

SCHEDA ANAGRAFICA

DENOMINAZIONE ISTITUTO CAPOFILA	Liceo scientifico statale "E. Fermi"
CODICE MECCANOGRAFICO	CEPS02000T
TIPOLOGIA DI ISTITUTO	Liceo Scientifico
CITTA'/INDIRIZZO	Aversa (CE), Via E. Fermi, snc - 81031
TELEFONO	081/5020007
INTERNET - E-MAIL	www.liceofermiaversa.gov.it; email: ceps02000t@istruzione.it
TIPOLOGIA ALTRI ISTITUTI IN RETE	1 Istituto Tecnico Commerciale; 1 Istituto Liceale; 1 Istituto Comprensivo; 1 Circolo Didattico.
NOME E COGNOME DS ISTITUTO CAPOFILA	Adriana Mincione
E-MAIL/TEL DS ISTITUTO CAPOFILA	adrianamincione@libero.it; 081/5020007
NOME E COGNOME FACILITATORE DI RIFERIMENTO PER IL PROTOTIPO	Paolo Graziano
E-MAIL/TEL- FACILITATORE	paolo.graziano@istruzione.it
ISTITUTO DI APPARTENENZA FACILITATORE	Liceo Scientifico "E. Fermi" (Capofila)
DENOMINAZIONE PROGETTO	F3 - La Formazione Fa la Forza ...

a) Sezione descrittivo-progettuale

Il Facilitatore, alla luce di un'auto-valutazione condotta congiuntamente con le altre figure coinvolte nel progetto, utilizzi le diverse domande stimolo (o blocco tematico) per produrre delle brevi sintesi, utilizzando gli spazi predisposti, riportando, quando possibile, analisi e informazioni quali-quantitative e riflessioni argomentate:

1) Come nasce l'idea progettuale? (Raccontare genesi, maturazione, e trasformazione dell'idea progettuale, in riferimento ai bisogni del territorio e alla specificità dei destinatari degli interventi).

Il progetto "F3 – La Formazione Fa la Forza..." è nato da una consolidata sinergia tra i soggetti che compongono la rete di progetto, che da diversi anni costruiscono e condividono esperienze di lavoro sul territorio finalizzate allo sviluppo socio-culturale dei giovani drop-out e/o a rischio di dispersione scolastica. Considerando il fatto che il disagio ed il malessere educativo dei *drop out* costituiscono la punta dell'iceberg di una sofferenza e di una insofferenza più generali nei riguardi della scuola, che il fenomeno della dispersione racchiude un significato ampio ed articolato che include tutti quei fenomeni che sono sintomi di insuccesso formativo, non solo dunque l'abbandono scolastico nella scuola superiore, l'inadempienza o l'evasione nella scuola dell'obbligo, ma anche il grande numero di assenze e ritardi (disfrequenze), le ripetenze, i debiti formativi, l'assolvimento solo formale dell'obbligo senza il conseguimento degli obiettivi minimi previsti dal ciclo scolastico, l'*underachievement*, inteso come non piena realizzazione delle proprie possibilità di apprendimento, ha portato, sulla scia delle esperienze maturate nelle "Scuole di seconda opportunità" ad **abbandonare un modello semplice, lineare e autoreferenziale per un modello procedurale complesso**, sostanziato soprattutto dall'attenzione posta alla "relazione educativa" e da un tentativo di reale personalizzazione dei percorsi educativi, per ridurre quel danno motivazionale patito da studenti che, nel corso dell'esperienza scolastica, elaborano piuttosto sfiducia, scoraggiamento, incapacità di orientarsi rispetto alle scelte future. In linea con il principio di **mettere in campo un strategia complessa e multi-attoriale**, la rete ha scelto di avvalersi della expertise e del supporto di due consulenti esterni, che hanno realizzato un piano di monitoraggio dell'intervento ad hoc, interagendo costantemente con il gruppo di coordinamento ma, al tempo stesso, apportando punti di vista propri ed effettuando periodiche valutazioni esterne.

La necessità di un approccio complesso risulta tanto più evidente nel **contesto di attuazione progettuale** (l'Agro Aversano ed una propaggine della provincia di Caserta - Capua), **caratterizzato da una notevole complessità ma soprattutto dal deserto di riferimenti e occasioni di promozione della persona** – soprattutto del soggetto in formazione - aggravata dall'alto rischio di marginalità sociale e culturale che colpisce i giovani del territorio. In che modo la scuola locale riesce a rispondere a questi bisogni emergenti? E quali trasformazioni le sono richieste? La progettazione è partita di fatto, da queste domande, affrontate sulla base **della convinzione che gli strumenti tradizionali di cui dispone l'istituzione scolastica non sono sufficienti a invertire le tendenze in corso, soprattutto quando si tratta di ricostruire senso, fiducia, prospettiva, piuttosto che di colmare singole e ben individuabili carenze socio-culturali.**

L'azione progettuale, dunque, ha identificato una particolare tipologia di dispersione che può qualificarsi come "dispersione motivazionale", dei talenti, delle chance, delle prospettive: un fronte d'intervento che coinvolge, alle radici, la sfida educativa del nostro tempo e dei nostri luoghi

difficili, richiedendo pertanto sinergie e competenze che vano ben oltre il perimetro tradizionale del sistema scolastico. Da qui **l'idea di costruire un'azione progettuale complessa con queste caratteristiche fondanti: 1) costruire un approccio integrato basato sull'educazione formale e non formale**, unendo le risorse educative di scuole, enti, soggetti del privato sociale; **2) investire con l'architettura progettuale l'intero percorso dello studente nel sistema formativo**, coinvolgendo nella rete scuole di diverso ordine e grado; **3) costruire ponti con il contesto, coinvolgendo gli enti territoriali** che più specificamente – nel nostro contesto – hanno rilievo e influenza sul piano educativo, poiché il danno motivazionale si consolida per la mancanza di occasioni e di riscontri all'esterno dell'esperienza scolastica; **4) avvalersi del contributo di consulenti esterni alla rete**, per monitorare l'andamento progettuale in maniera più efficace ed identificare gli elementi salienti per la proposta di prototipo finale.

Sulla base di questi presupposti, il progetto è stato inteso come un investimento di rete, in spirito di cooperazione e confronto, per **intervenire su alcuni fronti dell'educazione integrata che possono agire sulla dispersione motivazionale, sulla perdita di chance e sul disorientamento**: la cura e la ricostruzione del senso di sé, delle proprie possibilità e del sistema di relazioni; il sostegno costante alla motivazione lungo il percorso formativo; la ricostruzione di una relazione educativa efficace e attenta alle problematiche ma anche al patrimonio umano dei singoli.

2) Quali gli obiettivi di intervento? (Elencare sinteticamente gli obiettivi generali del progetto articolandoli in funzione degli obiettivi operativi corrispondenti ai diversi percorsi).

L'intervento è stato progettato con due finalità generali di ampio respiro, articolate in un *set* di obiettivi strategici e operativi adattati ai percorsi progettati e ai target specifici su cui essi investono. **In primo luogo, esso mirava a costituire una rete stabile di collaborazione tra soggetti istituzionali, enti, associazioni, per raggiungere e seguire i bisogni educativi degli studenti nel tempo e nello spazio**: seguendo dall'inizio alla fine l'esperienza formativa dello studente nella scuola (curricolo verticale costruito con scuole partner di diverso grado) e raggiungendolo anche in luoghi e contesti educativi normalmente separati dall'esperienza scolastica (lavoro comune con associazioni del Terzo Settore, imprese, altri enti). **In secondo luogo, il progetto intendeva costruire e sperimentare su un campione riscontrabile una effettiva pratica di educazione integrata**, cercando di introdurre metodologie nuove, di revisionare gli approcci ai saperi, di ristrutturare il rapporto educativo, procedendo nel contempo a testare le formule praticate (in contesti e con gruppi controllabili) e a monitorare i risultati sugli studenti, sui processi, sul sistema.

La consapevolezza di operare nell'ambito di un'azione sperimentale, la necessità di procedere a prototipizzarle e – nello stesso tempo – la volontà di raggiungere comunque risultati significativi e completi su un'ampia porzione di utenti (circa 1000 studenti coinvolti) hanno determinato, dunque, **una batteria di obiettivi operativi riferiti a quattro aree ritenute strategiche** per inquadrare e affrontare le specifiche forme di dispersione di cui abbiamo parlato:

- 1) **Il coordinamento delle risorse**, con l'obiettivo di favorire la cooperazione tra enti istituzionali, enti preposti all'educazione formale, associazioni impegnate nell'educazione informale e consulenti esterni, costruendo una rete di soggetti capace di sperimentare buone pratiche nel campo della prevenzione della dispersione e del sostegno alla motivazione e all'orientamento di vita dei giovani.
- 2) **L'attuazione di azioni formative contro la dispersione**, attraverso la progettazione e attuazione di esperienze formative capaci di saldare educazione formale, informale e non formale, l'attuazione di servizi e percorsi di sostegno alla persona, la costruzione di opportunità di condivisione e dialogo intergenerazionale.

- 3) **La formazione e la trasformazione delle figure professionali**, con l'obiettivo di costruire un patrimonio di metodologie comuni integrate per la lotta alla dispersione, il tutoraggio attivo, il *counseling* e il *mentoring* degli studenti, innescando un circuito virtuoso di scambio delle tecniche e delle metodologie di approccio tra docenti, operatori sociali e culturali. Inoltre, un ulteriore obiettivo operativo è stato quello di formare - con azioni ed esperienze sul campo - gli "operatori motivazionali", individuati tra docenti e componenti del tessuto associativo.
- 4) **La costruzione di buone pratiche**, finalizzata all'individuazione, organizzazione e archiviazione di materiali per la lotta alla dispersione e l'orientamento esistenziale.

Dal punto di vista operativo, infine, gli obiettivi prescelti hanno differenziato i percorsi di sostegno alla motivazione dal percorso più specificamente dedicato all'orientamento: i percorsi "Dal rischio alla chance" e "Una chance per non rischiare" hanno mirato ad individuare modelli di azione nella formazione laboratoriale e nei percorsi di tutoring/mentoring/counseling adatti ad affrontare il fenomeno della dispersione motivazionale. Il percorso "Cerniere. Costruire il progetto di vita" ha posto al centro della sua azione la costruzione di piste di orientamento capaci di armonizzare gli step del curriculum degli studenti nella scuola, favorendone l'inserimento in contesti sociali e lavorativi esterni. I percorsi didattici proposti sono stati caratterizzati dalla valenza orientativa delle discipline rinforzata dalle pratiche laboratoriali; dall'espressione artistica capace di far esprimere e comunicare emozioni, da percorsi per la cittadinanza; dallo spazio per la parola scritta ed orale utilizzata come strumento di regolazione del pensiero e di contenimento e non solo come veicolo disciplinare; dalla ricchezza e dalla varietà delle tecnologie didattiche; dal trarre materia di apprendimento da ogni contesto e occasione; dalla valorizzazione delle esperienze informali; da comunicazioni didattiche interattive.

- 3) Nella progettazione e nello sviluppo dell'idea di intervento quali teorie di riferimento sono state utili? (Indicare, se presenti, riferimenti bibliografici e idee-guida di riferimento).

Lo sviluppo dell'idea progettuale e la conseguente articolazione di percorsi si sono fondati su principi e indicazioni chiaramente correlati al cammino che abbiamo provato a tracciare. **Il sostrato della riflessione che ha dato vita al progetto**, condotta in comune tra scuole e altri soggetti partner, **parte dalla constatazione di una difficoltà della scuola, oggi ampiamente tematizzata. Essa ruota attorno all'idea che dall'esperienza formativa è stata progressivamente espunto l'aspetto emotivo dell'esperienza scolastica**, che è stato relegato, al massimo, in attività extracurricolari o specifiche e non innestato nella pratica del processo di insegnamento-apprendimento, oppure limitato agli interventi per le categorie riconoscibili di studenti svantaggiati: per questo «Il grande mito della modernità occidentale del valore assoluto del sapere e della scienza e della sacralità della scuola, il grande mito moderno dell'educare [...] sta collassando e tanto maggiore è stata la mitizzazione tanto maggiore è la delusione ed il senso di impotenza» (A. Canevaro - A. Chierigatti, *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma 1999, 43).

