventare autoconsapevoli. E' il "gioco del quando": emozioni e sensazioni provate vengono collocate nel tempo e nello spazio, nel contesto relazionale in cui sono nate. Questa attività favorisce l'autonomia e lo sviluppo dell'autostima, consente di far capire al bambino che egli non si identifica con l'emozione che sta provando, ma che può sperimentarla, gestirla, imparare a controllarla e ad esprimerla in maniera adeguata.

Un'attività propedeutica alle tecniche utilizzate nella scuola media è quella della scatola delle emozioni: insieme agli alunni viene costruita una scatola di cartone praticando una fessura sul lato superiore. Gli alunni depositano all'interno della scatola biglietti in cui hanno espresso con un messaggio (una frase, un disegno, un fumetto...), un proprio stato d'animo e la situazione che lo ha generato. Dopo alcuni giorni i bambini si dispongono in cerchio e la scatola viene aperta: l'insegnante estrae a caso i biglietti e li legge; gli alunni che lo desiderano intervengono per chiedere informazioni, dare chiarificazioni, esprimere le proprie osservazioni. Questa attività allena i bambini all'introspezione, all'identificazione dei propri bisogni, all'ascolto di quelli degli altri.

Alla scuola media molte attività hanno compreso momenti di riflessione di gruppo per i ragazzi, seduti in cerchio. Periodicamente si sono commentati i risultati dell'appello delle emozioni. L'insegnante teneva il registro e i ragazzi ripercorrevano le emozioni provate nelle settimane precedenti. Hanno dimostrato di ricordare con chiarezza i propri stati d'animo e persino i punteggi che si erano assegnati, riferendoli a specifiche situazioni. In queste ed altre occasioni di discussione l'insegnante ascoltava, sollecitava gli alunni ad esprimersi, a riflettere. Lo scopo era quello di accrescere la consapevo-

lezza delle proprie emozioni, delle situazioni che le avevano originate, delle proprie ed altrui reazioni. Le riflessioni erano occasioni per imparare ad ascoltarsi, a confrontare più punti di vista, a parlare senza sentirsi giudicati e senza giudicare.

Un'attività molto gradita è stata quella dalla cassetta della posta. I ragazzi depositavano nella cassetta, rigorosamente sigillata (benché a volte manomessa!) messaggi anonimi riguardanti proprie difficoltà, disagi, conflitti. Periodicamente la cassetta veniva aperta e i messaggi erano letti da un ragazzo qualsiasi. Il problema era rimandato al gruppo e lo si sviscerava cercando motivazioni e suggerendo soluzioni. Questa lettura offriva agli alunni la possibilità di un rispecchiamento: spesso infatti il problema presentato da uno di loro era in realtà vissuto anche da altri e il fatto di poterlo affrontare insieme in maniera esplicita rafforzava il senso di condivisione e di sicurezza.

In alcune occasioni i ragazzi hanno imparato ad elaborare i risultati di alcune attività ludiche e di riflessione utilizzando contenuti e tecniche appresi nello studio delle discipline, attraverso la costruzione di grafici relativi all'involuppo in educazione tecnica, modellando il proprio autoritratto in bassorilievi di creta, creando partiture musicali per esprimere proprie sensazioni e stati d'animo. Hanno così scoperto che lo studio e l'attività disciplinare possono diventare un canale per esprimere le proprie esperienze e i propri vissuti e che l'attività del progetto "Star bene insieme", pur occupando spazi e tempi propri, ha una stretta attinenza con le discipline e gli apprendimenti scolastici.

A conclusione dell'anno scolastico gli alunni hanno espresso i risultati dell'esperienza vissuta compilando una scheda di verifica da cui è emerso che quasi tutti avevano gradito l'attività e avrebbero voluto ripeterla nell'anno scolastico successivo; la maggioranza degli alunni inoltre riteneva di aver utilizzato anche fuori dal contesto scolastico ciò che aveva imparato durante il progetto. Anche gli insegnanti hanno valutato favorevolmente l'esperienza, rilevando che la forte motivazione e il vivace interesse dimostrati dalla maggior parte degli alunni di tutte le età avevano favorito le relazioni tra insegnanti e allievi.

"PROMOZIONE DEL BENESSERE E DELLE RELAZIONI EFFICACI" **Istituto comprensivo di Rivignano**

FINALITÀ E STRUTTURAZIONE DEL PROGETTO

Gli insegnanti delle scuole dell'infanzia ed elementari dell'istituto hanno rilevato che negli ultimi anni vi è stato un aumento di alunni che presentano demotivazione nei confronti dell'esperienza scolastica e problemi di tipo affettivo e relazionale con ricadute negative sui percorsi individuali di apprendimento e sulle relative classi di appartenenza. Per affrontare tale situazione si è pensato di dare vita ad una sperimentazione che introducesse nella prassi scolastica quotidianamente utilizzati metodi di lavoro fondati su una concezione globale della persona, evitando di puntare sui soli aspetti linguistico-verbali e logico-matematici solitamente valorizzati dalle pratiche didattiche in uso.

Si è ritenuto necessario focalizzare l'attenzione sullo stile comunicativo-relazionale sollecitato dagli insegnanti nelle classi e su una sperimentazione inerente a tecniche finalizzate alla verifica e valutazione sistematica dei percorsi in corso di realizzazione, ipotizzando di riuscire a creare un ambiente educativo-didattico che meglio si adegua alle personalità degli alunni, sviluppando maggiormente le potenzialità di ciascuno e rispondendo con più efficacia alle necessità manifestate dai soggetti con difficoltà.

I nuclei concettuali del progetto assumono come quadro teorico di riferimento le concezioni inerenti alle intelligenze multiple e i costrutti relativi alle teorie ecologiche dello sviluppo. Il progetto si basa sulla costituzione di un gruppo di lavoro formato da tredici docenti in servizio presso le scuole dell'Infanzia ed elementari dell'istituto. Gli insegnanti conducono insieme un lavoro di analisi, riflessione, condivisione, autoformazione, in relazione ai problemi individuati, mettono a punto e sperimentano con gli alunni delle proprie classi alcuni interventi di tipo educativo-didattico all'interno di attività laboratoriali.

Il gruppo si propone di divenire punto di riferimento e di condivisione per

altri insegnanti dell'Istituto che si trovano a gestire situazioni difficili o vogliono migliorare la situazione relazionale delle proprie classi. Per la realizzazione di tali compiti il gruppo si è avvalso della consulenza e del supporto tecnico fornito dal Servizio regionale istruzione e orientamento.

