



# LINEE GUIDA PER L'IMPLEMENTAZIONE DELL'IDEA

Bocciato con credito

per Indire, a cura di:

Maria Guida

a cura della scuola capofila:

IIS "Luca Pacioli" - Crema, CR (Daniela Peia, Nayla Renzi, Paola Viccardi)

VERSIONE 1.0

Copyright © Indire 2016. Tutti i diritti riservati.

### *Linee guida per l'implementazione dell'idea*

“Bocciato con credito”

versione 1.0 - cartacea

Coordinamento editoriale

Gabriele D'Anna

[ae@indire.it](mailto:ae@indire.it)

### **Avvertenze**

Questo è un documento di lavoro interno condiviso tra il gruppo di ricercatori Indire e i referenti delle scuole capofila delle “Avanguardie educative” e relativo all'idea “Bocciato con credito”.

La versione cartacea non coincide con la versione online; trattandosi di un lavoro in costante evoluzione quest'ultima raccoglierà prodotti multimediali, rappresentazioni di esperienze/pratiche didattiche in corso nelle scuole e ogni altro documento utile alla trasferibilità e contaminazione delle idee tra le scuole del movimento “Avanguardie educative”.

I grafici presenti in queste *Linee guida* provengono dagli stessi curatori. Le liberatorie sono state acquisite alla fonte; Indire ringrazia per la collaborazione e la disponibilità dimostrate.

### **Come citare questo documento**

Indire, “Avanguardie educative”. *Linee guida per l'implementazione dell'idea “Bocciato con credito”*, versione 1.0, Firenze 2016.

**Indire** Istituto Nazionale di Documentazione,  
Innovazione e Ricerca Educativa

via Michelangelo Buonarroti, 10 - 50122 Firenze (Italia)

[info@indire.it](mailto:info@indire.it)

---

Indire - “Avanguardie educative”. *Linee guida per l'implementazione dell'idea “Bocciato con credito”* - versione 1.0

AVANGUARDIE  
EDUCATIVE  *l'innovazione possibile*

**Indire** Istituto Nazionale di Documentazione,  
Innovazione e Ricerca Educativa

[avanguardieeducative.indire.it](http://avanguardieeducative.indire.it)

[www.indire.it](http://www.indire.it)

## Indice

### Introduzione

- 1. Che cosa si intende per “Bocciato con credito”**
- 2. Scenario teorico/contesto: dispersione o fallimento formativo**
  - 2.1 Che cosa spinge uno studente ad abbandonare la scuola?
  - 2.2 Che cosa si può fare
- 3. Adottare l’idea BCC: personalizzare l’apprendimento**
  - 3.1 La metariflessione
  - 3.2 La didattica laboratoriale e la scena dell’apprendimento promuovente
  - 3.3 Il tempo scuola
- 4. Vantaggi e criticità dell’idea BCC**
  - 4.1 La necessità di risorse
  - 4.2 La flessibilità organizzativa
  - 4.3 Le competenze dei docenti
  - 4.4 Le possibili difficoltà nella gestione della sorveglianza sullo studente
  - 4.5 Il trauma della bocciatura e il ruolo delle famiglie
- 5. Riferimenti normativi**
  - 5.1 *La Carta dei servizi scolastici e l’Autonomia scolastica*
  - 5.2 *Lo Statuto delle studentesse e degli studenti e il Patto educativo di corresponsabilità*
- 6. Elementi per una corretta implementazione dell’idea BCC**
  - 6.1 Indicazioni operative per l’implementazione (workflow)
  - 6.2 Condizioni essenziali per l’implementazione dell’idea BCC
    - a. Dal punto di vista organizzativo e gestionale
    - b. Dal punto di vista didattico
    - c. Dal punto di vista delle relazioni con l’esterno
- 7. L’esperienza dell’IIS “Luca Pacioli” di Crema (Cremona)**

## Bibliografia

---

Indire - “Avanguardie educative”. Linee guida per l’implementazione dell’idea “Bocciato con credito” - versione 1.0

## **Gruppo di lavoro sull'idea**

IIS "Luca Pacioli" - Crema, CR (DS: Paola Viccardi; referenti incaricate: Daniela Peia, Nayla Renzi)

INDIRE (Maria Guida)

---

*Indire - "Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Bocciato con credito" - versione 1.0*



[avanguardieeducative.indire.it](http://avanguardieeducative.indire.it)



[www.indire.it](http://www.indire.it)

## Introduzione

Questo documento è una scrittura a più mani che si avvale dei contributi dei ricercatori Indire impegnati nel progetto “Avanguardie educative”, e soprattutto delle esperienze delle scuole che hanno dato vita al movimento.