Un ulteriore fronte di riflessione critica connesso al precedente, che ha sostanziato l'elaborazione del progetto, è la constatazione di **una distinzione ancora non superata fra aspetti affettivi e cognitivi dell'apprendimento**, che si manifesta nell'esistenza di figure, ruoli e compiti distinti tra educatore (counselor, operatore sociale, psicologo) come esperto dello star bene a scuola, e insegnante, come esperto disciplinare. Il progetto ha come riferimento, dunque, i tentativi teorici e sperimentali di costruire una base epistemologica comune a tutte le professioni educative (R. Massa, a cura di, *Clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Franco angeli, Milano, 1997).

Sulla base di queste considerazioni critiche, per la *pars construens* del progetto sono state prese a riferimento le recenti riflessioni sui fondamentali della pedagogia, che riportano al centro dell'attenzione **il tema della “cura educativa”**. In questa chiave, l'impegno educativo consiste *nell'ascoltare il desiderio formativo dell'educando* per facilitarne la realizzazione, per evitare che la sua vita si svolga nell'incuria di una casualità priva di un progetto autoelaborato, per fare in modo che il suo tempo non scorra in maniera insignificante ma divenga tempo formativo, per aiutarlo a cogliere le possibilità esistenziali e formative maggiormente in sintonia col proprio progetto (L. Binswanger, *Per un'antropologia fenomenologica*, Feltrinelli, Milano, 2007).

Nella revisione di tempi e spazi dell'azione educativa nel progetto, hanno contato le **riflessioni critiche sulla “esaltazione progettuale”** che caratterizza una scuola sempre più tecnicistica e performativa. La relazione educativa, declinata come relazione di cura educativa (il tentativo del nostro prototipo), prende invece in considerazione l'idiosincratico, l'imprevisto, il caso non come fattori di disturbo, ma come peculiari della novità dell'esistenza che ci difende da una prevedibilità e da un controllo assoluti. Un tempo troppo programmato, che non lascia spazio all'imprevisto, ai tempi individuali, ai tempi di riflessione per allievi e insegnanti, che insegue programmi ed obiettivi in maniera ansiogena, come troppo spesso accade a scuola, non consente la ricettività e dunque la cura. La gestione del tempo educativo è cruciale perché gli insegnanti e gli allievi possano costruire un tempo condiviso che consenta la riflessione e l'apprendimento di entrambi (Massa R., *Cambiare la scuola: educare o istruire*, Laterza, Bari 1997).

Un discorso simile concerne gli spazi: gli approcci considerati sono quelli relativi alla costruzione di **“ambienti di apprendimenti” alternativi** all'aula e funzionali a relazioni, metodologie e didattiche nuove (peer education, working group, didattica laboratoriale). (P. Limone, *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo trans mediale*, Carocci, Milano 2013).

Particolare attenzione è stata dedicata alla **responsabilità** che il paradigma della cura assume **verso la diversità**. In essa sono imprescindibili il riconoscimento dell'alterità, il diritto ad essere aiutati a progettarsi e non ad essere progettati, a non essere invasi ed abusati (R.Sennett, *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*, Il Mulino, Bologna, 2004; Fadda R., *Il paradigma della cura. Ontologia, antropologia, etica*, in Boffo V. (a cura di), *La cura in pedagogia*, Clueb, Bologna, 2006; Fadda R., *L'intenzionalità educativa tra progettazione e cura*, in Cambi F. (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo*, Edizioni del Cerro, Pisa, 2005).

Nella pratica sperimentale, un riferimento imprescindibile è stato, per il gruppo di coordinamento, **l'esperienza delle “scuole di seconda occasione”**, esperienze diverse costituite in rete dal 2005 e applicate a contesti eterogenei in varie regioni italiane. L'idea di una “ripresa” della sfida educativa, la necessità di fornire reali occasioni a un numero crescente di bambini e giovani demotivati, allontanati, resi passivi; la necessità di farlo con metodologie, tempi, spazi, attori diversi da quelli tradizionali ha indicato un percorso possibile durante la strutturazione e la gestione del progetto (E. Brighenti, a cura di, *Le scuole di seconda occasione*, vol. I, Erickson, Gardolo 2009; C. Bertazzoni, a cura di, *Le scuole di seconda occasione*, vol. II, Erickson, Gardolo 2009).

- 4) Come è stata organizzata la sequenza dei percorsi di rete? (Descrivere sinteticamente, anche utilizzando schematizzazioni, le diverse fasi e/o moduli nella sequenza progettuale).

La strutturazione dei percorsi di rete si è basata sulle due direttrici fondamentali dell'azione progettuale esplicitate in 2.2, articolando le azioni sulla base della loro complementarità. I percorsi di rete sono stati progettati, quindi, per rispondere operativamente alle seguenti esigenze connesse agli obiettivi di progetto: **a) realizzare percorsi di inclusione e ri-motivazione di studenti a rischio dispersione nel corso dell'esperienza scolastica; b) realizzare percorsi di orientamento, scoperta e verifica dei talenti e delle aspirazioni nelle fasi di passaggio e di uscita dal contesto scolastico.** La prima necessità è stata perseguita con la creazione di un percorso dal titolo **“Dal rischio alla chance”**, includente diversi moduli progettuali che insistono su competenze trasversali (imparare a imparare, spirito d'iniziativa, comunicazione efficace) e su azioni di sostegno (tutoring, mentoring, etc.). La seconda esigenza è stata supportata dalla creazione di un percorso dal titolo **“Cerniere: costruire il progetto di vita”**, che ha privilegiato moduli e metodologie orientanti (*peer education*, esperienze di stage), nonché il coinvolgimento dei genitori per la condivisione della scelta, con un modulo specifico dal titolo **“Orientering: genitori e figli nella condivisione della scelta”**.

Il gruppo di coordinamento ha concepito i percorsi e gli stessi moduli come **azioni trasversali che hanno investito contemporaneamente le utenze delle diverse scuole** della rete, **condividendo spesso gli operatori di progetto** (esperti delle associazioni) e moltiplicando il numero dei tutor al fine di presidiare la partecipazione degli studenti nelle diverse istituzioni scolastiche. Nonostante le difficoltà incontrate con la gestione delle azioni sulla piattaforma Indire, tale scelta è stata sostenuta in tutte le fasi del progetto - grazie anche al monitoraggio costante svolto dai consulenti del gruppo di coordinamento - generando così effetti positivi quali uno scambio continuo tra operatori di diversi contesti e la continuità dell'esperienza per gli studenti coinvolti nei passaggi del curriculum.

Si è proceduto poi a una rimodulazione della progettazione, nei tempi istituzionali prescritti, al fine di suddividere il percorso **“Dal rischio alla chance”** in due percorsi paralleli, con un numero inferiore di moduli. Tanto al fine di rendere più funzionale ed efficace la relazione educativa, di diversificare l'utenza, di offrire agli studenti coinvolti una maggiore possibilità di scelta tra le tipologie di attività (ad es. teatro vs. sport, etc.), pur perseguendo i medesimi obiettivi di inclusione, rimotivazione, sostegno. Inoltre tale scelta ha consentito alle scuole di distribuire più adeguatamente l'esperienza nell'arco temporale di vita del progetto, poiché il percorso **“Dal rischio alla chance”** è stato svolto prevalentemente nell'a.s. 2013/14, mentre il percorso **“Una chance per non rischiare”** si è sviluppato nell'a.s. 2014/15. Entrambi hanno adoperato metodologie comparabili e uno stesso set di indicatori, al fine di rendere confrontabili i risultati. **L'organizzazione complessiva dei percorsi è stata molto apprezzata dai ragazzi:** tra i giovani partecipanti ai percorsi **“Dal rischio alla chance”** e **“Una chance per non rischiare”** circa il 90% del campione intervistato (231 ragazzi), su una scala di valutazione 1-5 (1 = val. minimo; 5 = val. massimo), assegna a tale aspetto i punteggi 4 e 5. La percentuale di punteggi massimi scende al 65% per i ragazzi partecipanti al percorso **“Cerniere: costruire il progetto di vita”** (campione di 119 giovani), dove un gruppo consistente – il 27% – assegna all'organizzazione dei percorsi il punteggio medio di **“3”**.

b) Sezione tematico-analitica

Il Facilitatore, alla luce di un'auto-valutazione condotta congiuntamente con le altre figure del Gruppo di Direzione e Coordinamento, sulla base delle domande stimolo previste per ciascuna delle 10 aree tematiche, scriva una sintesi degli aspetti maggiormente caratterizzanti il progetto realizzato indicando i punti di forza e di criticità e riportando, quando possibile, analisi e informazioni quali-quantitative e riflessioni argomentate.

1. Funzionamento della rete e del gruppo di coordinamento

Quali e quanti soggetti compongono la vostra rete territoriale? Quali sono state le vostre modalità di funzionamento (rete radiocentrica/interconnessa, qualità ed efficacia, interazione tra scuola capofila, scuole della rete e altri soggetti partner)? Qual è stata la modalità di funzionamento del gruppo di coordinamento (periodicità riunioni, presenze, verbali, questioni affrontate, decisionalità, percezione di autoefficacia)? Su quali aspetti del progetto la collaborazione con i partner esterni pubblici e del privato sociale è stata maggiormente soddisfacente? Quali i fattori chiave per il successo della collaborazione? Quali le principali difficoltà? Pensando alla rete nel suo complesso e alle sue modalità di funzionamento ci sono stati variazioni e aggiustamenti dovuti al passare del tempo e ai progressivi aggiustamenti del progetto? Punti di forza e criticità.

La rete di progetto è stata concepita e organizzata secondo una logica di inclusione e di cooperazione che si è ritenuta funzionale a perseguire gli obiettivi di progetto: considerando il target definito (cfr. *infra* b.2) e la formula educativa prescelta, la struttura della rete è stata concepita in maniera da delineare azioni educative omogenee nell'arco dell'intero curriculum dello studente (curriculum verticale) e l'integrazione dell'educazione formale e non formale con finalità di inclusione. Per favorire una collaborazione efficace e una condivisione degli orizzonti di progetto, inoltre, la rete è stata composta, per gran parte, con soggetti con cui sono state già effettuate esperienze di collaborazione interistituzionale e operativa.

Per tali motivi, **la rete risulta composta da undici soggetti istituzionali** (cinque scuole – di cui una scuola primaria, una scuola secondaria di primo grado e tre scuole secondarie di secondo grado – quattro enti di terzo settore e due enti territoriali); essa è stata caratterizzata da una **cooperazione fitta** e una **buona qualità dell'interazione**, resa necessaria dalla formula progettuale che si è basata sulla costruzione di moduli omogenei – con una condivisione di operatori – nelle diverse scuole partner. A differenza di quanto accaduto con scuole e associazioni, la partecipazione degli enti territoriali (Comune di Aversa e Diocesi di Aversa) è stata estremamente sporadica e sostanzialmente passiva in una fase iniziale; nelle fasi successive si è registrata l'assenza di fatto e il disinteresse di tali enti.