ATTIVITÀ SVOLTE

Il gruppo di insegnanti si è riunito in incontri di autoformazione per conoscere ed utilizzare strumenti inerenti l'osservazione sistematica e per elaborare una definizione condivisa del concetto di laboratorio, come mezzo di intervento educativo e didattico che prevede l'uso integrato di linguaggi verbali e non verbali e l'impiego di stili di conduzione non direttivi.

Elemento centrale del laboratorio è l'esperienza condivisa, sperimentata prima dai docenti, poi nell'attività con gli alunni, monitorata dai docenti attraverso la pratica dell'osservazione sistematica.

"IO-IO? IO! IO E NOI" **Scuola media statale "Via Udine" di Cividale del Friuli**

FINALITÀ E STRUTTURAZIONE DEL PROGETTO

Il progetto ha considerato di primaria importanza intervenire sul disagio che i minori possono manifestare a scuola, potenziando e valorizzando le qualità e le realtà positive dei ragazzi, creando intorno a loro un ambiente più accogliente e stimolante sia sul piano umano e relazionale che su quello formativo. Partendo dal presupposto che un ambiente sereno e positivo è fondamentale per lo star bene a scuola e che per ottenere ciò è fondamentale innanzitutto lo star bene con se stessi e quindi con gli altri, il progetto ha focalizzato l'attenzione sulla conoscenza di sé e contemporaneamente dell'altro da parte dei ragazzi, al fine di instaurare climi di classe positivi, tesi al consolidamento delle capacità di ascolto, dell'amicizia, della solidarietà, del livello di interesse e del rendimento scolastico.

Ci si è proposti in questo modo di favorire una relazione educativa che

facilitasse la conoscenza e la risoluzione dei problemi e promuovesse un approccio allo studio più consapevole e gratificante.

Il progetto ha coinvolto otto insegnanti, 85 alunni, tre operatori esterni.

ATTIVITÀ SVOLTE

Il lavoro si è focalizzato all'inizio sulla conoscenza di sé: attraverso il confronto, la discussione, la lettura di brani antologici i ragazzi hanno riflettuto insieme arricchendo il proprio lessico relativo al conoscersi ed hanno steso una prima descrizione-presentazione di sé.

In un secondo momento su un cartoncino colorato ogni ragazzo ha preparato liberamente con disegni, ritagli di giornali, piccoli oggetti, una presentazione di sé che è stata esposta ai compagni e discussa con l'apporto di tutti. Hanno così scoperto e imparato a valorizzare le qualità di ciascuno.

La riflessione è stata poi approfondita attraverso la compilazione di un questionario sulle relazioni tra alunni e tra alunni e insegnanti all'interno della scuola e sul clima relazionale in classe. I ragazzi hanno registrato il proprio percorso personale su un quaderno di lavoro costruito da ciascuno e in un video realizzato insieme per documentare l'esperienza comune.

"VARMO E CAMINO TRA PASSATO E PRESENTE: STORIA, CULTURA E SOCIETÀ"

**Scuola media statale di
Codroipo
Sede associata di Varmo**

FINALITÀ E STRUTTURAZIONE DEL PROGETTO

Il progetto si è proposto di migliorare la comunicazione fra alunni e docenti, fra scuola e famiglie e fra scuole lontane, attraverso un lavoro pluridisciplinare finalizzato alla conoscenza del proprio territorio e al confronto con realtà ambientali e sociali diverse.

Ha inteso sviluppare nei ragazzi il desiderio di ricercare e conquistare

una propria identità personale e sociale, attraverso la conoscenza e il corretto utilizzo delle risorse che il territorio di appartenenza offriva. Si è proposto inoltre un confronto con realtà ambientali e scolastiche lontane, mediante la corrispondenza con coetanei che risiedono in Val d'Aosta.

Lo sviluppo del progetto ha previsto diverse attività: uscite guidate sul territorio allo scopo di compiere osservazioni, raccogliere dati e informazioni; lavori di gruppo per elaborare il materiale raccolto e sviluppare temi di ricerca interdisciplinare, ricostruire in forma plastica alcuni elementi urbanistici ed architettonici del territorio, stendere un testo teatrale e preparare attività di drammatizzazione, corrispondere in lingua francese con un gruppo di coetanei.

Nell'anno scolastico 2003/04 il progetto ha coinvolto gli alunni di due classi seconde, sei insegnanti ed alcuni operatori esterni (esperti locali, imprenditori, figure istituzionali del territorio di appartenenza).

ATTIVITÀ SVOLTE

I ragazzi delle due classi seconde, che avevano avviato un'attività di ricerca sul territorio già nel precedente anno, hanno deciso di continuare in questo ambito, esprimendo il desiderio di uscire, imparare assieme, partecipare attivamente a piccole scelte scolastiche e sociali. Una volta formulato nelle sue linee essenziali, il progetto è diventato operativo con alcune uscite sul territorio: un rilievo fotografico nel borgo antico di Varmo, per la raccolta di dati informativi utili alla realizzazione del plastico del paese; visite a chiese, zona artigianale, sedi di enti istituzionali per un percorso storico e sociale nel passato e nel presente; un lavoro di consultazione nella biblioteca municipale che ha sede nell'edificio della scuola, per apprendere un metodo efficace di ricerca. La scuola dunque si è aperta al territorio coinvolgendo insieme ai ragazzi le famiglie, gli operatori, gli enti, i gruppi locali. I ragazzi hanno imparato a conoscere, apprezzare, conservare il proprio ambiente.

Alle uscite ha fatto seguito la rielaborazione di tutti i dati ricavati e la produzione di documenti scritti,

drammatizzazioni ed opere di carattere manuale. I ragazzi hanno documentato le tappe essenziali del loro percorso attraverso il diario di bordo, curandolo minuziosamente ed avvicinandosi nella sua stesura. Attraverso la loro creatività ha preso corpo il racconto della storia di Varmo: il suo presente materializzato nella realizzazione del plastico del borgo, preceduta da un lavoro teorico preparatorio, il suo passato, rievocato attraverso fatti, personaggi, testimonianze architettoniche, reperti antichi raccolti in una documentazione scritta arricchita da immagini fotografiche e disegni.

Il passato e il presente a confronto hanno trovato posto poi nella sceneggiatura di un testo teatrale liberamente ispirato alla novella "Il Varmo" di Ippolito Nievo, che i ragazzi hanno creato con un intreccio di recitazione, ballo e canto. Lo sceneggiato ha offerto il pretesto per affrontare poi alcuni approfondimenti con l'uso della lingua friulana. Il racconto dello scrittore e l'ambiente in cui si svolge la vicenda hanno orientato una piccola ricerca sui mulini, arricchita dalla costruzione del plastico di un mulino, i cui pezzi metallici sono stati prodotti con l'aiuto degli allievi di un istituto professionale di Codroipo, nell'ambito di un rapporto di orientamento e continuità didattica.

