

Marco Rossi-Doria
e Silvia Tabarelli (a cura di)

Reti contro la dispersione scolastica

I cantieri del possibile

*le*GUIDE

Erickson



Il contrasto della dispersione scolastica e del fallimento formativo dovrebbe essere una priorità nell'agenda politica: una società che si fonda sul sapere e sulla coesione sociale non può permettersi di lasciare indietro percentuali rilevanti del proprio capitale umano, e quindi del proprio futuro. Il volume mostra un cantiere di risposte innovative, capaci di sostenere un'alleanza fra tutti i soggetti a vario titolo interessati — operatori scolastici, ragazzi, famiglie, altri agenti educativi fino ai soggetti politici — perché metodologie di intervento efficaci possano essere sperimentate e siano in grado di innescare un cambiamento significativo nelle aule scolastiche e nelle comunità dove vivono e crescono i ragazzi.

Le reti contro la dispersione si mostrano sempre più necessarie per attrezzare le scuole e i territori a sostenere il successo formativo: il libro raccoglie contributi significativi di esperti e di operatori, valorizzando le esperienze promosse da chi è costantemente impegnato su questo fronte.

Il volume si rivolge dunque a tutti coloro che nella scuola, nelle amministrazioni locali, nelle agenzie educative del territorio sono impegnati nel contrasto alla dispersione scolastica.

Marco Rossi-Doria

Insegnante di scuola primaria dal 1975, ha insegnato nei quartieri difficili di Napoli ma anche negli Stati Uniti, in Kenya, in Francia. Esperto dei processi di apprendimento e integrazione sociale e educativa dentro e fuori la scuola, si è dedicato alla lotta al fallimento formativo, fondando l'esperienza dei maestri di strada. Autore di numerosi scritti sulla lotta alla dispersione scolastica, i diritti dell'infanzia, le possibili risposte alla crisi educativa e l'innovazione della scuola, ha alternato il lavoro con i ragazzi a quello istituzionale.

Silvia Tabarelli

Insegnante psicopedagoga, ha operato in particolare nel campo della didattica per l'integrazione nei progetti di rete scuola-territorio per alunni con disagio sociale. È docente nel corso di Didattica Speciale III presso l'Istituto Teologico Accademico di Bressanone e formatrice per il Centro Studi Erickson sulle tematiche della personalizzazione didattica per studenti con disturbi specifici di apprendimento.

ISBN 978-88-590-1120-0



€ 18,50

Indice

7 Introduzione

PRIMA PARTE Che cosa fare?

13 CAP.1 Creare la cultura per il successo formativo
(*M. Rossi-Doria*)

21 CAP.2 La prevenzione nella scuola del disagio e
dell'abbandono (*S. Tabarelli*)

37 CAP.3 Se il territorio entra nella scuola... (*S. Pirozzi*)

SECONDA PARTE Le parole della dispersione

51 Introduzione

53 CAP.4 Segnali

59 CAP.5 Accoglienza

69 CAP.6 Insieme

77 CAP.7 Imparare

87 CAP.8 Riflessione

95 CAP.9 Città

105 Conclusioni (*F. Folgheraiter e A. Pasini*)

113 Bibliografia

Introduzione

La produzione editoriale sul tema della dispersione e dell'abbandono scolastico si è arricchita, nell'ultimo decennio, dei risultati dell'indagine teorica e della ricerca in campo sociale e educativo, che ha portato a una maggiore comprensione del fenomeno nella sua complessità e alla costruzione di modelli di azione sempre più sofisticati. La caratteristica comune di questa rinnovata attenzione è il superamento dell'approccio riparatore alle esperienze di insuccesso, che si traduce nel recupero del «cattivo studente», a favore di un'ottica di prevenzione al problema, generata dalla consapevolezza del costo umano, sociale ed economico del fallimento formativo nella *società della conoscenza*. Tale *corpus* di studi e ricerche mette in luce la natura sfuggente del fenomeno che, per essere compreso, impone l'uso di molteplici quadri teorici: psicologico, sociale, socio-economico, socio-culturale, educativo, didattico-organizzativo. Queste caratteristiche lo rendono contemporaneamente esperienza personale dolorosa di un ragazzo, evento che catalizza o conferma le difficoltà di una famiglia, fatica quotidiana per gli insegnanti che insegnano ai ragazzi «in difficoltà», impegno per gli educatori sul territorio, richiesta di pianificazione del decisore politico.

Perché dunque un nuovo libro dedicato alla dispersione e all'abbandono scolastico? Possiamo mettere in evidenza quattro ordini di motivazioni.

La prima ragione ha a che fare con la necessità di una seria riflessione politica e culturale dei significati socialmente attribuiti ai termini di *uguaglianza* ed *equità* delle opportunità formative. Dato che l'educazione non è solo

un bene individuale, ma la leva potente per affrontare le sfide economiche e sociali, l'assunzione del paradigma dell'equità diviene principio di «eguale cittadinanza» o anche di «eguaglianza dei risultati fondamentali», in quanto introduce il vincolo del raggiungimento dei livelli minimi di competenza sotto la cui soglia sono a rischio la realizzazione personale e professionale della persona e l'esercizio della cittadinanza attiva. La questione prioritaria è quindi guardare all'insuccesso formativo in una maniera radicalmente nuova. Nel primo capitolo, Marco Rossi-Doria, partendo da un'aggiornata base dati, esplora i punti critici che «zavorrano» il sistema di istruzione e formazione in Italia e pone in evidenza le tre leve dotate della forza necessaria a rimettere in movimento il cambiamento: riunire istituzioni e competenze, creare le condizioni per l'apprendimento, sostenere chi insegna, forma, educa.