Per i motivi esposti, **il gruppo di coordinamento si è riunito con frequenza**, strutturando incontri con cadenza mensile che hanno impegnato circa i 2/3 del monte ore totale disponibile per la cabina di regia; dopo una fase iniziale di progettazione esecutiva, organizzazione, incontri di autoformazione e scelte decisionali, **nella fase più propriamente operativa il gruppo ha ritenuto opportuno integrare le competenze**

disponibili con l'individuazione di due consulenti per il monitoraggio e per il supporto nella elaborazione/gestione del portfolio, al fine di rendere compiutamente misurabili e verificabili i risultati di un'azione con una spiccata vocazione sperimentale. Inoltre il gruppo di coordinamento è stato coadiuvato, nella catena di trasmissione decisionale, da un tutor di modulo per ciascuna scuola che ha svolto funzioni di coordinamento del gruppo sul modello della figura del tutor d'obiettivo prevista per i Piani Integrati.

L'efficacia operativa e decisionale del gruppo ha riguardato sia le scelte organizzative e amministrativo-gestionali, che le linee di indirizzo dei percorsi realizzati e nel contempo le scelte in merito alla valutazione, agli indicatori di riferimento e all'individuazione del target degli alunni da coinvolgere. Gli incontri periodici hanno permesso inoltre di affrontare le diverse criticità del progetto di volta in volta; maggiori difficoltà si sono riscontrate nel passaggio dall'analisi delle criticità e individuazione delle strategie di risoluzione, alla messa in atto delle diverse strategie nei diversi contesti di riferimento (con diverse velocità e una differente forma di coinvolgimento dei singoli partecipanti al gruppo di coordinamento).

Il ritardo accumulato nella fase iniziale, dovuto alle esigenze di riprogettazione, ha determinato una successiva accelerazione e una necessaria riprogrammazione delle attività, che in taluni casi hanno sottratto tempo al confronto costante tra le diverse figure coinvolte. In diversi momenti dell'azione, sono stati effettuati incontri di formazione, confronto e condivisione rivolti agli operatori – docenti ed esperti – per rendere fruibili ed efficaci le linee d'indirizzo e le scelte operative del gruppo di coordinamento. Nonostante questi accorgimenti, nella fase realizzativa sono state evidenziate alcune difficoltà di coordinamento del lavoro degli operatori e una certa dispersività; l'interazione fra i soggetti coinvolti si è spesso limitata agli incontri di formazione e alle riunioni organizzative, con una conseguente mancanza di coordinamento anche tra i moduli dei percorsi. Inoltre, **la piattaforma non è stata uno strumento facilitante**: ciascun componente della rete bloccava l'altro, ed un ulteriore fattore di complicazione è stata l'impossibilità di gestire i dati dei corsisti per singola scuola.

In conclusione, si possono evidenziare i seguenti punti di forza e criticità relativi al funzionamento della rete e del gruppo di coordinamento:

Punti di forza:

- **la collaborazione tra le scuole e gli Enti del privato sociale**, caratterizzata da una integrazione di metodologie anche nel curricolare e da un buon livello di cooperazione educativa;
- **l'integrazione degli obiettivi, degli strumenti e dei materiali di lavoro degli enti coinvolti**, che hanno operato costantemente con protocolli comuni favorendo il monitoraggio, la comunicazione e la confrontabilità dei dati;
- **la struttura concepita in modo da seguire verticalmente il percorso educativo dello studente;**
- **la creazione di figure di mediazione e di raccordo** che fossero particolarmente vicine all'azione educativa (tutor responsabili).

Criticità:

- **la tempistica complessa, a volte necessariamente frettolosa**: l'inizio tardivo ha determinato una conseguente accelerazione degli incontri, in parte attenuata dalla disponibilità e dalla flessibilità oraria;
- **l'assenza di "sponde istituzionali" che potessero presidiare specifiche aree del progetto** (dati sulla dispersione, politiche educative territoriali, etc.), evidenziata nella scarsa partecipazione degli enti territoriali.

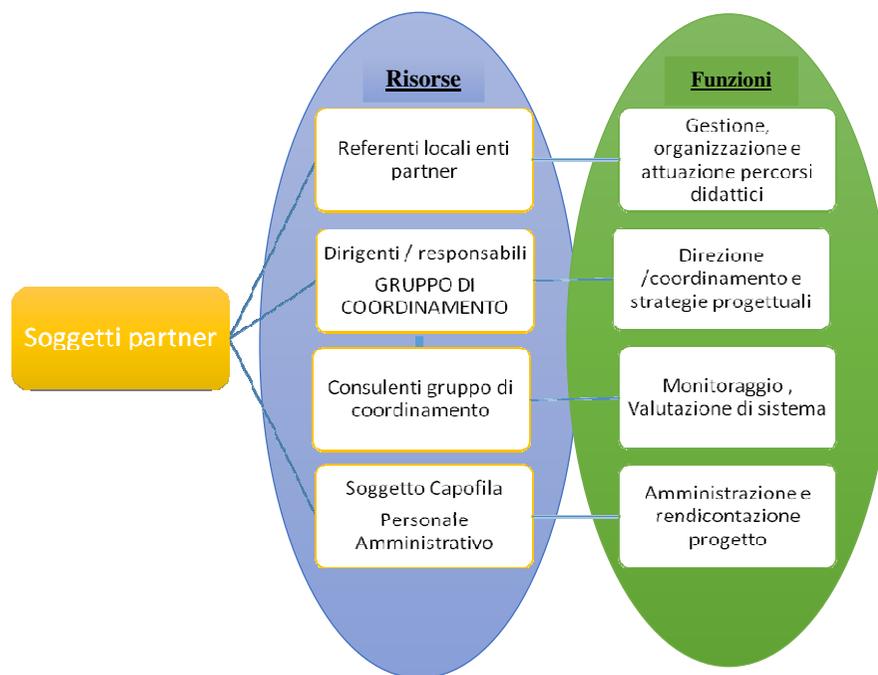


Figura 1: Risorse e funzioni del gruppo di coordinamento

2. Selezione del target prioritario

Quale è stata la modalità per selezionare il target prioritario (profitto, assenze, autocandidatura)? Come e quando sono stati informati gli allievi? Sono state modalità efficaci? Siete riusciti a raccogliere notizie socio-demografiche sugli allievi coinvolti? Se sì, come (colloqui, strumenti di rilevazione ad hoc)? Quali le informazioni più rilevanti? Per le reti che hanno individuato destinatari drop-out, secondo quali modalità sono stati intercettati e coinvolti? Per le reti che hanno coinvolto non solo i ragazzi a rischio ma anche i drop-out e/o particolari categorie di soggetti caratterizzati da forte disagio (rom, ragazzi migranti di prima e seconda generazione, allievi con DSA, detenuti presso il carcere minorile) gli interventi sono stati efficaci? Avete suggerimenti da dare per riuscire a lavorare con un target di questo tipo?

Il target prioritario è stato individuato sulla base degli obiettivi di progetto e della struttura dell'azione, prestando attenzione agli studenti che evidenziavano “fattori di rischio” come basse competenze, incapacità di orientarsi, difficoltà nella costruzione di prospettive e progetti di vita, demotivazione e disaffezione. Per questo, sin dall'inizio, è stato necessario dotarsi di un sistema di osservazione e di un set di indicatori

quali-quantitativi che potessero essere utilizzati efficacemente per l'individuazione degli alunni.

Nella concreta fase di attuazione, **ciascuna scuola ha utilizzato gli indicatori prescelti per selezionare il target prioritario con modalità differenti**, in relazione ai diversi contesti micro-territoriali, alle fasce d'età dei ragazzi interessati e ai bisogni rilevati nei diversi contesti nella fase di analisi preliminare. Le modalità di selezione sono state tuttavia concordate e condivise dalla rete in occasione degli incontri di cabina di regia.

Nelle strategie di inclusione degli studenti nel progetto ha funzionato la **relazione tra consigli di classe e figure di progetto**, soprattutto per l'individuazione degli studenti con un difficile percorso scolastico, la proposta dell'attività a studenti e famiglie, la profilazione dei partecipanti (proseguita, poi, con le attività di compilazione del portfolio, per cui cfr. *infra* b.8). Nelle scuole superiori, tale lavoro è stato supportato da altri operatori di progetto, da figure di sistema deputate alla didattica inclusiva e ai bisogni educativi speciali. Considerando la natura dei percorsi progettati, **è stata ritenuta comunque necessaria una esplicita assunzione di impegno e di responsabilità da parte di studenti e famiglie, per cui il meccanismo degli indicatori si è combinato con quello dell'autocandidatura**: ciò ha comportato la necessità di una comunicazione ravvicinata con studenti e famiglie su natura e obiettivi di progetto, che in alcuni casi sporadici ha registrato anche momenti difficili di incomprensione delle finalità del progetto, timori dello "stigma" o di una qualche forma di ghettizzazione. Ciò costituisce, dunque, una ulteriore sfida culturale per i soggetti di rete.

Le **informazioni ricevute in fase di avvio** sono state giudicate adeguate dai partecipanti, con particolare riferimento ai giovani partecipanti ai percorsi "Dal rischio alla chance" e "Una chance per non rischiare": quasi il **90% del campione intervistato** (231 ragazzi), su una scala di valutazione 1-5 (1 = val. minimo; 5 = val. massimo), **assegna a tale aspetto i punteggi 4 e 5**. Tale percentuale **scende, però, al 63% per i ragazzi partecipanti al percorso "Cerniere: costruire il progetto di vita"** (campione di 119 giovani), dove un gruppo consistente – il 27% – assegna a tale aspetto il punteggio medio di 3.

La partecipazione degli studenti è stata sostenuta, a livello di sistema, dal coinvolgimento degli studenti e dei consigli di classe anche in orario mattutino, dalle strutture del "tempo pieno" nella scuola primaria (in una zona in cui i bambini non hanno altre offerte formative e ricreative) **e dalle attività stabili dell'offerta formativa delle scuole**. Sulla partecipazione dei ragazzi alla attività la valutazione dei soggetti di rete è stata uniforme: **la partecipazione è stata attiva, interessata, spesso entusiasta**, rafforzata da un'autentica curiosità verso l'esplorazione del proprio vissuto da condividere con i pari, **in un percorso non valutativo e informale**, attraverso esperienze ludiche e contesti aperti alla discussione. I ragazzi hanno portato avanti l'impegno in maniera costante e proficua, grazie alle capacità di coinvolgimento degli esperti e alla motivazione riferibile alla qualità delle scelte progettuali; solo in casi isolati la partecipazione ha risentito di alcuni disagi di carattere logistico. L'informazione preliminare in merito agli obiettivi da conseguire attraverso le azioni proposte è stata segnalata quale fattore chiave di successo. La compagine di enti di terzo settore individua quale principale causa della buona motivazione e partecipazione dei ragazzi la positiva integrazione tra il lavoro dei tutor e la programmazione/gestione delle attività da parte degli esperti.

Interventi/modalità più efficaci per l'inclusione e la partecipazione:

- **la flessibilità nell'organizzazione di tempi, modalità e metodologie** dei percorsi proposti;
- **l'area psicologica/di ascolto è stata innovativa** rispetto ad altre attività extracurricolari;
- è necessario **favorire la permanenza dei ragazzi a scuola** anche con strutture di supporto (come, ad esempio, la mensa);
- si evidenzia **passione e interesse per attività particolari** (ad esempio, nel modulo "Vecchi mestieri", i laboratori artigianali di arte del libro, arte ebanistica, etc.).

3. Formazione docenti

Quale è stata l'impostazione di fondo scelta dalla rete per la formazione dei docenti? Quali i tempi (inizio, durata, articolazione annuale/biennale)? Quali contenuti? Come sono stati selezionati i partecipanti? Quale percentuale di docenti coinvolti rispetto al totale dei collegi? Chi sono i formatori (enti/esperti) e secondo quale procedura d'assegnazione? Quale è stata l'utilità percepita rispetto alla ricaduta della formazione sulla totalità del progetto? Punti di forza e criticità.