L'apertura verso altre realtà scolastiche per conoscere coetanei, comunicare e scambiarsi esperienze è stata realizzata con una corrispondenza, per posta elettronica, in lingua francese con una scuola di pari grado di Gressoney. I ragazzi si sono presentati, hanno descritto la struttura e l'organizzazione didattica della loro scuola, hanno inviato ai compagni parte delle ricerche sul proprio ambiente.

La scelta dello studio ambientale sul territorio è stata condivisa dai ragazzi che l'hanno portata a termine con soddisfazione, anche se a costo di non poche fatiche per terminare i lavori entro la fine dell'anno scolastico. Lavorando insieme i ragazzi si sono affiatati, hanno superato difficoltà e piccoli conflitti, hanno imparato ad essere più solidali, creativi ed organizzati. L'attività ha fornito l'occasione per rinsaldare il gruppo classe e per rafforzare i rapporti con i docenti.

"PROGETTIAMO INSIEME UN LUOGO DI STUDIO E FREQUENTAZIONE"

**Liceo scientifico "G.
Marinelli" di Udine**

FINALITÀ E STRUTTURAZIONE DEL PROGETTO

L'intervento è stato finalizzato all'introduzione di metodiche di apprendimento rivolte al benessere degli studenti e al loro successo scolastico, creando un ambiente adatto allo scambio di idee in modo da migliorare le relazioni tra i ragazzi e stimolarli a ri-calibrare il proprio metodo di lavoro. Gli insegnati si sono proposti di risvegliare nei ragazzi la motivazione e la curiosità, il gusto della ricerca e la soddisfazione del risultato, lavorando sull'autostima e l'autonomia progettuale.

In particolare si è voluto promuovere la partecipazione propositiva di tutti gli studenti del gruppo, di migliorare le relazioni fra gli studenti e tra gli studenti e gli operatori scolastici, di sviluppare l'autonomia progettuale e valorizzare il lavoro di gruppo, potenziare l'uso dei linguaggi specifici e le competenze individuali, rafforzando l'autostima.

Il progetto intendeva inserirsi gradualmente nell'attività didattica abituale ed è stato costruito dai ragazzi stessi in un'attività di progettazione partecipata, modalità che ha permesso lo sviluppo della comunicazione e delle relazioni, favorendo un clima di serenità e di benessere, dove ogni voce poteva avere la sua espressione e trovare il suo giusto spazio.

Nell'anno scolastico 2003/04 il progetto ha coinvolto due classi quarte e tre insegnanti.

ATTIVITÀ SVOLTE

Fulcro dell'attività è stata una ricerca sul linguaggio ed in particolare su due linguaggi specifici, il linguaggio scientifico e il linguaggio giornalistico. Si è riflettuto sull'idea che la scienza non è un corpo fisso di conoscenze, ma è il risultato di un'impresa umana che coinvolge immaginazione, comunicazione ed esperienza. La conoscenza dunque non può essere trasferita dall'insegnante all'allievo, ma viene costruita

individualmente e gli elementi curriculari devono essere considerati come un insieme di esperienze che consentono ad ogni studente di rendere significative le idee scientifiche che acquisisce.

I ragazzi sono stati invitati alla progettazione in modo molto libero, ponendo problematiche relative al linguaggio e alla comunicazione. Nella fase iniziale del lavoro gli studenti hanno deciso di monitorare la situazione dello "stare a scuola" con un questionario da loro costruito che si sono autoproposti e che poi hanno somministrato ad altre due classi, una quarta di confronto e una seconda con problematiche di relazione. Hanno preparato le domande dopo discussioni, tarature, ricalibrature e hanno poi valutato i risultati con serietà ed interesse. In questa fase è stata determinante la presenza della psicologa del Centro istruzione e orientamento che li ha guidati e ha offerto loro strumenti di lavoro e di valutazione corretti e coerenti.

Contemporaneamente i ragazzi svolgevano un lavoro di approccio al quotidiano con lettura di articoli a carattere scientifico, discussione e confronto. Anche in questo caso hanno deciso di costruire un questionario che permettesse loro di ricavare dati relativi alla lettura del giornale da parte di un gruppo di loro coetanei. I dati emersi e soprattutto il metodo di lavoro sono risultati interessanti e produttivi; i ragazzi stanno ora lavorando per la preparazione di un CD che conterrà i risultati della loro attività.

Pur avendo incontrato alcuni problemi organizzativi iniziali, gli studenti hanno lavorato sempre in modo piacevole e concreto, proponendo strategie interessanti, imparando a relazionare fra loro in modo costruttivo e collaborativo. La metodologia della progettazione partecipata e la presenza di un esperto esterno competente hanno reso interessante il lavoro sia per i docenti che hanno potuto arricchire la propria formazione, sia per gli studenti che hanno effettuato un'attività completamente nuova che li ha stimolati al confronto.

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Il lavoro in rete, come si è visto sopra, ha posto alcune difficoltà iniziali, prima fra tutte quella di trovare un filo

conduttore tra le attività da svolgere in ordini scolastici diversi. Si è dunque dedicato ampio spazio allo scambio di informazioni e all'ascolto reciproco, aprendo così un interessante confronto fra situazioni, che ha offerto a tutti la possibilità di conoscere alcune realtà peculiari delle diverse fasce di età degli alunni (dai 3 ai 18 anni) e di venire in contatto con le differenti modalità di approccio adottate.

Il confronto tra esperienze, la condivisione di analisi e riflessioni sui propri percorsi hanno certamente portato ad un arricchimento della professionalità sia a livello individuale, sia dell'intero gruppo di lavoro.

Molto utili e stimolanti a questo proposito si sono rivelati la mediazione e il supporto professionale specifico offerti dalle psicologhe del Centro regionale di Orientamento.

A compimento di questo lavoro in rete fra scuole, si impone una riflessione sulle sue prospettive. Appare necessario proseguire in un'ottica di continuità che veda coinvolti istituti appartenenti a più ordini scolastici partendo da quelli che si occupano degli alunni più piccoli, perché le premesse dello "star bene" e dello "studiare bene" si pongono all'inizio del percorso scolastico. Si ritiene pertanto fondamentale concepire una progettazione verticale di iniziative ed attività volte al successo formativo e alla prevenzione della dispersione scolastica. Progetti come quello avviato nello scorso anno scolastico necessitano di una reale continuità perché, come si è notato sopra, la conoscenza e la collaborazione fra insegnanti e fra realtà scolastiche diverse richiedono lunghi percorsi comuni. La costruzione di esperienze che si vogliano rendere stabili e significative necessita infatti di tempi adeguati alla realizzazione, al monitoraggio, alla ri-taratura, alla valutazione dei risultati.