“Avanguardie educative” è un movimento dal basso aperto a tutte le scuole italiane. Questo movimento è nato nell’ottobre 2014 dall’iniziativa di 22 “scuole fondatrici” che stanno sperimentando in Italia processi di trasformazione e innovazione.

Indire è promotore del movimento: sostiene le scuole nel loro cammino di autonomia ed ha attivato una linea di ricerca specifica il cui primo risultato è rappresentato da queste *Linee guida*.

Questo documento riguarda l’idea “**Bocciato con credito**”: una delle prime 12 idee di cui si occupa il movimento. “Avanguardie educative” propone “Bocciato con credito” come una delle idee innovative volte a promuovere una trasformazione del modello tradizionale di fare scuola. Gli orizzonti di riferimento a cui tale idea si ispira sono il n. 5 e il n. 6, ossia: *Riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza* e *Investire sul “capitale umano” ripensando i rapporti (dentro/fuori, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, scuola/azienda)*.

Contiene indicazioni utili per i docenti che desiderano implementarla nelle loro scuole. Il lavoro è frutto delle esperienze della scuola capofila IIS “Luca Pacioli” di Crema, che sta sperimentando questa innovazione, coordinata e supportata per la parte scientifica da Indire. Mette in luce aspetti positivi ed eventuali criticità che si possono incontrare, consigli per risolverle sulla base di esperienze vissute e una descrizione attenta dei processi organizzativi, gestionali e didattici.

Il lavoro presenta un inquadramento teorico, l’esperienza dell’IIS “Luca Pacioli” e una bibliografia di riferimento.

Il documento costituisce una base di partenza per l’impostazione di metodologie didattiche e processi organizzativi che vanno nella direzione di una scuola che cambia a misura delle competenze proprie della società della conoscenza e delle modalità oggi utilizzate per insegnarle e apprenderle.

Sarà continuamente aggiornato con il contributo delle scuole che aderiranno al movimento, nell’ottica di diffondere il più possibile i processi d’innovazione attivi nella scuola italiana che, nonostante le difficoltà, è guardata a livello internazionale come una scuola di qualità.

---

Indire - “Avanguardie educative”. Linee guida per l’implementazione dell’idea “Bocciato con credito” - versione 1.0

# 1. Che cosa si intende per “Bocciato con credito”

L'idea “Bocciato con credito” (BCC) nasce come azione concreta di prevenzione e contrasto al rischio di abbandono scolastico e più in generale alla dispersione, un fenomeno al quale negli ultimi vent'anni sono stati indirizzati studi e ricerche in campo internazionale e che ancor oggi si presenta in tutta la sua gravità.

Il modello qui presentato si focalizza su quegli studenti di scuola secondaria superiore che, poco dopo l'avvio del 2° quadrimestre, sono già a rischio di non promozione a causa di insufficienze gravi e diffuse.

In genere, gli studenti che si trovano in questa situazione, fanno molte assenze, mostrano demotivazione o mettono in atto comportamenti devianti che distraggono i compagni o sfidano gli adulti e dopo qualche tempo, in molti casi, smettono di frequentare la scuola.

L'idea BCC è pensata proprio come una strategia di prevenzione dell'abbandono della scuola che crei le premesse per tenere agganciati questi studenti al proseguimento dell'anno scolastico.

Viene quindi proposto un modello che consiste nel mappare l'intero curriculum in *unità formative capitalizzabili* in maniera da riconoscere quanto è stato appreso dallo studente e quanto invece deve essere rivisto e potenziato. Secondo questa logica, ad esempio, si può ipotizzare la formalizzazione di un patto con quegli studenti che durante il 2° quadrimestre già presumono di essere respinti, un patto che coinvolga anche i loro genitori, chiedendo loro di impegnarsi a portare a termine una o più discipline. Tutte le materie per le quali lo studente avrà conseguito un giudizio di sufficienza verranno registrate come *credito formativo* nel suo curriculum e l'anno successivo, in caso di ripetenza confermata, il Consiglio di Classe prenderà atto, nella sua prima seduta, degli eventuali risultati positivi raggiunti – nonostante l'esito globale negativo – e li registrerà come punto di partenza della costruzione del curriculum e degli impegni da proporre allo studente. Il Consiglio di Classe potrà decidere anche di esonerare lo studente dalla frequenza delle lezioni di alcune discipline, una volta verificato il mantenimento del *credito* acquisito. Le ore risparmiate possono essere usate talvolta per uscite anticipate, nel rispetto del monte ore minimo, o per attività personalizzate e di gradimento dello studente che lo portino a piccole conquiste e che gli diano occasioni di soddisfazione e gratificazione.