La seconda riguarda la necessità di mettere al centro del dibattito i bisogni della scuola. Dal mondo della scuola, dai dirigenti, dal corpo docente, dalle famiglie, viene una richiesta confusa ma drammatica di non essere lasciati soli. È una domanda che spesso scivola nella recriminazione, nella rivendicazione fine a se stessa o nella disillusione, ma ha alla base argomenti forti a supporto. La scuola si trova in prima linea nell'affrontare un'emergenza che investe l'intera società; i processi di innovazione dei sistemi di formazione necessitano di investimenti; la trasformazione dei «paradigmi professionali» degli insegnanti passa attraverso un modo di fare formazione partecipativa e di ricerca; dentro ogni singola scuola, in questa fase di cambiamento, occorre coniugare il vecchio con il nuovo evitando ulteriore disorientamento e colpevolizzazioni degli insegnanti. Nel presente volume il punto da cui si è voluto prendere avvio riguarda «cosa sia realisticamente possibile fare», valorizzando quello che già si fa e ridando valore alla cultura dell'inclusione che, per quanto parte della cultura scolastica italiana, se non riconosciuta e riaffermata rischia di sbiadirsi. È questo il contenuto del secondo capitolo, in cui Silvia Tabarelli, partendo dalla domanda su come la scuola possa realisticamente contrastare l'abbandono scolastico, individua una possibile soluzione nei suggerimenti provenienti dalle esperienze positive.

La terza ragione ha a che fare con la ricerca delle condizioni positive per l'apprendimento. Nel terzo capitolo, Salvatore Pirozzi analizza e argomenta in maniera dettagliata la tesi secondo cui, se il territorio entra nella scuola, se si fa esso stesso scuola, emerge una nuova topografia dell'istituzione, un'immensa aula dove, salvaguardando la centralità della scuola, del suo sapere e dei suoi linguaggi formali, si può integrare i vari contesti d'apprendimento: scolastico ed esperienziali. Aprire al territorio è qualcosa di più complesso delle uscite o dei viaggi di istruzione: è una scelta organizzativa che pone in discussione in

maniera radicale l'attuale organizzazione del tempo scuola che, per mettere al centro in maniera autentica l'allievo, fa emergere un'altra concezione del tempo, non più lineare, ma spazializzato e maculato, davvero il *long and wide life learning*.

La quarta e ultima motivazione riguarda la consapevolezza che il rinnovamento organizzativo è strettamente connesso al modo di lavorare dei docenti: non più solo insegnanti che trasmettono conoscenze, ma professionisti riflessivi che hanno bisogno di uno spazio e di un tempo non occasionali, specificamente dedicati alla riflessione, come dimensione interna del lavoro didattico. La seconda parte del volume documenta per l'appunto un originale lavoro di pratica riflessiva che ha coinvolto un gruppo di operatori delle professioni educative, sociali e di cura, impegnati in un percorso di formazione sul tema della dispersione scolastica. I testi frutto di questo lavoro si collocano in sei aree semantiche afferenti a parole chiave che possono connotare il complesso dibattito sulla dispersione scolastica: Segnali, Accoglienza, Imparare, Riflessione, Insieme e Città. Il compito di scrittura collettiva si è rivelato un dispositivo potente per mettere ordine nell'esperienza vissuta, selezionando ciò che può aiutare a costruire una trama di senso e a orientare l'azione. Scrivere in gruppo con operatori di altre professioni, inoltre, ha allenato ad aprire uno spazio di dialogo per affrontare in forma dialogica le questioni emergenti.

È questa una precondizione per il lavoro di rete, come viene richiamato nelle *Conclusioni* di Fabio Folgheraiter e Annalisa Pasini. La rete ha sì una solidità istituzionale garantita da accordi formali, ma ciò non è sufficiente. È necessario dare vita a una «trama territoriale» che è qualcosa di più della sua «formalizzazione», poiché lega gli uni agli altri in grovigli di relazioni umane e professionali: i ragazzi, gli insegnanti, i genitori, l'assistente sociale, lo psicologo delle ASL, l'educatore della cooperativa, il dirigente di servizio e così via. Sulla scorta dell'esperienza pluridecennale nel campo dei servizi sociali, occorre uno sforzo «condiviso e paritario» per il coinvolgimento di *tutti* gli attori nell'affrontare il fenomeno della dispersione scolastica e del fallimento formativo, nella consapevolezza che «la scuola non basta».

Creare la cultura per il successo formativo

Marco Rossi-Doria

Battere povertà e fallimento formativo

Perché l'Italia possa davvero uscire dalla crisi rappresentata dal fallimento formativo in percentuali non accettabili, ha urgente bisogno di sostenere e innovare la cultura indispensabile a questa grande finalità e, perciò, a favorire la costruzione di una solida rete nazionale di persone con competenze elevate e continuamente aggiornate. Si tratta di competenze specialistiche e, insieme, trasversali a diversi ambiti professionali e operativi, nonché competenze di indirizzo, di *policy building*, capaci cioè di co-determinare, in modi diffusamente partecipativi, la co-costruzione e la sapiente manutenzione di politiche pubbliche che favoriscano il successo formativo e che siano durevoli nel tempo.