Il gruppo di lavoro ha rilevato anche l'importanza della condivisione dei progetti all'interno di ogni singolo istituto: più un'attività è fatta propria e condivisa da tutto il corpo docente, più risulta efficace. Le attività progettuali devono inoltre acquistare un carattere di "ferialità": se da un lato richiedono una forte strutturazione e coesione interna, dall'altro necessitano di essere inserite in maniera continua e coerente nel piano dell'offerta formativa del proprio istituto perché non risultino come un'ap-

pendice, sia pur interessante e feconda, ma siano parte integrante ed integrata dello "stile" di insegnamento-apprendimento proposto in ciascuna realtà scolastica.

CONTINUITÀ E CAMBIAMENTO

Marco Vinicio Masoni

*Consulente scientifico del progetto
"Star bene studiando bene"*

Perché si parla tanto di "relazione"? Credo accada perché siamo di fronte a cambiamenti epocali, a una crisi importante di valori, stiamo assistendo al fatto che i ruoli, che ci hanno protetto fino ad oggi con i bambini e i ragazzi, stanno sfaldandosi; non basta più mostrare ai ragazzi la "divisa" di insegnante per essere automaticamente credibili, autorevoli. Il modo con il quale gli studenti manifestano l'inadeguatezza dei ruoli è il modo loro: apatia, stanchezza, disinteresse, demotivazione, il messaggio è chiaro: sentono la scuola come qualcosa che non c'entra niente con la loro vita, giungono a volte al disprezzo per l'adulto e l'insegnante, non si organizzano politicamente, usano i loro mezzi ma lo fanno con grande efficacia, ci stanno comunicando "questa cosa che mi sta calando addosso non mi riguarda, non ho contribuito a sceglierla io".

Ruoli in crisi, quindi credibilità in crisi, valori che noi incorporiamo in crisi, disperazione della scuola. Quello che la scuola e la comunità nel suo complesso stanno riscoprendo o dovrebbero riscoprire per reagire a questa crisi può essere sintetizzato in un vecchio slogan "l'insuccesso formativo è un insuccesso dell'intera comunità, non del ragazzo, non di quell'insegnante, non di quella scuola ma di un sistema di valori, di gerarchie di valori per cui è normale filtrare, omologare, ecc., questo costruisce gli insuccessi". Ora, in questi anni, ci dovrebbe essere infatti più chiaro: la scuola che comandava, la scuola che si presentava nell'unica forma possibile fino a qualche decennio fa, con le sue strutture architettoniche e con la pedana che alzava la cattedra per dominare i banchi in fila, una struttura fatta solo

per lezioni d'aula, con uno che parla e gli altri che ascoltano, tutto questo è entrato in crisi. Quella scuola non ha più credibilità, non riesce più a comunicare i saperi, non riesce più a dire "ragazzi le cose stanno così" perché il ragazzo comincerà a dirsi "ma sarà vero?". Come potrebbe restare credibile una scuola nata per un mondo stabile, con regole stabili, nata per le certezze: studi, prendi un diploma, una laurea e sei a posto! Come non vedere che si tratta di qualcosa che ha perso il contatto con la realtà? Si obbedisce volentieri a chi ci piace, a chi si stima, a chi sembra ancora autorevole, ma come obbedire a questa scuola che "inganna"?

E se non posso più comandare i saperi? Per la scuola questo è importante perché la sua funzione fondamentale è quella di riprodurre i saperi che hanno messo a punto i nostri ricercatori; i saperi, i valori non possiamo perderli, dobbiamo salvarli in qualche modo, dobbiamo riversarli in loro. Occorre fare qualcosa perché quello che si è sempre fatto non funziona più, ma non possiamo più comandarli. Come riuscire a passare valori a ragazzi che non ti ascoltano più perché credono che tu non abbia il potere di comandare i saperi? La svolta forse è questa: da un sapere comandato ad un sapere che in qualche modo è stato negoziato, ma, ci vuol poco a intuirlo, i saperi negoziati contengono anche valori negoziati. Devo saper rinunciare a qualcosa. Devo riuscire a capire quali cambiamenti occorre facciano la scuola, l'insegnante, la famiglia, l'istituzione, la politica rispetto alla scuola perché essa ritorni ad essere qualcosa che i ragazzi sentano come questione loro, come qualcosa capace di entrare nei racconti della loro vita, come qualcosa che li riguarda ancora. Se sto scoprendo che non posso più dare ordini e la lezione funziona sempre meno, occorre negoziare i saperi con l'altro; questo negoziare ha un canale attraverso cui si manifesta: la relazione, il rapporto con l'altro, questo è il primo passaggio che stiamo vivendo. Stiamo scoprendo che è indispensabile fare altro che comandare e ordinare.

Mai come in questi anni sta diventando importante il concetto di identità, se ne parla anche dal barbiere. Perché? Perché è sempre più

un problema farsela, definirla, difenderla. Soprattutto farsela. E farsela di questi tempi, adatta a questi tempi vuol dire farsela leggera, direi quasi provvisoria, sempre pronti a cambiarla, perché il mondo cambia a ritmi impensabili solo vent'anni fa. Mai come in questi anni sembra attuale la posizione di Bateson. Imparare ad imparare!

Mi sono piaciuti i colleghi di Gorizia quando dicevano "contrasto l'idea arrogante di integrazione che vuol dire fai, devi essere come ti dico, e preferiamo invece promuovere l'autonomia individuale". Stiamo vivendo un drammatico passaggio: da scuola rigida che omologava perché poteva comandare e gli altri obbedivano, siamo obbligati per sopravvivere a diventare scuola elastica, a rispettare le differenze individuali, di cultura, etniche. Una scuola elastica che favorisca la formazione di identità elastiche. Siamo obbligati a vedere che anche nel rompiscatole Pierino c'è del buono, a salvaguardarlo, a utilizzarlo, siamo obbligati alla relazione. Noi insegnanti dobbiamo capire che è finito il tempo della materia, io sono esperto in chimica...ma mi occorre anche altro, l'altro è la competenza relazionale, anche affettiva. La disciplina passa attraverso questi canali, non è un'aggiunta alla chimica. Il ragazzo con il blocco per la matematica ha spesso vissuto un cattivo rapporto con l'insegnante. Ma toccate il rapporto con l'insegnante e vedrete che non solo il clima cambia, ma perfino la matematica cambia!

La disciplina più comandata del mondo può diventare altro. È questa la cosa più difficile da accettare. La cosa che ci spaventa, che ci costringe, sì, anche noi, a rimettere a punto le nostre identità.