Date le caratteristiche innovative e sperimentali della proposta progettuale, **la formazione è stata pensata e organizzata come parte integrante dell'articolazione progettuale**, necessaria tanto ad un'azione di integrazione delle strumentalità possedute dagli operatori di progetto quanto a una riflessione, confronto e valutazione in itinere delle procedure messe in atto, delle innovazioni nella relazione educativa e dei risultati emergenti. In sinergia con gli obiettivi definiti dal gruppo di coordinamento, la formazione è stata organizzata sulla base dei seguenti principi: a) costruire un percorso unitario di approfondimento delle competenze e scambio della strumentalità tra docenti e operatori sociali; b) aprire uno spazio per la condivisione e la riflessione sul processo tra insegnanti ed educatori impegnati in diverse scuole; c) esplorare insieme, con le modalità del working group, dell'educazione tra pari e dell'autoformazione, l'efficienza ed efficacia di metodologie inclusive e motivanti per l'insegnamento-apprendimento.

La formazione è stata organizzata in un seminario specifico, dal titolo "Coaching: competenze per la motivazione e l'orientamento": esso ha coinvolto in prima istanza i docenti tutor dei moduli, alcuni operatori e – in quota parte – altri docenti interessati dei collegi delle scuole appartenenti alla rete, per un totale di n. 58 operatori (docenti e tutor) che hanno preso parte al programma di seminario, a fronte di 67 iscritti iniziali. Il docente esperto impegnato nel seminario è stato designato dalla cabina di regia sulla base del curriculum presentato e dell'appartenenza a una delle associazioni partner di progetto (Istituto Approccio Centrato sulla Persona); sono stati impegnati inoltre n. 3 tutor per armonizzare l'utenza proveniente da diversi gradi di scuole (primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado) e da diversi contesti territoriali (Agro aversano e Capua), selezionati mediante bando interno alle scuole. Il programma del seminario si è concentrato sullo stimolo, il perfezionamento e la messa a punto di competenze di orientamento, tutoraggio, mentoring degli studenti, soprattutto nelle fasi di transizione e nei momenti problematici del curriculum.

Il seminario, organizzato in forma modulare con possibilità di seguire uno o più percorsi, è stato partecipato e condiviso; le metodologie applicate (working group, simulazione, brainstorming, case studies) hanno favorito l'approccio esperienziale, il confronto su casi problematici empiricamente verificati, lo scambio di professionalità e approcci. Tra i punti di forza si segnala dunque, in particolare, la costituzione di un effettivo luogo di confronto e discussione tra docenti, la relazione istituita tra operatori appartenenti a diversi gradi di scuola e contesti territoriali, l'approccio pratico e contestuale che è risultato utile a proporre, discutere e risolvere situazioni di disagio, potenziale dispersione, scarsa motivazione ed esposizione al rischio degli studenti. Un ulteriore punto di forza è stata la flessibilità dei percorsi offerti e la distribuzione territoriale dell'iniziativa, che ha favorito partecipazione, radicamento e conoscenza reciproca. Tra i punti deboli si segnala il ritardo nell'attivazione del programma, che avrebbe potuto essere meglio distribuito nel tempo e accompagnare per un tratto di strada più lungo lo svolgimento dei moduli destinati agli studenti.

4. Interprofessionalità

C'è stato nel progetto uno spazio per l'interprofessionalità tra insegnanti e personale appartenente ad enti esterni pubblici e/o del privato sociale? Era prevista sin dall'inizio? Come si è realizzata? Valutare l'efficacia del contributo offerto dal personale esterno in termini di contenuti, metodologie, strumenti professionali, ecc. Come è stata impostata la relazione tra tutor, valutatore, consigli di classe e gruppo di coordinamento? Ci sono stati dei momenti in cui gli operatori esterni erano presenti nella scuola del mattino? Che relazione hanno stabilito con i docenti? È stato veramente utile il contributo dei soggetti esterni? Punti di forza e criticità.

Lo spazio di lavoro interprofessionale è stato fin dall'inizio uno degli elementi fondanti del progetto, che ha visto la sua genesi proprio dall'alleanza territoriale che le scuole e gli enti di terzo settore coinvolti portano avanti da alcuni anni sui temi della dispersione scolastica. In linea di principio, **la collaborazione tra gli insegnanti/tutor e gli esperti delle associazioni creatosi ha reso possibile un effettivo scambio di strategie d'intervento**, con una ricaduta concreta nell'organizzazione dei percorsi modulari e soprattutto in una diversa gestione della relazione educativa. La relazione è stata più semplice e proficua nei moduli caratterizzati da attività laboratoriali strutturate, riconoscibili e riconducibili anche alle tradizionali attività scolastiche, mentre è risultata senz'altro più complessa nei moduli con funzione di accoglienza, o caratterizzati da attività di *coaching*, *mentoring*, *tutoring*, etc. In tali casi, infatti, la definizione dei ruoli, la condivisione delle linee d'azione e il riconoscimento di un obiettivo e una piattaforma comune di lavoro sono stati più difficili, anche se hanno portato in diversi casi a esperienze di assoluto interesse.

È da rimarcare il fatto che scuole ed enti partecipanti hanno già condiviso esperienze di progetto, per cui conoscono le rispettive metodologie di azione; a ciò si aggiunga il supporto dato dai consulenti del gruppo di coordinamento che, attraverso il costante accompagnamento delle attività progettuali, hanno contribuito a seguirne e monitorarne lo svolgimento apportando una visione neutra d'insieme.

Nel corso dell'azione PON F3, inoltre, è stato compiuto un sensibile passo avanti nell'integrazione delle metodologie, poiché le azioni educative sono state condotte da tutor della scuola e tutor associativi superando – nel tentativo di un'autentica integrazione – la classica suddivisione dei compiti tra tutor ed esperto, grazie a un'integrazione di fatto degli approcci, a volte dialettica ma comunque proficua. Ciò è stato evidente anche nella gestione dei tempi delle attività, che sono state svolte in parte in orario mattutino (moduli di accoglienza, esperienze di stage), istituendo una relazione più forte con le attività curricolari.

Se **un limite** può essere individuato nell'integrazione delle metodologie, esso sta nel fatto che, **nello svolgimento dei percorsi, è emersa spesso la figura dell'esperto, con le sue proprie competenze, ma non l'associazione di riferimento**. Pertanto, la mission educativa delle associazioni molte volte non è affiorata: gli esperti hanno teso a valorizzare competenze ed esperienze personali, più che collettive. In ogni caso, **il valore percepito rispetto all'apporto complessivo degli enti partner è stato molto positivo**: un contributo nuovo, utile, un valore aggiunto che è servito a potenziare anche le professionalità dei docenti; molto positivo anche il valore portato dalle esperienze di stage, che hanno visto la partecipazione di ulteriori soggetti (aziende, agenzie) coinvolti nel partenariato come collaborazioni esterne, favorite da relazioni di cooperazione preesistenti con gli enti partner del privato sociale: con loro sono state sperimentate, con profitto, brevi ma significative attività di alternanza scuola lavoro, studiate e distinte sulla base del target di riferimento costituito dalle tre scuole superiori, che hanno portato alla produzione di manufatti, *business plan*, **esperienze di start-up** (in un caso, **il gruppo di studenti e tutor hanno proceduto alla richiesta di finanziamenti agevolati per l'avvio di**

5. Organizzazione moduli accoglienza

Il modulo accoglienza è stato uguale per tutti i percorsi o si è differenziato a seconda della specificità dei diversi percorsi? Quali sono stati gli assetti organizzativi principali per la realizzazione dei moduli (attività mattutine/pomeridiane – modalità individuali/di gruppo di gestione delle attività – bisettimanali/mensili - a scuola/presso ente esterno, in regime di codocenza insegnante/operatore)? C'è stata una trasformazione nel modo di impostarli nel passaggio dalla prima alla seconda annualità? Quali criticità sono state riscontrate nella organizzazione e gestione dei moduli accoglienza? Quali benefici per i ragazzi? Ci sono stati vantaggi per gli insegnanti delle attività didattiche ordinarie? Riflettendo sulla sperimentazione realizzata quale può essere il modo migliore per impostare e gestire quest'attività? Potrebbe avere senso immaginare un modulo accoglienza nella cosiddetta "scuola del mattino" e secondo quale ipotesi organizzativa? Punti di forza e criticità.

I moduli di accoglienza, secondo l'architettura complessiva del progetto, hanno rappresentato una chiave di volta per la riuscita delle attività, svolgendo compiti di orientamento iniziale, di coordinamento, di raccordo tra i moduli nonché tra l'area didattica e l'attività del gruppo di coordinamento. Al modulo di accoglienza sono state affidati, in generale, alcuni compiti necessari allo sviluppo dell'idea progettuale, affidando complementariamente un ruolo di coordinamento al tutor di modulo.

Nel progetto, il modulo di accoglienza ha avuto le **seguenti funzioni:** **1) introdurre gli studenti al percorso**, alle logiche del progetto, alle metodologie e alle scelte da effettuare; **2) procedere al “bilancio delle competenze”** guidando lo studente nel riconoscimento dei propri talenti e vocazioni, delle difficoltà da superare e delle opportunità per farlo; **3) istruire il portfolio come strumento di ricognizione delle proprie caratteristiche**, come carta d'identità “aperta” del soggetto in formazione, che lo accompagna nel percorso progettuale, nell'integrazione delle attività formali e non formali, nella responsabilizzazione circa le proprie scelte, l'impegno e i risultati conseguiti anche nei confronti del consiglio di classe.

Considerati tali compiti di personalizzazione e di raccordo dell'esperienza, **i moduli di accoglienza sono stati svolti in parte in orario mattutino** al fine di coinvolgere gli studenti in un'avventura pedagogica che avesse la stessa forza e “legittimità” dell'esperienza scolastica alla quale sono abituati; data la natura squisitamente pedagogica delle attività proposte, **la cooperazione tra operatore e tutor è stata ravvicinata e intensa**, con un effettivo scambio di opinioni, strumenti, punti di vista ed esperienze, rafforzato da una pratica già sperimentata in altre azioni progettuali tra scuola ed enti del privato sociale.

La difficoltà di gestione dei moduli di accoglienza è derivata soprattutto dall'architettura progettuale, che prevedeva per tutti i soggetti coinvolti nel progetto l'inclusione in un modulo di accoglienza; ciò ha determinato la necessità di lavorare con un numero troppo elevato di studenti, che risultava disfunzionale rispetto agli obiettivi di riconoscimento, personalizzazione, accompagnamento del soggetto nell'esperienza formativa che l'attività esplicitamente si proponeva. L'azione di riprogettazione ha portato alla creazione di un ulteriore modulo di accoglienza (“Chi non salta disperso è”) con l'effetto di decongestionare i gruppi, tuttavia ad uno sguardo a posteriori si può concludere che i moduli di accoglienza andassero ulteriormente moltiplicati per ottimizzarne la gestione.

Si è rivelata invece preziosa l'occasione di svolgimento delle attività in parte nei temi del curricolo (orario mattutino), che ha favorito l'inclusione degli studenti, l'integrazione dell'attività nel progetto formativo e il dialogo tra operatore, tutor e consigli di classe. Tale modello organizzativo può effettivamente essere proposto come ipotesi concreta e generalizzabile nella scuola: l'accoglienza diventa, in questo senso, attività orientante, luogo della personalizzazione dell'apprendimento, spazio di attenzione agli aspetti più critici della relazione educativa e campo di confronto tra competenze educative diverse (ruolo del docente curricolare, del tutor, dell'operatore educativo) e tra istanze assunte responsabilmente dal soggetto in formazione.