La ragione per questa urgenza è mostrabile con alcuni fatti macroscopici che provano i nessi profondi tra povertà materiale, fallimento scolastico e formativo, mancata esigibilità di diritti fondamentali.

Il tasso di povertà relativa delle nostre famiglie è preoccupante, perché non è scesa prima della crisi ed è aumentata dopo: il 12,6% in Italia, il 26% nel Sud. Lo è ancor più perché il numero di minori in età scolare e formativa in condizioni di povertà è elevatissimo a confronto con il resto d'Europa: il 25%, circa due milioni e mezzo i bambini e adolescenti (Save the Children, 2014). Questi si concentrano certamente nelle regioni del Sud, ma sono presenti

ovunque e vivono in condizioni di deprivazione materiale e, al contempo, culturale, sociale e relazionale. Vi è, inoltre, una «crisi nella crisi»: un milione di minori che vivono in povertà assoluta, concentrati nelle aree più povere del Sud e del Nord e tra gruppi particolarmente vulnerabili (ultima generazione di migranti, rom, sinti, caminanti, famiglie numerose povere).

Qui è soprattutto importante ricordare che ai territori dove è concentrata la povertà delle famiglie e dei minori corrispondono, immancabilmente, tassi elevati di dispersione scolastica, bassi livelli nelle competenze irrinunciabili dei ragazzi a scuola, minore accesso a libri, biblioteche, musei, rete dei servizi per la prima infanzia, sport, fruizione digitale.

È una grande questione nazionale — mai sufficientemente in alto nelle priorità del decisore politico — perché si tratta di un fenomeno di massa. Infatti, la percentuale della popolazione tra 18 e 24 anni con al più la licenza media — concentrata, appunto, nelle aree della povertà — che non ha concluso né le scuole secondarie di secondo grado né un corso di formazione professionale riconosciuto di durata superiore ai due anni e che non svolge attività formative è ancora intorno al 17% e nel Sud è oltre il 23%. La percentuale di 15enni con un livello basso di competenza (al massimo primo livello delle prove PISA) nell'area della lettura e comprensione di ciò che si legge è al 23% e al 34% nel Sud. E la percentuale dei 15enni con un livello basso di competenza nell'area della matematica di base è ancora oltre il 20% e oltre il 30% al Sud (OCSE, indagine PISA).

Tutti i documenti ufficiali del Governo e dell'UE mostrano la correlazione, fortissima, tra tasso di popolazione con gradi alti o accettabili d'istruzione e/o che possono ritornare a formarsi nel corso della vita e crescita economica e coesione sociale di una nazione. Viceversa, il perdurare nel tempo — il cronicizzarsi, com'è in Italia — dei tassi alti di fallimento formativo, che determinano livelli d'istruzione e formazione bassi in troppa parte della popolazione (in più in una società che ha bassi livelli di natalità), produce minore sviluppo e rischi cronici per la coesione sociale nonché per la partecipazione democratica, che è legata ai livelli di conoscenza. Valgono ancora, su ciò, tutti gli argomenti mostrati, fin dal 2006, dall'allora Governatore della Banca d'Italia, Mario Draghi (2006). Anzi, tali argomenti trovano maggior peso perché l'uscita dalla crisi — in termini di produzione di nuovi beni e servizi — premia proprio il grado d'innovazione legato alle conoscenze.

Dunque, l'Italia è oggi «zavorrata» — nella sua battaglia per uscire dalla crisi e nelle stesse potenzialità di sviluppo e di garanzia della coesione sociale e anche territoriale — dal fenomeno della dispersione scolastica di massa legata alle povertà educative.

Questa situazione chiama a investire urgentemente in misure costanti di contrasto della povertà e, insieme, del fallimento formativo.¹ E serve un'ampia rete di persone — tra scuola, comunità, luoghi della formazione e del lavoro — motivate e competenti che sappiano costruire l'infrastrutturazione cognitiva, organizzativa e civile per riuscire in un'impresa complessa.

Mettere insieme istituzioni e competenze

Il fallimento formativo di massa pesa ancor più nella vicenda italiana quanto più è globalmente evidente che l'importanza di solidi saperi e competenze diffuse è cresciuta, ovunque nel mondo, in modo impressionante nell'ultimo secolo. Con l'affermarsi ovunque della scuola pubblica, ogni luogo del pianeta ha condiviso gli alfabeti per accedere al comune sapere, la formazione umana si è progressivamente distanziata dai modelli centrati sulle comunità, ciascuna con i suoi saperi specifici, ricchi, ma limitati alle esigenze, alla cultura e agli orizzonti formativi dello specifico contesto. I codici e gli elementi di conoscenza sono passati dal locale ai contesti nazionali e, poi, con sempre maggiore decisione, al sapere codificato nelle diverse discipline e, insieme, nelle diverse capacità, conoscenze e abilità tecnico-professionali riconosciute universalmente in quanto tali e, più recentemente, anche a sistemi di valutazione delle competenze² considerate in termini *cross-cultural*, con un indirizzo sovranazionale sempre più largamente condiviso che guarda alla funzionalità di ciascuna persona rispetto alla sfida di operare in questo mondo.

Restare fuori, non potere accedere alla formazione, fallire in età precoce a scuola — per ragioni sociali o personali o discriminazione dovuta a religione, appartenenza nazionale, migrazione, genere, casta, rango, ecc. — oggi non trova più compensazioni nella comunità limitata locale e così rende ancor più radicale l'esclusione dalle opportunità.