La mia riflessione è che il progetto "Star bene studiando bene" non ha voluto affiancarsi ad altri progetti aumentando la confusione; l'idea iniziale era quella, utilizzando come risorsa, di dare più luce a progetti già esistenti, la luce era quella di una maggiore attenzione alla relazione.

Una conclusione importante che è emersa in tanti lavori presentati questa mattina è che se il nuovo mondo del rapporto nella scuola è

quello relazionale, di negoziazione dei saperi; se non posso più dare ordini e devo mettere a punto altre modalità che possiamo riassumere così "la scuola riuscirà ad essere agente di cambiamento con i ragazzi, che vuol dire motivarli, riconquistarli, se saprà fare, ed è quello che ho intravisto nei vostri progetti nel corso della giornata, anche se non li chiamavate così, autocambiamenti."

Nel sentire alcuni di voi che parlavano di problema dentro il ragazzo, mancanza di autocontrollo, di autostima, demotivazione, addirittura nevrosi, tutte contenute nel contenitore ragazzo.

Fortunatamente, davanti a queste letture del problema che vedevano il ragazzo come se ne fosse la scatola contenitrice si rispondeva proponendo autocambiamenti. I laboratori sono autocambiamenti della scuola, vogliono dire "ti consento di parlare, di fare delle cose, cose proibite anni fa"; l'apprendimento cooperativo è un'apertura al ragazzo, è un ascolto diverso del ragazzo; attenzione che se non si coglie l'aspetto innovativo e si trasforma questa cosa in tecnica non funziona più.

Allora forse ci renderebbe più coerenti ricordare che il ragazzo non è il contenitore dei problemi, che per esempio lo psicologo della scuola non ha il diritto di essere il curatore, lo psicoterapeuta dei ragazzi, è lì per dare una mano alla scuola. I ragazzi sono sani, hanno buone ragioni per mostrare il disagio, per mostrarsi scontenti, distaccati, abulici, sofferenti e, aggiungo un pezzo provocatorio "se smettiamo di comandare cambiamenti e facciamo cambiamenti, il ragazzo cambierà".

Gran parte di queste scuole ha fatto un lavoro su progetti già avviati, il che vuol dire che si può non buttare via tutto e fare il nuovo, si può fare tutto ancora con le vecchie cose purché si aggiunga anche quest'altra luce, cioè il riconoscimento che l'altro è fatto di noi, che occorre anche fare autocambiamenti.

L'autonomia scolastica è un altro nome di quel passaggio al quale abbiamo accennato, cioè il passaggio dal fatto che la scuola era scatola rigida e chiusa a cui occorreva che tu studente ti adattassi, a

una cosa molto più elastica e capace di cogliere differenze individuali. Questa è l'autonomia.

L'altro chiede che le sue caratteristiche prima respinte, indicate come difetto, gli vengano riconosciute come diritto: ho diritto alla mia diversa intelligenza, stile diverso di pensiero, apprendimento. Se c'è un'ipotesi di futuro dell'insegnamento quella che pare più calzante oggi è che ci stiamo avvicinando a diventare insegnanti negoziatori, anziché passatori del sapere.

Il succo del negoziare è questo "affinché ti venga facile fare questa cosa, cosa vuoi che cambi in me insegnante, in me scuola, in me strumento, in me cultura che sta intorno a te"; non venire a patti banalmente ma chiedere all'altro che tipo di cambiamento occorre che io faccia perché lui stia meglio e se posso farlo, lo farò. Chiedere questo vuol dire già che ritengo l'altro capace di volere, pensare, intuire; ritengo il ragazzo apparentemente incapace, intelligente, creativo, sensibile anche lui.

Non è loro il problema, il ragazzo apatico o che non sa controllarsi è questione nostra, è comunicandolo a noi che non sa controllarsi, che trova utile il non saper controllarsi, questo va capito per non stare a quel gioco, per aiutarlo a cambiare accettandolo, comunicandogli che va bene così come ora è, perché solo così, penso, cambierà.

COSTRUIRE IL SUCCESSO FORMATIVO NELLA SCUOLA DELL'AUTO- NOMIA

Bruno Forte

Consulente Assessorato regionale

Desidero assumere il ruolo di "amico critico" nei confronti delle validissime proposte presentate nel corso dei lavori. L'amicalità costituisce una dimensione essenziale che deve intonare tutti coloro che si occupano di educazione; si esprime nella complicità e nel coinvolgimento attivo, segnati dall'apprezzamento e dalla stima per poter cogliere i fer-

menti positivi. In altri termini occorre sempre guardare al "bicchiere mezzo pieno" per sviluppare un pensare positivo che si diffonde dagli operatori ai ragazzi.

La criticità è altra valenza essenziale perché interpreta i fermenti, gli snodi e le problematicità degli interventi messi in atto, al fine di promuovere una generatività nel segno dello sviluppo e della crescita dell'innovazione.

I punti di debolezza, anche gli errori, vanno interpretati in chiave positiva e contestualizzati all'interno di una promettente "pedagogia dell'errore". Il tutto in una visione di ricerca innovativa che assume i tratti della sperimentazione, ossia della verificabilità e della continua "messa alla prova" dei fatti con i fatti e con le idee, in una dinamica di "ricercazione", di falsificabilità e di circolarità pratica-teoria-pratica.

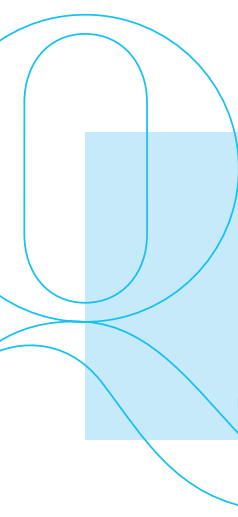
Occorre liberarci dall'ossessione, che diventa una sorta di sindrome, dell'oggettività, che si traduce in un vero e proprio "abuso verificatorio e valutativo". La valutazione si iscrive all'interno di una dinamica di processo che vuole da un lato coscientizzare i soggetti circa la qualità delle azioni didattico-formative, dall'altro, rendere "pubblico" il lavoro educativo attivando un'interazione partecipe, sempre nella logica della riprogettazione. Piuttosto che curarsi ad anguste visioni giudicative, le azioni valutative puntano a "dar valore" alle attività in vista di una rilettura critica.

E' opportuno rivisitare un importante contributo di Gunnar Myrdal "L'obiettività delle scienze sociali" edito da Einaudi 1973: "L'unico modo in cui possiamo sforzarci di raggiungere una certa 'oggettività' è, a livello di analisi teoretica, quello di portare innanzitutto le valutazioni in piena luce, di renderle consapevoli, esplicite e precise e di lasciare che siano esse a guidare l'impostazione della ricerca".