6. Centralità degli apprendimenti: percorsi progettuali e connessioni con l'attività scolastica ordinaria

Come sono stati organizzati gli ambienti di apprendimento e quali sono stati gli assetti organizzativi per la realizzazione dei percorsi (attività mattutine/pomeridiane - individuali/di gruppo – bisettimanali/mensili – uso dello spazio e del tempo- a scuola/presso ente esterno, in regime di codocenza insegnante/operatore)? C'è stata una trasformazione nel modo di impostarli nel passaggio dalla prima alla seconda annualità? Le scuole che hanno lavorato anche la mattina hanno garantito una maggiore adesione alle attività rispetto a quelle pomeridiane? Ci sono state interazioni tra le attività aggiuntive finanziate dal progetto F3 e le attività curricolari ordinarie? Se sì, quali? Le attività aggiuntive, se svolte al mattino, hanno avuto ricadute maggiori sull'attività ordinaria? Pensando ai vari percorsi gli effetti hanno riguardato solo le abilità sociali e trasversali o c'è stata anche una ricaduta sul piano degli apprendimenti disciplinari e delle competenze di base? Come è stato possibile rilevarli? Se sì, se no, da cosa è dipeso? Punti di forza e criticità.

Le attività si sono svolte prevalentemente in orario pomeridiano, rendendo flessibile l'orario di avvio in funzione dell'organizzazione scolastica delle singole scuole partner del progetto e dell'età dei bambini/ragazzi coinvolti. **Le uniche attività svolte in orario mattutino sono state quelle legate all'accoglienza** (“Entra nel cerchio”, “Chi non salta disperso è” e “Fil Rouge”): ciò si è verificato sin dall'avvio dei primi due percorsi (“Dal rischio alla chance”, “Una chance per non rischiare”). In linea di massima **gli incontri dei singoli laboratori sono stati settimanali (dalle 2 alle 3 ore per ogni incontro) e si sono svolti in regime di co-docenza insegnante/operatore.** Tale compresenza ha favorito lo scambio e il confronto reciproco durante la realizzazione delle attività (apprendimento in modalità di *learning by doing*) e ha poi trovato uno spazio di analisi metodologica, finalizzata a generalizzare l'esperienza – trasformandola in riflessione teorica – durante le ore di formazione (*coaching*). **Gli spazi utilizzati** per la realizzazione delle attività sono stati quelli interni ed esterni agli istituti scolastici: in linea generale **i luoghi sono stati giudicati adeguati e confortevoli, le uscite ben organizzate;** solo in relazione ad alcuni moduli, gli spazi offerti dalla scuola sono risultati meno adatti (angusti e/o privi di attrezzature adeguate). **L'interazione tra le attività del progetto e le attività curricolari è stato in parte garantito dalla presenza del tutor scolastico durante le attività e nei consigli di classe:** il tutor ha riferito obiettivi e risultati delle attività proposte per ciascun partecipante all'interno del consiglio di classe, analizzando le possibili integrazioni con l'attività curricolare in modo tale da valorizzare il percorso effettuato dal bambino/ragazzo nel progetto anche sul piano della didattica formale. **Le attività sono state concepite per integrare le abilità espressive, comunicative e logico-matematiche dei ragazzi con le loro competenze di vita (*life skill*),** in modo tale da rafforzarne complessivamente le abilità e le competenze, il senso di “self-efficacy” ed aumentare l'auto-comprensione dei sistemi di rappresentazione nei ragazzi/bambini stessi.

Le ricadute scolastiche delle attività progettuali sono state valutate e misurate all'interno del consiglio di classe sia attraverso un'analisi degli indicatori prescelti nel progetto, sia attraverso una valutazione complessiva dell'andamento degli apprendimenti e dei livelli relazionali stabiliti in classe dal singolo ragazzo/bambino con docenti e gruppo dei pari. **Tali processi potrebbero ulteriormente essere rafforzati: 1) attraverso un ripensamento dell'ambiente di apprendimento**, che valorizzi fasce di livello e scelte degli studenti, al fine di aumentare l'attenzione al soggetto, nel rispetto degli stili di apprendimento effettivamente riconosciuti dal team operatore/tutor; **2) attraverso una migliore qualità e pertinenza delle attività integrative** (caratterizzate da sistemi di apprendimento e relazionali improntati alla educazione non formale), che nascono dalle esigenze e dalle necessità emerse nel *setting* dell'educazione formale e non sufficientemente valorizzate; **3) attraverso un rafforzamento delle pratiche di scambio e condivisione tra docenti ed esperti del terzo settore** che, in occasione di incontri di formazione/auto-formazione, possono conoscersi e scambiare buone pratiche attraverso il "fare comune" e una riflessione metodologica sui sistemi educativi e di apprendimento.

Sul piano degli apprendimenti disciplinari e delle competenze di base, alcuni dati interessanti sono emersi dai questionari di valutazione compilati da un campione di alunni nella fase finale del progetto: dei ragazzi che hanno partecipato ai percorsi "Dal rischio alla chance" e "Una chance per non rischiare", **il 60% del campione intervistato** (231 rispondenti) **ritiene che un'adeguata comprensione dell'italiano sia funzionale al miglioramento del proprio profitto scolastico**; il 53%-55% del gruppo, inoltre, considera la padronanza dell'italiano come strumento facilitante ai fini dell'auto-orientamento, per effettuare scelte più consapevoli sia sul proprio futuro formativo che professionale.

7. Continuità verticale

Gli interventi realizzati vi hanno permesso di capire meglio le dinamiche della continuità verticale (classi di snodo, riflessione su curricoli/competenze, orientamento, transizione scuola/lavoro)? Quali sono secondo voi le azioni più efficaci per intervenire su questo punto? Quali sono stati gli assetti organizzativi più efficaci per realizzare i moduli sull'orientamento? Se previsti dal progetto come hanno funzionato i percorsi di formazione in azione, stage aziendale e laboratorio artigianale? Qual è stata l'utilità percepita dai ragazzi, dagli insegnanti, dalle famiglie?

La costruzione di percorsi verticali, che possano seguire gli studenti nel tempo e curarne, in particolare, i momenti di passaggio da una classe all'altra, da un ciclo all'altro, dalla scuola all'istruzione superiore, dalla scuola al mondo del lavoro, è stata una delle **preoccupazioni fondamentali del percorso di progettazione**. La continuità verticale è stata supportata nell'architettura di rete, che si basa sulla **partecipazione di scuole di diverso ordine e grado** (scuole secondarie di secondo grado, Istituto comprensivo, scuola primaria), con utenza di riferimento in larga misura condivisa; inoltre essa è stata curata da uno **specifico percorso progettuale**, dal titolo "**Cerniere: costruire il progetto di vita**", con un target costituito in particolare da studenti che si trovano in una fase di transizione o in prossimità di un momento di passaggio.

Nell'ambito di questo percorso, una funzione particolare è stata svolta dai moduli di laboratorio, di orientamento, di *peer education* e di esperienza in azienda. Con le caratteristiche peculiari e le modalità organizzative che le contraddistinguono, tali metodologie si sono rivelate strumenti efficaci di "orientamento esistenziale" degli studenti coinvolti, che – in gruppi più o meno ampi – hanno potuto confrontarsi, scoprire vocazioni e talenti, esercitare nuove e più complesse competenze, relazionarsi con l'extrascuola. Nello specifico, i laboratori di orientamento e *peer education* hanno stimolato **lo spirito d'iniziativa, la capacità di mettersi in gioco e di immaginarsi in prospettiva**; i laboratori artigianali sono stati rivolti alle

professioni del passato e del futuro, coinvolgendo artigiani dei mestieri di pregio (libro antico, restauro del mobile) ma anche specialisti delle nuove tecnologie (grafica e programmazione *web based*), per sottolineare il fatto che, ad una continuità nella propria storia personale, corrisponde su scala più ampia una continuità nel tempo di valori, istituzioni sociali ed economiche.

Tali esperienze sono state generalmente recepite dagli operatori del progetto, educatori e tutor, come un **effettivo arricchimento dello strumentario** a disposizione delle agenzie educative, soprattutto nei compiti di orientamento, di definizione degli obiettivi di vita e di ricostruzione della motivazione. Gli studenti – soprattutto nelle scuole secondarie di secondo grado, destinatarie principali dei moduli del percorso “Cerniere” – hanno mostrato una **disponibilità al coinvolgimento e alla cooperazione educativa superiore a quella registrata per altri moduli** con diverse caratteristiche, valorizzando il contributo originale di educatori ed esperti provenienti da contesti diversi e spesso lontani dal mondo scolastico. Parimenti, le famiglie hanno mostrato curiosità e interesse verso attività che, più di altre, apparivano percepibili e apprezzabili nei risultati, concretizzandosi spesso in produzioni, esperimenti, creazioni di laboratori concreti.

Dai questionari di valutazione finale, infine, è emerso che i giovani partecipanti al percorso “Cerniere: costruire il progetto di vita” possiedono un buon livello di fiducia in merito alla funzione “orientante” della scuola sulle scelte da compiere nel proprio futuro: circa il 40% del campione intervistato (119 rispondenti) ritiene che la scuola svolga pienamente questo ruolo, ed una percentuale leggermente più alta – il 45% - considera il supporto della scuola in tal senso abbastanza adeguato. Similmente, **le informazioni offerte dalla scuola sul mondo del lavoro e le opportunità future sono state giudicate “del tutto” o “abbastanza adeguate” da circa i tre quarti del campione;** in questo caso, la percentuale di giovani poco o per niente soddisfatti si attesta, però, ad oltre il 20%.

8. Portfolio

Come è stato elaborato il modello del portfolio e da chi? In che momento della sperimentazione è stato inserito e come è stato usato? Su quali aspetti del percorso formativo ha agito? È stato uno strumento utile per costruire le connessioni tra attività aggiuntive e attività ordinarie? Punti di forza e criticità.

Il modello di portfolio è stato elaborato dai consulenti del gruppo di direzione e coordinamento della rete, a seguito della circolare n. 10267 del 16.10.2013 e dei relativi documenti “Orientamenti sul portfolio” e “Strategia formativa e portfolio”. Sia nella struttura che nei contenuti, il modello adottato nel progetto ha tenuto conto delle indicazioni e degli spunti contenuti in entrambi i documenti, con particolare riferimento **obiettivo di fornire un supporto all’apprendimento e all’auto-apprendimento dei ragazzi, mettendone in evidenza le competenze formali, non formali e informali, stimolandone la pratica riflessiva e l’auto-valutativa.** In particolare, gli aspetti che si è inteso valorizzare maggiormente nella progettazione del modello sono stati quelli dell’**auto-orientamento** e della **consapevolezza di sé**, per rispondere compiutamente alle otto sfide che il portfolio stesso si pone nella sua declinazione all’interno dell’azione F3.

I consulenti del gruppo di coordinamento – di concerto con esso – hanno ritenuto opportuno costruire **due modelli di portfolio, analoghi per struttura e finalità: il primo per gli studenti della scuola secondaria di primo grado, il secondo per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado** coinvolte nel progetto; la differenza sostanziale tra i due modelli risiede nel linguaggio utilizzato - più semplice e diretto nel primo. **Entrambi i modelli constano delle seguenti sezioni: 1) autopresentazione dell’allievo; 2) presentazione da parte della famiglia; 3) presentazione da parte della scuola; 4) autovalutazione delle competenze educative generali; 5) autovalutazione delle competenze**

disciplinari trasversali; 6) diario di bordo o biografia di apprendimento; 7) le esperienze da fare; 8) il dossier documentale.

La compilazione del portfolio è stata inserita all'interno della sperimentazione durante lo svolgimento dei moduli di accoglienza: i tutor ed il referente della valutazione hanno avuto il compito di introdurre ai ragazzi le principali finalità, le modalità di compilazione e di coinvolgimento di insegnanti e famiglie. Gli **aspetti chiave** che hanno guidato l'utilizzo del portfolio sono stati:

- **il portfolio appartiene allo studente**, che ne è proprietario e responsabile;
- **insegnanti e genitori contribuiscono** – per le sezioni di loro pertinenza – alla compilazione del portfolio, mettendo in evidenza attitudini, comportamenti e motivazioni degli studenti, in un'ottica il più possibile scevra da giudizi e valutazioni;
- **il portfolio non è una pagella: l'unica valutazione contemplata è quella che lo studente esprime sulle proprie competenze**, in direzione di un bilancio delle stesse;
- **il portfolio è un'occasione per riflettere su se stessi, sulle proprie attitudini e potenzialità**, in un'ottica di crescita e miglioramento.