Nonostante questa evidenza e nonostante l'affermarsi del Codice dei diritti universali dell'infanzia,³ la prospettiva dell'*education* per tutti e per ciascuno, pur cresciuta in modo straordinario, non si è realizzata appieno e in

¹ Alcuni significativi riconoscimenti istituzionali di questa urgenza sono già presenti nell'indicazione del contrasto della dispersione scolastica e formativa tra le priorità di tutti i programmi di coesione previsti dalla UE e, più recentemente, dalle misure di contrasto della povertà educativa dei minori, presenti nella Legge di stabilità 2016-2018, commi 392-395.

² In particolare dal 2000 con il programma OECD per la *Valutazione internazionale dell'allievo*, un numero crescente di Paesi utilizza parametri confrontabili per valutare i risultati della formazione per gruppi di età e ambiti di competenza tenendo costantemente conto dei molteplici fattori di contesto.

³ La Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia è stata approvata dall'Assemblea delle Nazioni Unite a New York il 20 novembre 1989, ratificata da 194 Stati, tra cui l'Italia con legge 176 del 1991.

ogni parte del mondo (Unicef, 2014) e, come si è detto, neanche da noi (De Mauro, 2003; Rossi-Doria, 2014; Save the Children, 2014).

La diffusione globale del sapere convive, dunque, con il perdurare di ampie aree di esclusione dal sapere. Per chi si occupa, dentro e fuori scuola, di apprendimento inclusivo ciò chiama a *tenere insieme* tre indirizzi fondamentali per assicurare il successo formativo:

- riconoscere che oggi i sistemi di istruzione e formazione, a livello internazionale, condividono molti contenuti disciplinari, riferiti sempre di più alle vaste aree trasversali e di confine e cerniera tra le discipline — un approccio indispensabile per analizzare e operare nel mondo tenendo conto delle interazioni proprie della complessità;
- attribuire costante attenzione ai legami tra competenze teoriche, competenze pratico-operative e competenze relazionali e cooperative;
- attribuire grande importanza alla progressiva costruzione delle *life skills* — abilità per la vita grazie alle quali ciascuna persona in crescita costruisce il proprio progetto di vita, assume una posizione nella società, acquisisce consapevolezza di sé e dell'altro, può sviluppare le sue potenzialità ed esercitare i propri diritti.

Al contempo, ovunque nel mondo, i processi di formazione umana continuano a conoscere notevoli fallimenti e fenomeni diffusi di *dropping-out*. Chi opera è perciò chiamato a *mettere insieme le istituzioni diverse* (decisori pubblici ai diversi livelli, scuole, formazione professionale, agenzie di sviluppo locale, centri sportivi, parrocchie, privato sociale, famiglie, altre agenzie educative) per poter conquistare tutti a un grado di conoscenza universale senza la quale, a differenza dei millenni passati, vengono meno molte delle condizioni per proteggere e realizzare buone prospettive esistenziali nel corso della vita e assicurare la coesione nella società.

Creare le condizioni per l'apprendimento

Entro tale prospettiva, per battere il fallimento formativo non si può che partire dalle condizioni che determinano un apprendimento inclusivo. Queste condizioni oggi sono riunite entro un *corpus* di convincimenti globali, attentamente vagliati e monitorati in ogni parte del mondo e punto d'approdo di un vasto confronto internazionale.

Il punto di partenza che ha, nel corso dei decenni, saputo costruire convincimenti globali comuni è stato un quesito fondamentale: come si impara?

Accoglienza

Introduzione

Sempre di più il significato di «accoglienza» si è andato allargando e articolando, intendendo non solo una serie di attività contenute nei variegati «Progetti accoglienza», ma anche il modo di essere di una scuola, lo «stile» che le conferisce identità pedagogica. Per i genitori significa sentirsi autenticamente coinvolti e riconosciuti nel loro ruolo di coprotagonisti del successo dei figli. Per i bambini e i ragazzi significa sentirsi accettati nella loro unicità e riconosciuti nei loro bisogni evolutivi che, in alcuni momenti della loro vita o del loro percorso scolastico, possono diventare bisogni speciali. Una scuola accogliente progetta, sperimenta, predispone contesti per l'apprendimento attivo, adeguati ai tempi e agli stili di ciascuno. «Accoglienza» è anche apertura al «mondo di fuori», ponte tra scuola, società, mondo del lavoro. In questo senso nella parola è condensato il potere di indirizzo dell'orientamento scolastico, compito che assume una funzione centrale e strategica nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo degli studenti.

La Risoluzione del Consiglio d'Europa del 21 novembre 2008 definisce l'orientamento come «un insieme di attività che mette in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, competenze, interessi; prendere decisioni consapevoli in materia di istruzione, formazione, occupazione; gestire i propri percorsi personali di vita nelle situazioni di apprendimento, di lavoro e in qualunque altro

contesto in cui tali capacità e competenze vengano acquisite e/o sviluppate». (MIUR, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*)

Al di là di qualsiasi discorso tecnico-teorico, per comprendere cosa davvero significhi accogliere possiamo prendere a prestito le parole di Julio Velasco. Lo straordinario coach di pallavolo parla a proposito del problema della schiacciata e dell'atteggiamento dei suoi schiacciatori:

Un problema che devo risolvere in qualche modo nella mia squadra attuale è quello in cui l'attaccante schiaccia fuori perché la palla non era alzata bene. Qual è la sua reazione? Rivolgendosi al palleggiatore dice: «La voglio un po' più alta e vicina alla rete». Allora cosa succede? Credendo che questo sia il gioco di squadra o, meglio, il «non» gioco di squadra, il palleggiatore si gira al ricevitore e dice: «Voglio la palla in alto e centrale. Perché se voi non ricevete bene e non mi date la palla dove la voglio e devo correre per prenderla, io non posso essere preciso e non la do come la vuole lo schiacciatore. E cosa succede? Che lui schiaccia fuori perché io non gli ho dato la palla come voleva, ma se io non la do come vuole lui è perché voi ricevete male».