Con questi "occhiali culturali" mi sono rapportato con le proposte presentate.

Va sottolineata, anzitutto, la **positività di azioni "a prova di scuola"**, nate cioè all'interno di interazioni progettuali iscritte nei precisi contesti formativi che intendono evidenziare la praticabilità di certi percorsi, le possibilità di estrapolarne criteri generalizzabili e la costruzione nel contesto di **"saperi di scuola"**.

Vi ho colto, nel contempo, un limite che va problematizzato: gli itinerari



pedagogico-didattici proposti paiono essere delle splendide "parentesi" che non consentono di intravedere il volto ordinario, feriale, del curriculum scolastico. Sono proprio le azioni svestite dall'abito festivo, gli interventi quotidiani, fatti di interazioni, di visioni, di opzioni metodologico-didattiche, di prossemica, ecc., che fanno "star bene" o "star male" i ragazzi, ma anche i professionisti. Sono i **"climi pedagogici"**, caratterizzati soprattutto dagli impliciti, dai non detti e non scritti, intrisi di informalità e di ritualità insieme, che costruiscono e costituiscono la vera qualità educativa.

Parafrasando un noto e stimolante contributo di Norberto Bottani, dovremo dire che **"la ricreazione è finita"**: la scuola dei mille progetti e progettini, dell'evasività incoerente e della spettacolarità evanescente si deve reinterpretare nella logica della curricolazione, ossia della costruzione di un quadro complessivo del cammino culturale e pedagogico scolastico leggibile e interpretabile dentro e fuori dal contesto formativo. E' ancora il tema della ferialità che si ripropone con decisione.

Un'altra sottolineatura mi pare necessaria: smettiamola con tutte queste indagini sul disagio giovanile, alla ricerca dei "ragazzi problema". Siamo **noi adulti**, nei diversi ruoli, **il problema** che giochiamo alla mistificazione e al mascheramento per sentirci a posto e rimuovere, o quanto meno allontanare da noi, l'interrogativo mobilitante le nostre coscienze umane e professionali.

Mi pare emblematico ciò che sta avvenendo in questi giorni in alcune scuole superiori udinesi, ma poi scenderemo anche alle secondarie di primo grado, con le richieste di interventi delle forze dell'ordine per prevenire atti di teppismo che accadono fuori dalle scuole e svolgere una funzione di deterrenza. Quale cecità pedagogica! Ritengo estremamente grave il fatto che le scuole non problematizzino la questione, mediante uno stimolante interrogativo: perché? E' necessario certamente che si costruiscano alleanze formative territoriali, di segno anche interistituzionale, ma l'istituzione scuola non può assumere un atteggiamento deresponsabilizzato di fronte a manifestazioni di malessere che interpellano anche lei, a meno che non intenda abdicare alla funzione educativa che le è imprescindibilmente costitutiva.

Punire è per la persona e per la sua redentività, umana, personale e sociale insieme; si colpisce il peccato, ma si salva il peccatore, secondo una nota sintesi sapienziale popolare. Anche la

punizione, se non vuole collocarsi nel gioco autoritario di forza repressiva, deve iscriversi in un complessivo disegno educativo. Purtroppo l'educazione nel suo complesso, come pure il suo segmento scolastico, risentono del "clima" di repressione che acriticamente mentalizza un'abdicazione formativa e preventiva, ricorrendo alla forza repressiva che si può tragicamente riassumere nella metafora della "guerra". Nel nostro Paese diminuiscono gli insegnanti e crescono le forze dell'ordine e tale fatto conferma una precisa linea di tendenza; per altro si dimentica, forse, che è più "costoso" rieducare piuttosto che educare, anche dal punto di vista economico, oltre che da quello umano e sociale. Sono in crescita le istituzioni "rimediali" ed anche tale fatto dovrebbe far pensare. Siamo nella logica della rimozione del problema, assumendo una presunta "distanza di sicurezza" dallo stesso.

Lo sfondo formativo si contestualizza, come vediamo, all'interno di un complessivo **sfondo socio-culturale**, per cui è necessario esercitare la decisionalità **nell'alveo di alcune consapevolezze**.

Zygmunt Bauman, sociologo polacco, fornisce un interessante chiave di lettura della stagione che stiamo vivendo, utilizzando il concetto di **"modernità liquida"**: il connotato della "liquidità" si contrappone ad ogni atteggiamento riflessivo e la transitorietà diviene antinomia rispetto all'esercizio della responsabilità e, quando la pubblica piazza è occupata dai banchi del mercato, le voci autentiche della gente vengono sopraffatte dall'assordante vociare dei venditori. Si sta assistendo ad uno "sciogliersi" delle identità personali e delle appartenenze societarie. Da dove partire per un'inversione di tendenza?

Lo scorso 12 ottobre in un fondo del Corriere della sera, De Rita utilizzava la metafora dannunziana, decadente, delle "vele stanche" per delineare il clima del tempo presente. Rilanciava con forza il **tema del territorio**; è "dal basso", dai contesti vitali che si possono modificare le situazioni. Se utilizziamo quest'ottica per la scuola, che sta vivendo una pericolosa "crisi depressiva", si deve problematizzare la prevalenza della logica delle riforme, rispetto alla coltivazione dei processi di innovazione "situata". Non saranno certo le riforme che scendono dall'alto, pensate a tavolino, a modificare i fatti, le realtà, le dinamiche e i contesti. Se questo è vero sempre, all'interno di un riconoscimento del sistema delle autonomie risulta ancor

più paradossale. Una riforma senza le persone, pensata sulla scuola, ma non con la scuola, non potrà mai essere generativa di processi innovativi in quanto essi maturano in dimensione partecipe, altrimenti l'unico esito sarà quello di rinforzare le resistenze.

C'è un'altra consapevolezza da maturare che si riferisce in maniera precisa al benessere dei ragazzi, come diritto/dovere all'esercizio di cittadinanza attiva, che si coniuga con il tema dell'**equità educativa**. Nel nostro Paese il 20,2% degli studenti alla fine della scuola media si trova in grave difficoltà di fronte a testi semplici e a compiti elementari (indagine internazionale PISA 2000, sulle competenze in lettura dei quindicenni). Ci riferiamo al ritardo in lettura come a una componente certamente determinante nella spiegazione delle disparità educative. Il benessere che la scuola è chiamata a perseguire, in dimensione personale e sociale, è costituito dalla promozione delle competenze cognitive, affettive e relazionali e del **successo formativo**.

La combinazione di precarietà nella padronanza degli strumenti e dei significati di base, con il **"pensiero corto"** e con l'analfabetismo culturale, erode la possibilità di proiezione di futuro e la coltivazione di sviluppo dei significati stessi.