Dopo alcune difficoltà iniziali relative all'introduzione e alla gestione concreta dello strumento, istruito nei tempi del modulo di accoglienza, **il portfolio si è rivelato utile soprattutto come strumento di consapevolezza e responsabilizzazione dello studente**, che è stato stimolato a riconoscere il proprio percorso come una storia personale e dotata di senso, che apre scenari e prospettive; **il portfolio è stato gestito essenzialmente dallo studente con l'aiuto di tutor/operatore educativo**, meno significativo, fino a questo momento, è stato il contributo della famiglia alla compilazione di uno strumento importante per la definizione diacronica dell'identità dello studente in formazione; i consigli di classe sono stati coinvolti, finora, nella consultazione, analisi e presa in carico del portfolio, piuttosto che nel contributo attivo alla sua definizione/compilazione.

Una criticità è stata rappresentata dalla gestione del documento su supporto cartaceo, che lo ha reso poco flessibile e dinamico; il gruppo di coordinamento, con i propri consulenti, ha approntato, in fase conclusiva, un prototipo di portfolio compilabile on line visibile sul sito della scuola capofila www.liceofermiaversa.gov.it, da applicare sperimentalmente al campione di studenti coinvolti nel PON F3, che presenta i seguenti vantaggi: 1) archiviazione remota dei dati e possibilità di consultazione permanente; 2) accesso multiutente che consente la compilazione, per parti specifiche, a studente, docenti, educatori, famiglia.

Con questa formulazione, ci si attende dall'introduzione del portfolio un impatto effettivo sulla relazione educativa e sulla gestione integrata delle attività formali e non formali nell'esperienza formativa dello studente.

9. Coinvolgimento famiglie

Quale è stata la modalità di coinvolgimento dei genitori? Quali interventi ha offerto la rete? Quali professionisti sono stati coinvolti? Come si è articolata nel tempo la partecipazione alle attività? C'è stata un'utilità percepita rispetto alla prevenzione della dispersione scolastica? Siete riusciti a stabilire una collaborazione scuola-famiglia? Se sì, come? Se no, perché? Punti di forza e criticità.

Il progetto aveva tra i suoi obiettivi quello di sostenere le famiglie dei bambini/ragazzi in un percorso di piena consapevolezza sull'importanza dell'istruzione e dell'acquisizione di un titolo di studio, con il fine di sostenere i giovani nella costruzione di un percorso di vita ma anche di contrastare il rischio di marginalità sociale, di deprivazione culturale, del dilagare di forme di lavoro sottopagato e/o al nero, ancora

peggio ai limiti della legalità o nelle maglie della criminalità organizzata.

La principale attività che ha registrato un coinvolgimento attivo e diretto delle famiglie si è tradotta nell'erogazione di un corso di formazione per i genitori (realizzato dall'IACP – Istituto dell'Approccio Centrato sulla Persona – Comitato di Napoli), **focalizzato sulla condivisione delle scelte e sulle pratiche di orientamento dei figli**; è stato coinvolto un numero ridotto di genitori, che a loro volta saranno veicolo di ulteriori percorsi formativi per platee più ampie al di là del ciclo di vita progettuale.

Più in generale, nel percorso progettuale complessivo, **il rapporto con le famiglie dei bambini/ragazzi partecipanti si è sviluppato in maniera fattiva, seppure limitatamente al piano informativo, organizzativo e di analisi dei bisogni (attraverso incontri e colloqui)**. Tutte le scuole segnalano che – al di là di richieste di informazione per valutare la partecipazione del figlio al progetto – le occasioni di un coinvolgimento più significativo sono state limitate, ed è unanime l'assunto che **occorre incrementare le opportunità di un confronto e un sostegno concreti alle famiglie sul percorso educativo dei figli**. In linea di massima, si è evidenziata **una ridotta disponibilità delle famiglie a prendere parte a percorsi di formazione sulle dinamiche e le metodologie educative; una modalità efficace di comunicazione con le famiglie si è realizzata attraverso gli stessi alunni**, che hanno coinvolto i genitori nelle attività progettuali (realizzando interviste nell'ambito dei laboratori, o condividendo in famiglia quanto fatto in classe).

Le associazioni – parallelamente – hanno segnalato di non aver avuto contatto diretto con le famiglie: esse ritengono che **questo aspetto, soprattutto nel lavoro presso le scuole elementari e medie, avrebbe sensibilmente migliorato l'impatto del progetto sui ragazzi**. Il dialogo attivo tra gli adulti (docenti, genitori ed educatori) che si dedicano ad attività educative e di apprendimento rivolte ai ragazzi viene infatti percepito come elemento di fondamentale importanza per **mettere in campo una strategia formativa unitaria e condivisa, che veda coinvolte a pieno titolo tutte le figure educative di riferimento**.

10. Indicatori

Come sono stati selezionati gli indicatori? Gli indicatori scelti sono stati utili per fare una valutazione finale di risultato? Sono stati utilizzati anche indicatori valutativi e autovalutativi non previsti (soddisfazione personale, utilità percepita, senso di auto-efficacia, aumento della motivazione, ecc). Gli indicatori sono stati utilizzati per rilevare il miglioramento degli apprendimenti curricolari? Nell'insieme degli indicatori utilizzati per il progetto ce n'è qualcuno che è stato adottato dalla rete e continua ad essere utilizzato?

La scelta degli indicatori di progetto è avvenuta nella fase iniziale all'interno della cabina di regia, dove i diversi soggetti della rete hanno valutato congiuntamente **la necessità di selezionare indicatori direttamente funzionali alla selezione del target e al monitoraggio e alla valutazione degli obiettivi** da perseguire nei percorsi attivati. Durante l'intero arco progettuale **gli indicatori sono stati monitorati secondo le tempistiche previste**, e la loro analisi continua ha permesso di supportare le attività svolte, monitorandone l'andamento e attivando eventuali correttivi in itinere. **Indicatori di progetto per ciascuno dei tre percorsi attivati:**

- **“Dal rischio alla chance”**: 1) assenze a scuola; 2) passaggio alla classe successiva; 3) votazione curricolare in italiano.
- **“Una chance per non rischiare”**: 1) assenze a scuola; 2) passaggio alla classe successiva; 3) votazione curricolare in italiano.
- **“Cerniere: costruire il progetto di vita”**: 1) ritardi in ingresso a scuola; 2) prove di verifica mancate.

Il gruppo di monitoraggio e valutazione – attraverso il sistema di monitoraggio interno costruito e attivato dai consulenti del gruppo di coordinamento - ha garantito un’azione di supporto continuo, collegando i suddetti indicatori alle cause (o concause) dei principali fenomeni interessati dalle tematiche progettuali; pertanto, i **principali assi di analisi tematica sono stati**: 1) **la motivazione (o la demotivazione) a stare a scuola**; 2) **le ragioni del successo (o dell’insuccesso) formativo**; 3) **la capacità di relazione ed espressione con l’altro**; 4) **le relazioni con gli adulti di riferimento**; 5) **la capacità di orientarsi rispetto al proprio futuro**.

Indicatori valutativi e auto-valutativi:

Nei questionari finali somministrati ai ragazzi elementi centrali di valutazione sono stati: gli aspetti organizzativi e formativi inerenti la scuola nel suo complesso; la valutazione del progetto in termini sia complessivi che analitici. Parallelamente, i fattori di auto-valutazione hanno riguardato: la percezione di sé nel contesto scuola-classe; la percezione del proprio impegno e dei propri risultati scolastici.

In tema di auto-valutazione, i dati emersi sull’impegno profuso nello studio e la capacità di valorizzare le proprie capacità appaiono molto interessanti:

- **Tra i giovani partecipanti ai percorsi “Dal rischio alla chance” e “Una chance per non rischiare” quasi la metà del campione intervistato (231 ragazzi) giudica il proprio impegno in maniera del tutto positiva**; poco più di un quarto lo considera solo abbastanza adeguato, e la restante parte del gruppo lo reputa scarso o addirittura nullo. Similmente, **l’auto-valutazione che i ragazzi hanno espresso sull’attitudine nel valorizzare le proprie capacità è del tutto positiva per quasi la metà del campione**; circa un terzo del gruppo reputa la propria capacità di valorizzarsi solo abbastanza adeguata, e la restante parte, invece, si considera “poco” capace di farlo. Infine, **un dato piuttosto incoraggiante è stato rilevato sulla fiducia risposta dai giovani nella scuola, in relazione alla sua capacità di sostenere gli alunni con maggiori difficoltà nello studio e nell’apprendimento: più della metà del campione ritiene che la scuola metta in campo tutte le strategie necessarie al fine di supportare gli allievi bisognosi di recupero, e quasi il 40% del gruppo considera il ruolo della scuola in questo processo almeno parzialmente adeguato**; i giudizi negativi, di sfiducia riguardano meno del 10% del gruppo.
- **Dei ragazzi partecipanti al percorso “Cerniere: costruire il progetto di vita”, similmente al gruppo precedente, poco più del 40% del campione (119 giovani) valuta il proprio impegno nello studio in maniera del tutto positiva, mentre una uguale percentuale lo considera solo abbastanza adeguato**; solo il 15%, però, lo reputa scarso o addirittura nullo. Analogamente, **l’auto-valutazione che i ragazzi hanno espresso sull’attitudine nel valorizzare le proprie capacità è del tutto positiva per poco più del 40% del campione, mentre una percentuale analoga di giovani considera la propria capacità di valorizzarsi solo abbastanza adeguata**; di nuovo, circa il 15% si esprime in termini negativi.

Infine, l’auto-valutazione è stato un elemento chiave nella progettazione del portfolio, così come prescritto dalla linee guida che ne hanno orientato la costruzione.

L’IC di Cesa, grazie alla presenza all’interno dell’Istituto dei due gradi di istruzione (primaria e secondaria di primo grado), ha estrapolato i seguenti dati: **la percentuale di alunni che ha sperimentato l’insuccesso formativo è passata dal 10% dell’A. S. 2012-2013 al 2% del 2014-2015 per la scuola secondaria di primo grado e dal 4% al 2% per la scuola primaria, proprio grazie agli interventi effettuati. Il tasso di dispersione per non assolvimento dell’obbligo scolastico è passato dal 3,5% allo 0,5% per la S.S. di primo grado.**

Rilevazione del miglioramento degli apprendimenti curriculari: è avvenuta, limitatamente alle competenze di literacy come veicolo fondamentale per un apprendimento di successo.

Indicatori adottati dalla rete che continuano a essere utilizzati: fase in itinere; gli indicatori di disfrequenza (assenze, ritardi) venivano già utilizzati e lo saranno in futuro in modo più sistematico e puntuale.

c) Sezione prospettico-progettuale

Il Facilitatore, alla luce di un'auto-valutazione condotta congiuntamente con le altre figure coinvolte nel progetto, utilizzi le diverse domande stimolo per produrre delle brevi sintesi (utilizzando gli spazi predisposti), riportando, quando possibile, analisi e informazioni quali-quantitative e riflessioni argomentate.

1. Quali sono state secondo voi le azioni più funzionali rispetto all'idea progettuale? E quali le azioni meno funzionali?