Si è detto che l'idea BCC è pensata per gli studenti di scuola secondaria di secondo grado perché è proprio lì che letteralmente esplode il fenomeno della dispersione. Tuttavia la secondaria di primo grado non ne è immune e, se il numero di abbandoni è relativamente esiguo, c'è da tener conto di una percentuale sensibile di studenti bocciati. Soprattutto occorre osservare che la metà circa degli studenti che escono con un giudizio di «sufficiente», nell'affrontare il successivo grado di scuola mostrano disagio e una preparazione inadeguata.

Dunque è proprio nella secondaria di primo grado che il fenomeno getta le sue basi. Per questo sarebbe interessante sperimentare in essa l'idea BCC e studiarne i possibili vantaggi, tenendo conto naturalmente della più giovane età degli studenti e della maggior attenzione e cautela che essa richiede, dei pericoli che questa comporta e della necessità di una più stretta sorveglianza nei momenti di attività autonoma. Al momento della stesura di queste *Linee guida* non sono noti tentativi di applicazione dell'idea stessa nella secondaria di primo grado ma si auspica che BCC possa essere messa alla prova anche con i preadolescenti per testarne la possibile utile ricaduta.

---

Indire - “Avanguardie educative”. Linee guida per l'implementazione dell'idea “Bocciato con credito” - versione 1.0

## 2. Scenario teorico/contesto: dispersione o fallimento formativo

Elaborare un'idea che contrasti la dispersione assume particolare importanza alla luce di quanto riportato a pagina 6 del documento MIUR e relativo al Programma Operativo Nazionale *Per la Scuola - Competenze e ambienti per l'apprendimento - Programmazione 2014-2020 (FSE-FESR)*:

«Entrando nel merito dei singoli aspetti, la dispersione scolastica e formativa, la cui riduzione (Raccomandazione 6b) rappresenta uno degli obiettivi principali fissati a livello europeo dalla Strategia Europa 2020, rimane su valori ancora troppo elevati, soprattutto nelle regioni del Mezzogiorno, ma anche in alcuni contesti del Centro-Nord. La percentuale di giovani in età 18-24 anni che abbandonano precocemente gli studi si attesta infatti, nel 2013, al 17% a livello nazionale e al 21,4% per il Mezzogiorno (fonte ISTAT), a fronte di un target del 10% fissato per il 2020 dalla Strategia Europea e declinato al 15-16%, quale obiettivo italiano, dal PNR».

Nel tentare una quantificazione del “fenomeno dispersione” si rileva che spesso i dati provenienti da fonti diverse sono discordi o contraddittori; ciò perché, data la sua complessità, per descriverlo vengono utilizzati indicatori diversi, il più comune dei quali è il numero di *drop out*.

Di fatto la difficoltà di approccio al problema rimanda alla sua intrinseca complessità e multidimensionalità che ne rende difficile persino una precisa definizione generalmente condivisa.

Il termine «dispersione scolastica» indica un’“inefficienza” del percorso formativo che si concretizza in modo multiforme: dalle ripetenze alle frequenze irregolari, ai ritardi rispetto all’età scolare quando non ai mancati ingressi o all’evasione dell’obbligo scolastico, terminando spesso in un prematuro abbandono dell’iter di istruzione e formazione. La dispersione dunque non va identificata con l’abbandono scolastico precoce che ne è solo l’epifenomeno principale. Sono «*early school leaving*» (ESL), secondo la definizione utilizzata da Eurostat, gli individui di età compresa tra 18 e 24 anni che hanno raggiunto al massimo un livello di istruzione secondaria di grado inferiore e non sono impegnati né in un percorso di istruzione né di formazione. Diversamente, il termine «*drop out*», che troviamo spesso nei documenti comunitari, indica colui che non termina un corso di istruzione o formazione al quale era iscritto.

In senso lato rientrano nel fenomeno analizzato anche quegli atteggiamenti che segnalano un disinvestimento emotivo della scuola e dell’apprendimento, una sorta di abbandono mascherato anche quando lo studente continua a frequentare, ma con scarso rendimento, scarsa fiducia nelle proprie capacità e assenza di piacere nell’usare il proprio pensiero e nell’apprendere (Pelanda, Liverta Sempio) o comunque con atteggiamento negativo e di rifiuto nei confronti di un’esperienza scolastica percepita come frustrante e minacciosa.