Occorre ripensare **la scuola come uno dei mondi vitali del territorio**, rafforzando il senso di appartenenza. Nelle presentazioni delle esperienze ricorrevano espressioni del tipo: "io", "nella mia classe", "nella 1° A, B", ma non emergeva la dimensione dell'unità scolastica come comunità di insegnamento e di apprendimento. Non si intravede una **piattaforma educativa della scuola** che svolga una coerente funzione regolativa dei comportamenti delle persone coinvolte a diverso titolo. La perdita del senso di appartenenza è per molti ragazzi e giovani la causa e l'origine di comportamenti devianti, essi si aggregano tra loro e perdono i legami e le connessioni con gli adulti, la storia e la cultura.

La scelta del modello di riferimento del disegno riformatore nel nostro Paese ha inferto un colpo decisivo all'idea di **scuola come comunità**: al personalismo comunitario si è sostituito un pronunciato individualismo formativo e apprenditivo che potremmo anche definire di segno "privatistico". La valenza "pubblica" della scuola della Repubblica pare curvare ad una sorta di supermarket nel quale ciascuno compra e consuma ciò che ritiene utile per sé.

Risultano illuminanti e stimolanti, a tal proposito, le riflessioni di Thomas Sergiovanni: "Le comunità sono organizzate attorno a relazioni e a interdipendenze sentite che le nutrono. Esse creano strutture sociali che uniscono le persone e le vincolano a valori e a idee condivisi. Sono definite dai centri di valore, dai loro sentimenti e dalle loro credenze che forniscono le condizioni necessarie per promuovere un senso di 'NOI' a partire da un 'IO'." (Dirigere la scuola come comunità che apprende, LAS Roma 2002).

La riflessione intorno alla scuola come comunità rende necessario un itinerario di ricerca riguardo alla **dimensione organizzativa** che l'autonomia ricontestualizza in maniera promettente. Ho la sensazione che i processi organizzativi vengano interpretati come dati statici, sganciati da una correlazione con la didattica, secondo una lettura "segmentata" dell'articolo 21 della legge 59/97 che correla opportunamente autonomia organizzativa e didattica.

La nozione di "sistema informale" implica la presa in carico degli aspetti nascosti addirittura repressi della vita organizzativa: atteggiamenti, sentimenti, valori, interazioni informali, norme di gruppo. Si tratta di analizzare le strategie dell'adesione che supera la via coercitiva, come pure quella meccanicamente remunerativa o normativa. Lo snodo è costituito dalle dinamiche dell'**empowerment** ossia del superamento di condizioni di dipendenza per orientarsi verso una **diffusione del potere** che punta a "rendere potenti" tutti i soggetti protagonisti del quadro organizzativo.

La centratura sul dirigente scolastico del dibattito sull'autonomia può aver ingenerato alcune visioni riduttive e limitato la ricerca nella linea di una "dirigenza diffusa" proprio nella prospettiva di una corresponsabilità e cooperatività nell'autogestione pedagogica, altro nome dell'autonomia di una scuola che si organizza, come "organismo vivente" nell'ambito di vincoli istituzionali, gli obiettivi da perseguire, e di concrete situazioni, ossia la struttura disponibile.

Lo **sviluppo organizzativo** è processo che appartiene alla scuola che funziona come "unità sociale" mediante la mobilitazione delle **"energie costruttive"** proprie e di contesto:

- le persone sviluppano la condivisione degli scopi dell'organizzazione e sentono di poter dare contributi significativi al loro raggiungimento;
- le persone hanno aspettative realisti-

che nella percezione che l'organizzazione è un "crescere verso";

- le persone desiderano dare un contributo al raggiungimento degli scopi dell'organizzazione in un ambiente favorevole e stimolante.

Optiamo, evidentemente per un orientamento umanistico e vitalistico dell'organizzazione che vuole evitare il rischio del burocratismo, del formalismo e del dirigismo che fanno dell' "inadeguatezza appresa" il proprio cavallo di battaglia. L'**inadeguatezza appresa** è il risultato, più o meno consapevolmente perseguito, di una serie sistematica e ripetuta di segnali e messaggi svalutanti le persone che determinano una percezione che si manifesta in comportamenti di estraneità, di apatia e di rinuncia. Nelle persone, docenti, dirigenti, studenti, genitori, si viene a consolidare una sorta di "auto-censura preventiva" che spegne le originarie intenzioni di disponibilità al coinvolgimento e di propositività all'innovazione. L'esito atteso, solitamente perseguito non in maniera dichiarata, ma per via implicita e per questo maggiormente espropriante, si è così confermato e la passività, il gregariato, la perdita di qualsivoglia potere sono state ampiamente raggiunte. La "depressione" che si sta annidando nelle scuole risulta particolarmente rischiosa in concomitanza con lo sviluppo dell'autonomia e con la realizzazione della riforma. Il combinato disposto tra una "distrazione" presente nei contesti di diverse scuole che sono cadute nella trappola della coltivazione di immagini spesso vuote a fini pubblicitari e una concezione meccanico-applicativa della riforma che non ha visto i soggetti in campo effettivamente protagonisti, comporta il radicarsi di un malessere strisciante. Su quali basi riprendere un'elaborazione che sia in grado di invertire la direzione di deriva?

Anzitutto prendere coscienza del problema socializzandolo, liberandolo cioè dalla prigione individualistico-privatistica; assumere una **visione di segno costruzionistico**, recuperando un positivo orgoglio, nella consapevolezza che i Lillipuziani possono avere la meglio sul gigante Gulliver, sicuramente innesca un processo di segno diverso.

Situare gli interventi può diventare un criterio strategico di sviluppo contestualizzato utilizzando modalità autovalutative in grado di rivisitare la "memoria pedagogica ed organizzativa" relativa a diverse dimensioni; si tratta di leggere in profondità le microstorie delle unità scolastiche riguardo alla

partecipazione e alla gestione sociale, alle tematiche delle diversità, al patrimonio metodologico-didattico, all'impianto curricolare, alla costruzione del Piano dell'offerta formativa, all'individuazione di strategie per la formazione in servizio dei docenti, ecc. L'opzione si indirizza verso componenti operative:

- componente diagnostica, che fornisce una continua raccolta di dati focalizzati sul sistema totale, ma, in maniera puntuale sul sottosistema e sui relativi processi;
- componente di azione, che considera in tutte le attività che vengono progettate per migliorare il funzionamento dell'organizzazione;
- componente di mantenimento, relativa alle attività orientate alla "manutenzione" (tenere in mano) e gestire il processo di sviluppo organizzativo.

Le tre componenti possono essere separate soltanto artificialmente perché, in realtà, risultano compresenti in ogni strategia di intervento.