Le azioni più funzionali, che hanno permesso il successo dell'iniziativa sono state:

In termini realizzativi:

- **le attività laboratoriali**, vicine agli interessi dei ragazzi, in cui essi stessi sono stati protagonisti nella costruzione del percorso da attivare; ciò ha portato alla **progettazione di percorsi spesso condivisi tra docenti, tutor e alunni**, che hanno favorito adesioni numerose, partecipazione attiva, entusiasmo crescente;
- **la costante produzione di materiali e prodotti**, frutto dei percorsi progettuali dei ragazzi e dei bambini: in questo modo **tutte le attività sono state percepite come finalizzate al raggiungimento di obiettivi concreti**, rafforzando il coinvolgimento e la partecipazione;
- **la formazione rivolta a docenti ed esperti**, che ha creato un terreno comune di collaborazione e un'area di discussione e confronto.

In termini teorico-metodologici:

- **l'utilizzo di metodologie di educazione non formale**, che hanno favorito il potenziamento delle life skill e l'integrazione tra queste e le capacità di apprendimento scolastico dei ragazzi/bambini. D'altra parte, **l'aspetto metodologico è stato particolarmente apprezzato dai ragazzi partecipanti, che nel questionario di valutazione finale si sono espressi in termini molto positivi**: tra i giovani partecipanti ai percorsi "Dal rischio alla chance" e "Una chance per non rischiare", circa il 90% del campione intervistato (231 ragazzi), su una scala di valutazione 1-5 (1 = val. minimo; 5 = val. massimo), assegna a tale aspetto i punteggi 4 e 5. Per i ragazzi partecipanti al percorso "Cerniere: costruire il progetto di vita" (campione di 119 giovani) l'assegnazione dei punteggi massimi scende a circa il 70%;
- **il consolidamento di legami relazionali tra docenti/tutor ed esperti**, pronti a confrontarsi su approcci diversificati con i ragazzi, con l'obiettivo condiviso di contrastare la disaffezione scolastica e/o il rifiuto e/o lo scarso rendimento. È degno di nota che **la competenza di operatori e tutor si configura come un inequivocabile punto di forza anche a giudizio dei ragazzi**: dei partecipanti ai percorsi "Dal rischio alla chance" e "Una chance per non rischiare", oltre il 90% del campione intervistato (231 ragazzi), su una scala di valutazione 1-5 (1 = val. minimo; 5 = val. massimo), assegna a tale aspetto i punteggi 4 e 5; tale percentuale scende di poco – all'84% – per i ragazzi partecipanti al percorso "Cerniere: costruire il progetto di vita" (campione di 119 giovani).

In termini di sistema e di rete:

- **la possibilità di interscambio tra diversi gradi scolastici** per verificare l'efficacia di una continuità verticale (almeno nei termini di

osservazione sull'andamento) delle diverse attività del progetto;

- **la valorizzazione di risorse umane e professionali all'interno del corpo docente e del gruppo degli operatori**, fondamentali per il consolidamento di una rete attiva per affrontare i problemi posti o determinanti le forme di abbandono o di dispersione scolastica.

Tutte le azioni hanno richiesto, per la realizzazione degli obiettivi prefissati, **l'utilizzo di metodologie diverse e ulteriori rispetto a quelli che sono normalmente nello strumentario delle scuole**, adoperandole e proponendole come occasioni estendibili all'intera esperienza formativa: **il tutoring e il mentoring** come sistemi di cura continuativa della persona, aggiornamento costante sui bisogni, sulle aspirazioni, sostegno nelle fasi di difficoltà e incertezza, supporto nell'orientamento; **la peer education** come risorsa basata sul confronto e la cooperazione tra pari che rafforza il senso di protagonismo, le relazioni solidali, combattendo l'isolamento del soggetto; **l'uso di approcci ludici** per ricomprendere diversamente i saperi disciplinari; **la narrazione autobiografica e lo storytelling** per (ri)costruire identità e storie, agganciando il passato e proiettandosi nel futuro; **le esperienze laboratoriali e di stage** per agganciare aspirazioni e prospettive – con finalità orientanti – a concrete occasioni di espressione e impegno, rafforzando il senso di fiducia.

La disfunzionalità di alcune azioni è stata dovuta alle modalità concrete di applicazione, piuttosto che all'impianto progettuale iniziale. Ad esempio, **la logica dei moduli di accoglienza** intesi quale "soglia" di accesso per tutti gli studenti ai moduli specifici, pur corretta in linea di principio, **si è rivelata farraginoso** per l'elevato numero di partecipanti, in una fase che invece dovrebbe privilegiare la personalizzazione degli interventi e l'attenzione ai singoli individui. Ugualmente, **la gestione del sistema di indicatori** – pur derivante da una necessaria istanza di controllo dei processi e di verifica dei risultati – **si è rivelata piuttosto rigida** e a volte poco eloquente, per l'eccessivo rilievo conferito a indicatori di tipo quantitativo. **È stato dunque opportuno costruire un sistema interno di monitoraggio e valutazione più ampio, analitico e articolato, nonché centrato sul protagonismo degli studenti coinvolti**, al fine di far emergere le evidenze più interessanti e pregnanti dell'azione progettuale; **tale sistema** – come già introdotto in precedenza – **è stato ideato e gestito dai consulenti del gruppo di coordinamento, attraverso la predisposizione e somministrazione di strumenti ad hoc e alla relativa analisi quantitativa e qualitativa dei dati principali.** A tale proposito, **il dato di monitoraggio più importante, che riguarda la soddisfazione dei giovani in relazione al percorso progettuale, ci consegna uno scenario conclusivo di indubbio successo: tra i giovani partecipanti ai percorsi "Dal rischio alla chance" e "Una chance per non rischiare" più del 90% del campione intervistato (231 ragazzi) ha espresso un giudizio di piena soddisfazione per le attività svolte nell'ambito del progetto (con ben il 58% di valutazioni molto positive); dei giovani partecipanti al percorso "Cerniere: costruire il progetto di vita" un giudizio del tutto positivo è stato espresso, invece, da più dell'80% del campione intervistato (119 ragazzi).**

2. Quali sono secondo voi gli elementi fondamentali per replicare il progetto?

La complessità del percorso realizzato ne ha messo in luce diversi elementi – sia metodologici che di sistema – che appaiono imprescindibili per una sua futura replicazione. In termini procedurali, è **attualmente in corso un’approfondita valutazione ex post del progetto, al fine di validarne i contenuti notevoli e le strategie messe in campo**: ciò ha permesso di **innescare una riflessione di sistema e di rete su quanto realizzato**, così da declinare e consolidare in maniera flessibile le azioni e i risultati di maggiore successo in futuri interventi progettuali con la stessa *mission*.

In termini di sistema, è possibile individuare **alcuni elementi fondanti della cifra stilistica del progetto**, che hanno fortemente connotato l’intero percorso: **il primo è rappresentato dalla necessità di ricostruire relazioni educative significative tra i giovani e tutti i membri della comunità educante, rinsaldando gli aspetti cognitivi ed emotivi dell’esperienza scolastica con le tappe di crescita e di sviluppo personale degli allievi**. Dal progetto F3 emerge con chiarezza che **l’unico paradigma interpretativo possibile per contrastare in maniera incisiva la demotivazione all’apprendimento e la disaffezione alla scuola passa attraverso la trasformazione della relazione educativa: l’allievo – coadiuvato e accompagnato da tutte le figure adulte di riferimento – è chiamato ad essere artefice del proprio percorso di autodeterminazione e consapevolezza, attraverso pratiche di apprendimento riflessivo e auto-valutazione, esercizio delle competenze, ricerca attiva delle proprie attitudini e talenti**. Su questo tema **il PON F3 ci consegna un quadro già molto positivo, in cui appare chiaro che le relazioni educative con docenti e tutor e le relazioni tra pari sono un aspetto fondamentale e meritevole di investimento futuro attento e costante**: dei partecipanti ai percorsi “Dal rischio alla chance” e “Una chance per non rischiare”, oltre il 90% del campione intervistato (231 ragazzi) valuta molto positivamente sia le relazioni con i compagni che con operatori e tutor (punteggi 4 e 5); per i ragazzi partecipanti al percorso “Cerniere: costruire il progetto di vita” (campione di 119 giovani) entrambe le percentuali di valutazioni molto positive si attestano poco al di sotto, ad oltre l’80%.

Inoltre, un ulteriore dato estremamente significativo ricavato grazie al monitoraggio interno riguarda la motivazione nei confronti della scuola, che per la stragrande maggioranza dei giovani intervistati è aumentata grazie alle attività realizzate nel progetto PON F3. Tale percentuale **si attesta quasi al 90% per i giovani partecipanti ai percorsi “Dal rischio alla chance” e “Una chance per non rischiare” (campione = 231 ragazzi)**, per i quali la motivazione a stare a scuola è aumentata, grazie al progetto, al di là di ogni aspettativa; **la valutazione positiva scende ai due terzi del campione (119 ragazzi) per i giovani partecipanti al percorso “Cerniere: costruire il progetto di vita”**.

Un secondo aspetto necessario alla replicazione del progetto riguarda il consolidamento di una più profonda e significativa relazione tra le diverse agenzie educative e gli aspetti specifici che ne caratterizzano l’apporto: il modello di educazione integrata messo in campo dal progetto necessita da un lato di un consolidamento metodologico per l’applicazione virtuosa di pratiche di educazione formale, informale non formale, dall’altro di una piena assunzione di responsabilità ed una concreta condivisione di intenti da parte delle diverse agenzie educative che partecipano al processo di crescita e apprendimento dei giovani.

Infine, **il terzo elemento cruciale per la piena replicabilità del progetto consiste nel rafforzamento della rete partenariale, in prima istanza attraverso la creazione di maggiori spazi istituzionali di confronto e dibattito**: “F3” ha evidenziato che lo scambio trasversale ai diversi enti ha bisogno di essere reso più efficace e funzionale, investendo in maniera più incisiva sulle modalità di lavoro inter-partenariale, così da aggiornare costantemente le strategie di intervento, condividendo in itinere le pratiche di successo e gli eventuali aspetti problematici. In tal senso, **il contributo dei consulenti esterni si è rivelato prezioso, in quanto ha creato una piattaforma di partecipazione e interlocuzione trasversale ai diversi enti**, curandone, nella fase finale, il contributo alla stesura del modello prototipale.

Infine, **in termini metodologici, gli elementi che ai partner di progetto appaiono preziosi per realizzare successivi interventi analoghi sono:**

- **valorizzare il protagonismo dei ragazzi**, che hanno espresso un forte desiderio di mettere in campo pratiche di soggettivazione non valutative, e che promuovano le loro capacità creative libere e interpersonali; mettere i giovani al centro della progettazione dei percorsi ne ha infatti alimentato l'entusiasmo e la piena partecipazione;
- **incrementare i percorsi di accoglienza e orientamento**, rafforzandone l'analisi dei bisogni e il bilancio di competenze e **privilegiando il lavoro con gruppi ristretti**, così da rispondere alla necessità di accompagnamento e supporto individuale e personalizzato espressa dai ragazzi.
- **costruire collegamenti chiari ed efficaci tra i diversi moduli e attività**, che nella fase di progettazione esecutiva e traduzione degli obiettivi operativi sappiano garantire una visione d'insieme del percorso progettuale.

3. Quali sono secondo voi le condizioni che facilitano la replicabilità del progetto?

Nel corso dello svolgimento del progetto, sono emerse con evidenza le condizioni che possono effettivamente facilitare la modellizzazione, la replicabilità del progetto e il suo eventuale trasferimento a contesti comparabili. Tali condizioni rappresentano, di fatto, la base concreta su cui si innestano gli elementi individuati al punto 2 quali punti irrinunciabili per una riproposizione, su scala più ampia, dell'articolazione progettuale.

Tra le condizioni preliminari, dato il contesto di riferimento e l'esperienza maturata, il gruppo di coordinamento individua innanzitutto la sussistenza di un **patto educativo territoriale** chiaro, concreto ed effettivamente partecipato ai soggetti attuatori e agli *stakeholder*: in particolare, risulta irrinunciabile l'esercizio di una **guida efficace della rete territoriale da parte degli enti della governance** (Comune o altro ente locale, ufficio scolastico, etc.).