Dunque il termine «dispersione» – che si potrebbe più correttamente sostituire con «fallimento formativo» – è sinonimo di «insuccesso scolastico» in generale più che di «abbandono» e include tutte le possibili modalità in cui il corso di studi per uno studente risulti irregolare. Il fenomeno desta grande preoccupazione per le conseguenze negative che esso ha non solo per quel che riguarda la capacità professionale dell’individuo e il suo sviluppo come persona ma anche per la società nel suo insieme.

---

Indire - “Avanguardie educative”. Linee guida per l’implementazione dell’idea “Bocciato con credito” - versione 1.0

I ragazzi che lasciano la scuola, spiega l'Unione europea, «sono più soggetti alla disoccupazione, hanno bisogno di più sussidi sociali e sono ad alto rischio di esclusione sociale, con conseguenze sul benessere e la salute. Inoltre, tendono a partecipare meno ai processi democratici».

Nel rapporto OCSE *Education at a Glance 2013* il fenomeno che più colpisce, quello dei cosiddetti «NEET» (*Neither Employed not in Education or Training*), cioè i giovani tra i 15 e i 29 anni fuori della scuola e senza lavoro o apprendistato, è più antico della recente crisi. Secondo Tullio De Mauro sembra ormai quasi configurarsi come un prodotto permanente, un portato inevitabile delle economie capitalistiche più ricche, alla pari di quel che sono, tra gli adulti, i senzatetto e i dealfabetizzati.

## 2.1 Che cosa spinge uno studente ad abbandonare la scuola?

Secondo Maddalena Colombo (2013) la dispersione è un «indicatore di disagio, un cortocircuito nel rapporto tra lo studente e la sua esperienza scolastica»; di fatto per questi ragazzi si crea una sorta di circolo vizioso che concatena: scarsa competenza orientativa, insuccessi e percorsi accidentati, difficoltà di rapporto con l'istituzione scolastica, calo della motivazione e dell'autoefficacia; fattori questi che a loro volta determinano ulteriori insuccessi e fallimento formativo.

Diversi studi indicano che tale dinamica perversa comincia a delinarsi durante la scuola secondaria di primo grado: è in quel periodo che l'istituzione inizia ad assegnare allo studente un'"etichetta" negativa e lui a rispondere svalutando l'esperienza formativa, perché vissuta come estranea, minacciosa e frustrante.

Le cause alla base del fenomeno possono essere individuate in problemi personali o familiari, in una situazione socioeconomica fragile, in un sistema scolastico organizzato in modo poco funzionale.

Studi in ambito psicologico d'altronde rilevano che l'esito positivo o il fallimento formativo si verificano – a parità di condizioni sociologiche – a seconda della diversa capacità di rispondere agli stress e alle richieste della scuola e della società e in base al diverso grado di motivazione ed autoefficacia del soggetto.

In particolare Ragozini e Vitale (2005) hanno identificato ben 162 variabili sociologiche del *drop out* – individuali e di contesto – tra le quali si ricordano: il numero di bocciature di un alunno; il numero di alunni per classe; i tassi di occupazione, disoccupazione e criminalità del territorio; il numero di divorzi, separazioni e di famiglie monoparentali.

La scuola dunque, allo stato attuale, vista l'elevata incidenza del fenomeno dispersione, sembra non riuscire ad attutire l'influenza delle differenze individuali e sociali nei livelli di apprendimento.

## 2.2 Che cosa si può fare

Quasi mai accade che un problema complesso abbia una soluzione semplice e lineare e il fenomeno dispersione è un problema complesso, multidimensionale, per cui è destinato al fallimento qualunque tentativo di semplificazione che non collochi l'individuo all'interno di un sistema di relazioni e interazioni e che tratti la dispersione come qualcosa di insito nel singolo studente, un suo difetto o carenza (se non addirittura colpa) da affrontare con azioni centrate solo sull'aspetto del rendimento e delle performance cognitive.

---

Indire - "Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Bocciato con credito" - versione 1.0



«Occorre [...] una lettura della dispersione che tenga conto della natura complessa e circolare del fenomeno, in cui il contesto e le variabili culturali assumono una fondamentale rilevanza, così come gli aspetti motivazionali, emotivi e relazionali» (Cozzolino, 2014).