E' necessario che nei diversi contesti scolastici si individuino e si rafforzino quelle che Rogers definisce **"persona-criterio"** che è tale nella misura in cui viene percepita come persona autorevole, in grado di diventare punto di riferimento, leva e "norma", nell'esperienza di crescita degli individui e dei gruppi. Essa svolge una funzione importante dentro le situazioni di rapporto che si vivono nei contesti formativi; se è persona capace di "facilitare" la comunicazione e lo scambio cooperativo, di promuovere autentiche relazioni umane, di aiutare i soggetti a "dirigersi da soli" per risolvere i problemi e per realizzare al meglio le proprie capacità, la sua funzione è determinante per la qualità della situazione, per il suo cambiamento e per il suo sviluppo.

La "persona-criterio" è, secondo Rogers, quella capace di una fondamentale fiducia negli esseri umani, nonostante tutto, nel senso della convinzione profonda che ogni individuo ha in sé enormi possibilità di comprendersi e di comprendere per imparare ad affrontare e a risolvere problemi, a livello personale e sociale. "Persona-criterio" può essere un insegnante, il dirigente scolastico, uno studente, un testimone privilegiato della comunità, oppure questa funzione può essere svolta da un gruppo, motore e catalizzatore.

"Una concentrazione di **persone che sentono il loro potere**", potremmo dire che hanno sviluppato la coscienza della propria autonomia, può muoversi creativamente in aree nuove

ed inesplorate, con un risultato che i mezzi basati sul senso comune non avrebbero potuto ottenere". (C.R. Rogers, *Potere personale*, Astrolabio, Roma 1978).

La vita è fatta di problemi, situazioni, eventi, non esiste la disciplina, che è uno strumento costruito dall'uomo. Per l'uomo e non contro, e quindi anche per il ragazzo, non contro il ragazzo. Il problema del tessere insieme, siamo lontani, qui significa curriculum, non frammentario ma globale.

Ciò che si insegna e si impara non sia amaro ed ostico ma gradevole e perciò duraturo, il tema della motivazione. Comenio è l'inventore della didattica, quello che ti dice "devi trovare una mediazione tra te, il ragazzo e il sapere". Queste, secondo me, sono linee di sviluppo molto importanti. La Regione credo stia aprendo i primi vagiti di consapevolezza riguardo al dialogo adulto tra le scuole come soggetti, non come oggetti, e una proposta di supporto alle scuole perché le stesse implementino, a seconda del loro disegno, l'offerta formativa.

Dentro questo disegno c'è una proposta che riguarda la dispersione scolastica e questa è destinata alla scuola secondaria di 1° e alla scuola superiore, per ragioni economiche; anche se il problema della dispersione avviene molto prima e termina molto dopo. Questo costituisce un'opportunità non per raggiungere un progetto particolare contro la dispersione scolastica perché la dispersione è l'esito di una dispersione di senso, di relazione organizzativa, curriculare, poi sociale, di contesto. Comunque credo che questo costituisca un'occasione per un ripensamento delle modalità con cui noi facciamo scuola. Quelle ascoltate sono proposte di estremo interesse da capitalizzare tutte, da mettere in circolo, ma tenendo presente che queste concorrono a quella revisione organizzativo metodologico didattica del fare scuola, è lì che costruiamo lo star bene o lo star male.

CONCLUSIONI

Piero Vattovani

Siamo arrivati alla fine di questa intensa giornata. Tutti gli interventi e i contributi di oggi rendono testimonianza del grosso lavoro svolto. Non

credo sia necessario tentare delle conclusioni. Elementi di riflessione e di sintesi ci sono stati offerti in modo molto stimolante dagli ultimi due interventi di Marco Masoni e di Bruno Forte, che ringrazio sentitamente, il primo per averci accompagnato in tutto il percorso e il secondo per aver voluto oggi, con la sua presenza, dare un segno di continuità di questa esperienza con i nuovi interventi, a favore delle scuole, che la Regione sta organizzando anche con il suo prezioso contributo tecnico.

Tanti sono stati gli stimoli offerti e spetta a ciascuno di noi, con la propria sensibilità e con i propri particolari punti di osservazione, il compito di ricavarne il meglio per continuare il lavoro iniziato. Il coordinamento regionale ha lavorato sul progetto per due anni e le scuole per uno. È tanto? È poco? Probabilmente entrambe le cose. Tanto, se guardiamo il numero di persone coinvolte, la quantità di incontri, di riunioni, l'intreccio dei gruppi, il lavoro a scuola con le classi, con i ragazzi, con le famiglie, i materiali prodotti, ecc. Poco, se, applicando il criterio suggerito da Bruno Forte di "andare a vedere cosa succede nel quotidiano e nella maggioranza delle scuole", volessimo già dire che qualcosa di sostanziale è successo. Un passo alla volta, però. Ricordo due anni fa, quando l'assessore regionale di allora mi ha chiesto di pensare a un qualche tipo di intervento sul "disagio giovanile a scuola". Con i colleghi, ci siamo giustamente preoccupati: troppo vasto e indistinto il problema, si rischiava di banalizzare o di concentrarsi su una singola dimensione o di invadere competenze e territori dove altri si erano già ampiamente spesi.

Comunque, abbiamo iniziato... guardandoci attorno, chiedendo aiuto a chi aveva già affrontato con serietà il problema e, per prima cosa (di questo devo ringraziare l'amico Masoni), abbiamo eliminato dal nostro programma di lavoro la parola "disagio" sostituendola con "benessere".

Questo è stato il nostro inizio, per arrivare, passo dopo passo, al coinvolgimento di tutti voi e a questi primi risultati, presentati oggi.

Dunque, anche senza ripercorrere tutte le tappe, il richiamare alla mente il punto di partenza serve per dare il giusto valore all'esperienza fatta e per poter dire, consapevolmente che, per ora, siano soddisfatti dei risultati ottenuti.

Un unico punto è adesso sospeso. Il

legame con il futuro. Altri saranno i progetti, altre le condizioni e altri gli attori coinvolti o da coinvolgere. Spero che molti di voi continuino a lavorare ancora assieme, perfezionando e consolidando il lavoro di équipe già impostato, ma vorrei che facessimo anche un ulteriore sforzo per verificare e capitalizzare i risultati ottenuti ed i processi organizzativi sperimentati, in modo che diventino accessibili ad altri. In questo senso, noi del Servizio istruzione e orientamento ci impegniamo a mettere a disposizione gli strumenti per raccogliere, per organizzare e per diffondere il lavoro finora fatto; è indispensabile però, ancora una volta, la collaborazione di tutti voi. Grazie e arrivederci al prossimo progetto.