A quel punto i ricevitori si girano dietro per cercare a chi scaricare la colpa, ma i ricevitori ricevono la battuta avversaria per cui non possono dire all'avversario «batti la palla facile così io ricevo bene» ed è lì che finisce la catena.

Allora la nuova regola che ho dato è: *gli schiacciatori non parlano dell'alzata, la risolvono! Non la giudicano in nessun modo, la risolvono.*

Allora io voglio schiacciatori che schiacciano bene i palloni alzati male. Voglio questi, perché questi poi i palloni alzati bene li schiacciano benissimo, non bene. Se la realtà è come è, e non come voglio che sia, se la palla è bassa, il mio cervello, che è un computer straordinario, deve aprire tutti i file con il titolo «palla alzata bassa» e in questi file ci sono le soluzioni per le palle arrivate basse, che sicuramente non è schiacciarla come se fosse alta, questo è poco ma sicuro. Ci sono altre soluzioni, devi usare una di quelle.

Questo è forse il principio dell'accoglienza, cioè il principio di tutto. Cosa c'è di più imprevedibile della traiettoria di una palla in un incontro? Trasportata nella scuola, l'immagine significa che, a un certo punto, gli insegnanti e gli educatori scoprono che, come nell'incontro, le formule usate non sono buone, sono, come quella palla, o troppo alte o troppo basse e allora ci si rivolge a chi sta dietro di me: «Ehi, scuola elementare, mandami dei ragazzi pronti, se no io non posso schiacciare! Ehi, scuola media, mandami dei ragazzi pronti, se no io non li posso passare alla scuola superiore! Ehi,

famiglia, passami dei ragazzi pronti, se no io non li posso passare a...» e via di seguito fino al DNA.

No, questa non è la soluzione. Se i file per risolvere il problema sono insufficienti, se ne devono cercare altri, e per trovarli si deve sperimentare. Questa è oggi l'accoglienza: un continuo incontro con ragazze e ragazzi che non ci stanno dentro agli schemi dati. Non serve cercare cause esterne, serve risolvere il problema, qui dove si presenta.

La parola passa agli abitanti della comunità della scuola.

Parlano i ragazzi

Stefano

Sono uno studente di V. Ripensando al mio percorso ricordo momenti in cui sono stato bene a scuola e momenti in cui ho avuto la sensazione di non farcela. Nei primissimi giorni mi chiedevo: «Mi troverò bene con i nuovi compagni? Avrò fatto la scelta giusta?». Gli studenti più grandi mi hanno spiegato che la scuola ti aiuta quando sei in crisi. Poi sono arrivati i risultati dei questionari di interessi/attitudini che mi hanno confermato che questa scuola faceva per me. Sono partito alla grande, ma poi sono arrivate le prime insufficienze proprio in quelle discipline in cui alle medie andavo molto bene. Paura! Come rimediare? Ho sentito il coordinatore della mia classe che mi ha spiegato che potevo andare allo sportello HELP, un sostegno individualizzato durante tutto l'anno scolastico. Qui il tuo insegnante rivede insieme a te e a un piccolo gruppo di compagni le tue difficoltà e incertezze. Questi momenti sono stati importanti anche per stabilire un rapporto diverso con alcuni docenti.

Maruo

Sono arrivata dal Senegal nell'estate del 2012; parlavo francese e a scuola avevo studiato inglese, perciò ho deciso di iscrivermi al linguistico. Mi è stata affidata una tutor che ha preparato per me un percorso per superare le diverse difficoltà scolastiche. Ho così frequentato un corso per imparare l'italiano. Il mio inglese era un po' scarso, ma con altri studenti ho seguito un corso di allineamento. Mi trovavo bene con i miei compagni e gli insegnanti si mostravano abbastanza comprensivi; quando però ho cominciato a studiare a casa da sola sui libri sono iniziati i guai: alcune materie proprio non le capivo. Ero scoraggiata, volevo abbandonare. Poi la tutor mi ha proposto lo spazio compiti: un paio di pomeriggi a settimana studiavo con altri ragazzi della scuola e alcuni docenti. Ho imparato a non sentirmi stupida, a credere di più in me... e ora sono in IV.