In secondo luogo, sulla base delle difficoltà incontrate, si ritiene condizione necessaria per la conduzione del progetto la **creazione di uno spazio adeguato per lo scambio di metodologie, pratiche, dati, strumenti di intervento, di sostegno e di orientamento dei partecipanti**: la presenza di luoghi, tempi e risorse per la gestione condivisa delle azioni progettuali (non solo al livello della "cabina di regia") costituisce, infatti, la condizione primaria per la creazione di team di lavoro non improvvisati, lo scambio interprofessionale delle competenze e, di conseguenza, la gestione sinergica delle azioni.

In ultima analisi, l'esperienza condotta ha suggerito la necessità di un **articolato e flessibile sistema di valutazione**, supportato da adeguati indicatori quali-quantitativi, che possa affiancare le attività didattico-educative con un monitoraggio continuativo degli strumenti, delle metodologie, dei riscontri e dei risultati conseguiti. La valutazione di sistema, opportunamente sostenuta da professionalità specifiche, si presenta, infatti, come una condizione importante per la gestione di un processo di ampio respiro che mira alla rimotivazione, al recupero della dispersione, alla ricostruzione di una relazione educativa fruttuosa, all'orientamento esistenziale di successo per i giovani coinvolti nel progetto.

4. Quali sono stati secondo voi i punti critici emersi nel corso della realizzazione del progetto e quali gli strumenti adottati per affrontarli?

La maggior parte delle **criticità progettuali** sono state già evidenziate nelle precedenti sezioni; se ne fornisce qui una più omogenea articolazione, anche in relazione ai correttivi e/o alle soluzioni adottati:

- 1) la pressoché **totale assenza dei due Enti istituzionali partner** (il Comune di Aversa e la Diocesi) ha determinato la mancanza di una funzione di raccordo a livello di sistema: una presenza più fattiva di entrambi gli Enti avrebbe infatti sostenuto in maniera più incisiva e adeguata i processi di rete, mettendo in collegamento le diverse esperienze e realtà scolastiche del territorio.
- 2) **Le relazioni di rete**, imputabili alla difficoltà di un'interazione sistematica e costante, articolata su singoli segmenti di attività più che sul sistema progetto; il gruppo di coordinamento ha tenuto saldamente il timone progettuale, dettando le linee di indirizzo, ma ciò non è stato sufficiente a costruire una piena percezione di rete tra tutti gli enti partner, con particolare riferimento all'efficace comunicazione tra scuole ed associazioni. Un correttivo adottato è stata l'implementazione di attività extra-progetto che hanno fornito una cornice d'insieme ai singoli laboratori svolti nelle diverse scuole; si tratta, tuttavia, di una tipologia di azione che andrebbe fortemente rafforzata in progetti futuri.
- 3) **La mancanza di un coordinamento differenziato per le diverse aree e/o fasi del progetto**: ciò ha generato talvolta un senso di dispersione nei singoli operatori (tutor ed esperti) e ha determinato una esigua possibilità di integrazione tra le attività di progetto e le attività curricolari.
- 4) **La difficoltà di integrare i singoli esperti e tutor in una visione globale del progetto**, a causa della mancanza di momenti di confronto sistematici legati allo scambio di buone pratiche e metodologie; la formazione erogata dall'IACP ha in parte sopperito a questa mancanza, promuovendo uno spazio dedicato di dibattito e confronto.
- 5) **La comunicazione con le famiglie e il loro coinvolgimento attivo** e propositivo; spesso si è registrata una debole sensibilità e motivazione da parte dei genitori alla partecipazione ai percorsi laboratoriali; il corso di formazione per le famiglie è stato un mezzo utile per stimolare ed invogliare i genitori, ma va senz'altro allargato il bacino di utenza.
- 6) **La tempistica**: l'avvio ritardato ha determinato un'accelerazione ed una compressione dei tempi, con una ricaduta sia sulla realizzazione dei percorsi che sull'azione di monitoraggio.
- 7) **La complessità burocratica e comunicativa**: la piattaforma non è stato uno strumento facilitante sia in termini operativi che gestionali.
- 8) **La difficoltà nei collegamenti e nei trasporti**, che ha reso ardua e soltanto sporadica la condivisione di momenti comuni tra gruppi di studenti di scuole diverse.

5. Esistono prodotti di vario tipo realizzati all'interno del Progetto F3 (come Cd, libri, materiali, ambienti d'apprendimento, ecc.) che possono rappresentare una risorsa per le reti che lavorano sulla dispersione? Se sì, utilizzare l'upload predisposto per riportare i prodotti (nella sezione 'Inserimento del prototipo di intervento territoriale', Menu a sinistra della 'Gestione del Progetto').

Nell'ambito del progetto un ampio spazio è stato dedicato alla costruzione di laboratori concreti e alla conduzione di *project work*: la produzione di materiali, manufatti, sintesi delle attività con i più diversi strumenti espressivi, infatti, è stata intesa quale metodologia privilegiata per stimolare la motivazione, attuare il coinvolgimento, attivare la cooperazione e suscitare la creatività degli studenti.

In diversi casi, gli strumenti e le modalità organizzative adoperate possono essere individuate quali buone pratiche replicabili per la gestione di analoghe azioni educative: in particolare, ci riferiamo alla costituzione di gruppi di lavoro che simulano, con il *role playing*, lo staff di una produzione cinematografica o la redazione di un giornale; da queste esperienze sono scaturiti videospot, trailer, web magazine che raccontano le attività di progetto o si applicano a temi specifici di approfondimento e divulgazione educativa.

Uno spazio specifico di condivisione dei materiali prodotti, costruito soprattutto al fine di veicolare le esperienze fatte dentro e fuori dal perimetro della rete di partenariato, è stato creato sul social network Facebook all'indirizzo: www.facebook.com/groups/ponf3/.

Durante le attività laboratoriali sono stati realizzati numerosi prodotti – sia cartacei che multimediali – per documentare le esperienze realizzate. Alcuni materiali multimediali sono stati via via caricati in piattaforma e condivisi su siti web dei partner e social network; i più significativi sono stati inoltre caricati tra i documenti di supporto al prototipo. Le principali tipologie di materiali e prodotti sono:

- Cartelloni;
- Report/diari;
- Schede descrittive;
- Presentazioni in PowerPoint;
- Foto;
- Video;
- Tracce audio;
- Cataloghi illustrativi;
- CD multimediali;
- Web magazine;
- Videospot e trailer.

Alcuni gruppi di studenti, con la guida di tutor ed educatori, hanno realizzato prodotti in comune.

Sono state inoltre realizzate esibizioni e rappresentazioni teatrali nell'ambito di eventi, anche rivolti alla pubblicizzazione conclusiva delle attività progettuali.

Si segnala infine che uno stage ha portato a inizio d'impresa, con richiesta di fondi all'Agenzia per l'Imprenditoria Giovanile.

6. Alla luce dell'esperienza, su quali linee d'intervento la rete ritiene necessario continuare a lavorare?

Come si è cercato di evidenziare a più riprese nell'elaborazione del documento, la conduzione dell'azione progettuale e la gestione della rete di partenariato è stata complessa e articolata, a tratti anche difficoltosa ma proprio per questo foriera di spunti, indicazioni, prospettive, sentieri di lavoro che appaiono al momento appena inaugurati, ma che promettono ulteriori scoperte. L'indicazione di alcune piste di lavoro scaturisce qui, in particolare, dalla valutazione delle criticità riscontrate nell'esperienza, dalla considerazione delle condizioni di replicabilità del progetto (intese quali basi concrete per la applicazione riuscita del modello emerso) e degli elementi utili alla riproposizione delle attività in altri contesti, intesi quali strumenti funzionali al successo del modello.

Le **principali linee di intervento** identificate dalla rete di progetto e meritevoli di sviluppo per una piena validazione del modello prototipale sono:

- **Migliorare l'integrazione tra le attività didattiche ordinarie e le attività di educazione e apprendimento non formale** con effetti comprovati di ricadute delle une sulle altre: è **necessario rafforzare la collaborazione tra le figure educative coinvolte nel progetto ed i consigli di classe**, per una piena condivisione metodologica di approcci e tecniche per contrastare la dispersione e il danno motivazionale a

carico di alunni e docenti.

- **Incrementare le competenze degli studenti**, soprattutto quelle **afferenti ai compiti di cittadinanza**, quale presidio prioritario per prevenire la demotivazione, e di conseguenza la dispersione, nella convinzione che il “non saper fare” sia la prima causa di disinteresse e disaffezione. Ci si può avvalere della struttura di rete per procedere alla costruzione di un vero curriculum verticale attento alle competenze e per moltiplicare le occasioni di integrazione, sperimentazione, esercizio di tali competenze in contesti autentici.
- **Accrescere la partecipazione sistematica di attori secondari** (altri docenti delle scuole coinvolte e genitori) **ai processi attivati nei ragazzi/bambini durante le attività laboratoriali**: interventi futuri dovrebbero costruire una piattaforma permanente allargata ad ulteriori soggetti membri della comunità educante di riferimento, intensificando parallelamente le opportunità di confronto e lavoro congiunto tra ragazzi e docenti di scuole diverse.
- **Creare aree permanenti di collaborazione e discussione tra i diversi attori coinvolti**, effettuando una riflessione metodologica efficace sul lavoro di rete, tessendo legami cooperativi e rafforzando la qualità della relazione professionale tra lo staff di progetto.
- **Costruire un sistema stabile di scambio metodologico tra docenti ed esperti di altre agenzie educative**, con particolare riferimento all'utilizzo diffuso di **strategie motivazionali** (self-efficacy e locus of control, personalizzazione del curriculum, orientamento e ri-orientamento, partecipazione attiva, problem solving) e **comunicative** (comunicazione efficace e ascolto attivo, approccio socio terapeutico), nonché di **pratiche di peer education**.
- **Rafforzare e moltiplicare i percorsi di accoglienza**, con l'obiettivo di investire più tempo e risorse nell'analisi dei bisogni e delle aspirazioni dei ragazzi, **realizzando spazi concreti di presa in carico individuale e personalizzazione del progetto educativo. In questo modo ci si aspetta inoltre di poter generare in maniera spontanea reti di interessi e progettualità condivise** anche tra studenti appartenenti a diverse realtà scolastiche, al fine di accrescerne l'entusiasmo e la partecipazione.
- **Valorizzare il modello di “scuola orientativa”**, incrementando le **esperienze di stage** in direzione di una sempre più efficace sperimentazione di pratiche di alternanza scuola-lavoro, in risposta al bisogno di orientamento formativo dei giovani già durante il percorso di studi e alle possibili declinazioni dei propri desideri e aspirazioni.
- **Rafforzare le pratiche di autovalutazione, a partire da un utilizzo più diffuso, mirato e partecipato del portfolio dello studente**, quale strumento di riflessione, analisi e progettazione del proprio percorso personale e formativo, che restituisca all'allievo la centralità e il protagonismo assoluto nella costruzione del proprio futuro.

Al di là delle disfunzionalità emerse, il PON F3 “La Formazione Fa la Forza...” si è caratterizzato come un processo accompagnato da costante riflessione in itinere, dalla disponibilità a revisionare quanto fatto e a riprogettare l'intervento, dall'attenzione ai soggetti coinvolti, alle competenze investite e alla loro circolazione. Un'occasione importante per riflettere su quanto normalmente accade – o dovrebbe accadere – nella scuola, alla luce delle sfide educative proposte dalla società in trasformazione.

Il facilitatore



Il presidente del Gruppo di coordinamento



IL DIRIGENTE SCOLASTICO
Prof.ssa Adriana MINCIONE