Imparare

Introduzione

L'apprendimento, nella concezione comune che ha correttamente la maggior parte delle persone, è *qualcosa che resta*. Di conseguenza, l'esito positivo di un processo di apprendimento è confermato da ciò che, avendo lasciato una traccia in memoria, può essere successivamente disponibile e recuperabile. I contenuti dell'apprendimento appartengono a una vasta gamma: abilità specifiche, concetti, procedure, capacità di interazione sociale, sensibilità, valori e principi etici, ecc. Allo stesso modo si diversificano le *forme* di apprendimento, che variano a seconda dei contesti in cui esso accade: a scuola, in famiglia, al parco o nei cortili e così via. Quindi non tutto si apprende allo stesso modo e nelle stesse condizioni; per questo l'apprendimento non è riconducibile a una teoria o a un modello unitari. Ad esempio, le abilità specifiche della lettura e scrittura, il contare progressivamente fino a 100, i risultati di semplici addizioni e di moltiplicazioni sono apprendimenti automatizzati grazie all'esercizio ripetuto. Scrivere un testo, risolvere calcoli complessi, impostare e risolvere un problema aritmetico, acquisire un nuovo concetto e integrarlo nelle reti concettuali di cui si dispone sono apprendimenti consapevolmente costruiti e necessitano di comprensione. Infine, attraverso l'interazione sociale con qualcuno più competente, si apprendono o, meglio, si interiorizzano comportamenti, azioni, discorsi, attese, gerarchie di valori. Ne sono un esempio gli *script* che i bambini interiorizzano fin dai primi anni di età. Uno *script*, o copione, è la conoscenza che abbiamo di certi eventi che si ripetono sempre uguali. Ad esempio, se il bambino conosce

lo script dell'«andare in pizzeria», sa che ci troverà un tavolo apparecchiato, che si può scegliere da un menù, che si ordina la pizza al cameriere, che la pizzeria è un luogo pubblico con regole diverse da quelle di casa. L'apprendimento per interiorizzazione accade se si attiva l'interazione con i compagni e se è disponibile la guida discreta di un adulto, se l'ambiente è un contesto ordinato, finalizzato e ricco di relazioni (Pontecorvo, 1999).

In questo testo, gli interventi dei professionisti si focalizzano su tre componenti fondamentali del processo di apprendimento dei bambini e dei ragazzi: il ruolo della memoria all'interno dell'apprendimento significativo; gli effetti discorsivi degli stereotipi, più o meno consapevoli, degli adulti di riferimento verso i ragazzi in apprendimento; il valore delle emozioni che accompagnano l'esperienza dell'apprendere.

La parola passa agli operatori.

Il ruolo della memoria per l'apprendimento significativo

La documentazione dell'unità del percorso didattico *Saper usare la memoria* illustra la realizzazione di un modello di intervento didattico che pone al centro dei processi logici, operativi e relazionali del conoscere la disposizione consapevole dello studente a imparare in modo processuale, conforme ai metodi delle discipline e ai propri stili di apprendimento, diminuendo l'incidenza del «recupero» e prevenendo quelle demotivazioni che inducono alla finalizzazione dello studio esclusivamente al voto.

Essa rappresenta un segmento del più vasto progetto «Imparare» rivolto a ragazzi del primo biennio di una scuola secondaria di secondo grado.

Il percorso

La durata dell'unità di apprendimento è di circa 12 ore.

In apertura, abbiamo utilizzato tre domande generative:

Come funziona la memoria?

Siamo partiti con un PowerPoint con i seguenti contenuti: Sento qualche cosa e me ne dimentico; Vedo qualche cosa e me ne ricordo; Faccio qualche cosa e capisco. Ne è scaturito un brainstorming che ha stimolato il gruppo a immaginare varie situazioni che aiutano a capire come funziona la memoria.

Come ricordiamo di più?

Partendo da una situazione di problem solving, il gruppo è stato guidato a rilevare e registrare, nelle esperienze personali a scuola o a

casa, le informazioni in risposta alla domanda generativa. In base ai dati raccolti, è emerso che ci ricordiamo, più o meno:

- il 20% di quello che ascoltiamo;
- il 30% di quello che vediamo;
- il 50% di quello che diciamo;
- il 70% di quello che facciamo;
- il 90% di quello che vediamo, ascoltiamo, diciamo e facciamo.

Allenare la memoria, come?

Nello studio come nello sport, è l'allenamento che migliora le prestazioni. Partendo da questa constatazione, ci siamo dati queste semplici regole:

Meglio poco alla volta, ma spesso, che uno studio prolungato in momenti distanti tra loro.

- Non soffermarti troppo a lungo su uno stesso compito o una stessa materia, varia il più possibile sia il tipo di esercizio (per esempio: vocaboli, ascolto, grammatica) che la materia studiata (per esempio: matematica, tedesco, economia).
- Ripeti vocaboli o formule prima di andare a dormire. Durante la notte la memoria ha il tempo di «salvare» il lavoro svolto.
- Le idee ben strutturate si imprimono meglio nella memoria. Riassumi le cose nuove (a parole o con una mappa mentale) e cerca di agganciarle mentalmente ad altre che già sai.
- Guarda le cose con un'attenzione sempre nuova. Evita la noia.
- Se non riesci a ricordare qualche cosa, prova a rifare il ragionamento dall'inizio: è un po' come quando sei in cucina e decidi di andare a prendere qualcosa in camera, ma in camera non ricordi più di cosa si trattava: devi tornare in cucina per ritrovare l'idea che avevi.

I Memoriatest

Ci siamo divertiti con i Memoriatest, i giochi per capire come funziona la nostra memoria e come migliorare le prestazioni. Eccone due esempi:

- Gioco 1. Leggi attentamente le 20 parole che seguono per 2 minuti, poi chiudi il libro e trascrivile su un foglio. Quante ne hai memorizzate?
- Gioco 2. Osserva attentamente il disegno. Ora coprilo e metti alla prova la tua memoria visiva, indicando con una crocetta le affermazioni vere e quelle false.

A seguire è stata svolta una lezione su come creare una mappa mentale, applicando le tecniche specifiche scoperte durante il gioco, ed è stata realizzata un'attività di laboratorio per creare una mappa mentale.

I magazzini della memoria

Si sono fornite le conoscenze neuropsicologiche di base di natura relative alla memoria. Si è fatto notare che nel nostro cervello è come se avessimo due magazzini della memoria:

- un magazzino della Memoria a Breve Termine (MBT);
- un magazzino della Memoria a Lungo Termine (MLT).

Nel primo magazzino (MBT) ci sono poche informazioni e per poco tempo. Ad esempio, quando fai un'addizione, ti serve ricordare un riporto solo per breve tempo: terminata l'operazione quel riporto non ti serve più e viene tolto dal magazzino, per fare spazio a informazioni successive (e, del resto, che cosa ne faresti di una memoria piena di riporti per tutta la vita?).

Nel secondo magazzino (MLT) ci sono molte informazioni e per molto tempo (anche per tutta la vita). Ad esempio i fatti importanti della tua esistenza, il viso della tua mamma e del tuo papà, le persone care, le stanze della tua casa, i luoghi delle tue vacanze, le cose che hai fatto molte volte e che sai fare bene, ciò che hai studiato e imparato bene a scuola, i grandi dolori e le grandi gioie: tutto ciò rimane depositato nella Memoria a Lungo Termine.

A questo proposito può essere utile la seguente citazione.

«Se tu decidi di studiare lo spagnolo, devi compiere uno sforzo, per far entrare questa lingua (nuova per te) nel Magazzino della Memoria a Lungo Termine: lo sforzo che devi compiere è quello, appunto, di studiare come si pronuncia, come si scrivono le parole, come si costruiscono le frasi, come si usano i verbi, ecc. L'avrai imparato quando anche lo spagnolo sarà entrato definitivamente nel magazzino della tua Memoria a Lungo Termine, come già tutte le altre cose che conosci. Lo stesso discorso vale per imparare a suonare uno strumento, o per imparare a cucinare, a usare un computer, a guidare l'automobile, a riparare una bicicletta, a giocare a calcio, ecc. Studiare quindi è un atto di volontà che richiede un impegno e uno sforzo personale (come, del resto, tutte le cose che si vogliono fare nella vita)» (Crepet, 2006, pp. 122-127).

Leggere e memorizzare

A questo punto siamo ritornati alla lettura dei brani scelti insieme ai ragazzi (per fare questo lavoro abbiamo utilizzato un modo comodo: ognuno di loro ha portato un cuscino e ci siamo seduti a terra, in circolo).

Con questa attività, intitolata «Da Mnemosine alla mnemotecnica», abbiamo utilizzato dei brani in cui i contenuti letterari della mitologia diventano anche strumento e strategia per migliorare la memoria.

Al termine dell'attività, è stato sottolineato che non esiste una cattiva o una buona memoria in assoluto, ma vi sono strategie utili per svilupparla

e potenziarla. Individuate le varie strategie evidenziate nel brano, i ragazzi sono stati chiamati a confrontare il loro modo di memorizzare con quelli usati nel passato.

La memoria esterna

Nella lezione successiva si è fatto sperimentare che disporre di una memoria esterna ci può essere di aiuto. Questa è la descrizione dell'attività.

Abbiamo ripreso il testo letto precedentemente e abbiamo annotato sul tabellone appeso alla parete le strategie per sviluppare la memoria. Il tabellone, dove si scrive per non dimenticare, è la nostra memoria esterna.

Una volta espresse tutte le strategie, si è passati al confronto e alla discussione, per procedere, poi, all'elaborazione di un racconto che narra, in modo creativo, dei personaggi incontrati e delle strategie di memoria sperimentate; senza temere di dimenticare, perché la memoria esterna era presente sul tabellone.

L'effetto Pigmalione, ossia la «la profezia che si autorealizza»

L'effetto Pigmalione è conosciuto anche con il nome di «profezia che si autorealizza» oppure come «effetto Rosenthal», dall'esperimento condotto dallo psicologo sociale Robert Rosenthal negli anni Novanta dello scorso secolo. In una scuola primaria californiana, Rosenthal sottopose un gruppo di alunni a un test di intelligenza, quindi selezionò, in modo casuale e senza rispettare l'esito del test, un numero ristretto di bambini e informò gli insegnanti che si trattava di alunni molto intelligenti. Rosenthal, dopo un anno, ripassò nella scuola e verificò che i bambini selezionati, seppur scelti casualmente, avevano migliorato notevolmente il proprio rendimento scolastico fino a divenire, alcuni di essi, i migliori della classe.

La pubblicazione degli esiti della sperimentazione sollevò un acceso dibattito e diede inizio a una corrente di studi e ricerche sul modo in cui ciascuno organizza le informazioni osservate o avute da altre fonti su un'altra persona e produce di questa persona, spesso inconsapevolmente, un'immagine mentale in cui, insieme ai «dati» empirici, giocano un ruolo importante le convinzioni, i valori personali, la cultura di appartenenza. Questa immagine mentale viene detta *percezione sociale*, e consiste in una struttura cognitiva coerente di conoscenze relative a un individuo.

Meccanismi percettivi

Nel mio caso, la percezione è stata influenzata dall'esperienza scolastica e dalla mia storia personale.

I meccanismi percettivi che troviamo anche in ambito scolastico possono essere:

1. La teoria implicita della personalità: è un insieme di regole e convinzioni che ci dice quali caratteristiche di una persona si possono collegare con altre. Noi tendiamo ad attribuire delle caratteristiche a una persona che in realtà non le appartengono ma si riferiscono alla nostra teoria implicita (al nostro schema di riferimento). Ognuno di noi ha una sua teoria implicita e può succedere a livello inconsapevole che attribuiamo ai ragazzi caratteristiche che sono frutto della nostra personalità.
2. La profezia che si autorealizza, cioè il fatto che le previsioni influiscono sugli eventi a tal punto che la profezia diventa vera come diretto risultato della profezia stessa.
3. L'effetto alone si ha quando i comportamenti scolastici degli studenti sono letti in modo eccessivamente favorevole o sfavorevole. Semplificando, si può spiegare in questo modo: se l'insegnante ha un'idea negativa su un alunno, questa sua convinzione crea un «alone di negatività» attorno a lui, per cui egli tenderà a sminuirne il valore anche nel caso in cui produca qualcosa di positivo.
4. Gli stereotipi. Uno stereotipo è l'estensione a un singolo alunno dell'impressione sociale che un insegnante ha costruito nei confronti di un determinato gruppo di alunni, basata su determinate caratteristiche, da quelle contingenti, come ad esempio aver frequentato una determinata scuola media, ad altre più stabili, come l'appartenenza socio-culturale, economica o etnica.

Apprendimento ed emozioni

Mettiamo a confronto i due termini: *Imparare versus Insegnare*. Il primo deriva dal latino *imparare*, formato da *in* e *parare*, e significa procurare, nel senso di procacciarsi una nozione. Presuppone quindi un atteggiamento attivo e partecipe. Il secondo proviene invece dal latino *insignare*, formato da *in* e *signare*, quindi segnare, imprimere, fissare, da *signum*, marchio, sigillo. Rimanda quindi al ruolo passivo di chi viene «segnato». Insegnare porta con sé, come sappiamo, l'idea di una pura trasmissione di contenuti concettuali tra esseri fatti di solo pensiero, senza corpi e senza emozioni.

Imparare non significa assorbire passivamente. È un movimento attivo che porta con sé anche la valorizzazione e il riconoscimento di chi impara. È una tensione tra due soggetti, entrambi esperti, che entrano in relazione. Ogni elemento aggiunge parti al rapporto educativo, e la conoscenza che cresce è aperta, non segue un percorso lineare. Imparare si arricchisce di

sinonimi come scambio, proposta, interazione, confronto, sperimentazione, conquista. Soprattutto, diventa un compito reciproco, condiviso e distribuito. Nel momento in cui si entra in classe, come docente, si impara qualcosa di nuovo per sé, in un percorso verso la conoscenza che porta a crescere, a modificarsi. Solo così si riesce a incuriosire, a coinvolgere e trascinare. «Dimmi e io dimentico; mostrami e io ricordo, coinvolgimi e io imparo», disse B. Franklin.

Buchi nei muri

La lettura della seguente storia guidò i miei primi passi nell'intricato mondo dell'educazione.

Il 26 gennaio del 1999 a Kalkaji, un villaggio a sud-est di Nuova Delhi, in India, apparvero nella parete di un edificio posto di fronte allo slum uno schermo di un computer collegato a internet e un mouse. La gente del posto era entusiasta e si chiedeva: «Che cos'è?», «A che cosa serve?». I bambini pensavano fosse un videogioco gratuito. Ma nessuna istruzione sul funzionamento di questo strano macchinario venne loro data. I primi ad avvicinarsi furono dei gruppetti di bambini dai 6 ai 12 anni. Iniziarono a giocherellare con il mouse e, quando si accorsero che serviva per far muovere una freccetta sullo schermo, trovarono la cosa interessante. Dopo poco, impararono a «cliccare» e a individuare nello spazio dello schermo le zone dove, posandoci sopra il cursore, succedeva qualcosa. La freccetta si trasformava in una manina che indicava il collegamento a un'altra pagina web. Qualcuno capì poi un cosa fondamentale: come si spegneva un computer. Nel giro di qualche giorno, alcuni di questi bambini impararono a scaricare giochi da internet, usare varie applicazioni, tra cui Paint, che dava loro molte soddisfazioni, leggere giornali sul web e navigare tra i vari siti internet. Questi stessi bambini aiutarono a loro volta altri bambini a carpire i segreti di questo bizzarro strumento. Nasceva l'ormai famoso «Esperimento del buco nel muro» (Mitra, 2011).

Decisi che anch'io avrei tentato di aprire buchi nei muri, che nel mio caso voleva dire intrecciare le conoscenze e gli studi delle neuroscienze cognitive con le forme di didattica utilizzate normalmente.

Ogni studente e studentessa che ho incontrato mi ha costretto a mettermi in discussione, a rivedere le mie certezze, i punti fermi del mio stile di educatore. Mi sono resa presto conto che la metodologia e la teoria che ho portato in aula erano solo uno dei percorsi possibili per attivare il processo di apprendimento, non l'unico e neppure il definitivo, ma che esistono, invece, modi alternativi e imprevisi di imparare. Ogni giorno di lezione poteva essere costruita in modi diversi e persino lo sguardo dello studente che si siede in aula contribuiva a modificarne la forma.