E «non solo si deve ampliare l'osservazione in senso temporale considerando i 'precedenti' che hanno prodotto l'abbandono, ma si è costretti a sondare i 'vissuti' degli adolescenti, la percezione che essi hanno della scuola come luogo della loro formazione, gli investimenti (o disinvestimenti) affettivi e cognitivi che sostanziano la loro rappresentazione mentale dell'istituzione scolastica e/o formativa» (Sandomenico, 2008).

Un intervento significativo dovrebbe cercare di spezzare ciascun anello della catena perversa, del circolo vizioso prima descritto perché gli studenti a rischio dispersione sono quelli più fragili, quelli che più di altri necessitano di essere accompagnati nel loro percorso, soprattutto per recuperare motivazione allo studio.

Essi dovrebbero essere guidati a conquistare una migliore capacità di auto-orientamento e autodeterminazione ma anche una maggiore autostima che può essere rafforzata dalla socializzazione con il gruppo dei pari di cui la scuola è luogo privilegiato. Non condividere esperienze formative con i propri coetanei determina infatti una quotidiana sensazione di vuoto esistenziale negli studenti che hanno abbandonato la scuola.

I giovani più fragili e socialmente svantaggiati hanno anche bisogno di essere aiutati a superare il senso di estraneità rispetto alle regole dell'istituzione scolastica, così diversa per valori e contenuti dal proprio ambiente familiare e sociale, e a non percepire l'esperienza scolastica come opprimente e limitante della propria espressione di sé.

La scuola può fare molto anche sperimentando e adottando modelli didattici innovativi cercando quelli più congeniali per gli studenti problematici che possano così vedere l'apprendimento non più come accumulo di nozioni ma strumento di autorealizzazione personale.

Soprattutto la scuola, con l'adozione dell'idea BCC – a partire da una destigmatizzazione dello studente a rischio – prende in carico il suo problema, considerandolo come una questione che riguarda tutti gli attori coinvolti che ne condividono la responsabilità e si impegnano nella costruzione di senso dell'esperienza scolastica. Questo lavoro ha come conseguenza un aumento (per tutti) del senso di appartenenza alla comunità scolastica; aspetto, questo, che con tutta evidenza costituisce un risultato significativo nella lotta all'abbandono e alla dispersione.

### **3. Adottare l'idea BCC: personalizzare l'apprendimento**

L'adozione dell'idea BCC avviene attraverso scelte metodologiche centrate sulla personalizzazione, la metariflessione e la didattica laboratoriale.

La personalizzazione del percorso formativo viene messa in atto per far sì che gli studenti imparino ad operare scelte, assumere responsabilità, scoprire i propri talenti, accrescere la propriocezione.

Si è visto come gli studenti con scarso profitto abbiano una bassa autoefficacia, bassa capacità di auto-orientamento e scarsa consapevolezza dei propri talenti e delle proprie capacità: essi necessitano di un percorso formativo personalizzato che li aiuti a scoprire e valorizzare le proprie peculiarità e li

accompagnati alla formulazione di un proprio progetto di vita. Per questo l'idea BCC prevede l'attivazione di percorsi elettivi differenziati per il raggiungimento di mete personali.

La personalizzazione si riferisce a «quella famiglia di strategie didattiche la cui finalità è quella di assicurare ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive» (Baldacci, 2002).

Il termine «personalizzazione» (García Hoz, 1965), nei documenti del MIUR, si riferisce inoltre a strategie didattiche mirate a sviluppare insieme la dimensione individuale e sociale dell'alunno e rappresenta un passo avanti rispetto al concetto di insegnamento individualizzato (Bouchet, 1963) che intende soltanto sottolineare la necessità di dare risposte differenti a differenti esigenze formative. Per dirla con Don Lorenzo Milani nel suo *Lettera a una professoressa*, «non c'è nulla che sia ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali» (1967); non è possibile cioè somministrare a tutti gli studenti lo stesso insegnamento pretendendo gli stessi risultati.

L'educazione personalizzata non è solo un nuovo metodo d'insegnamento più efficace; essa trasforma il lavoro di apprendimento in un percorso di formazione personale dell'alunno che egli porta avanti attraverso la scelta di compiti e l'accettazione di responsabilità; «una caratteristica essenziale dell'educazione personalizzata consiste nell'offrire agli alunni delle possibilità di scelta nelle diverse situazioni, affinché si esercitino nell'uso della libertà» (García Hoz, 2005).

Il tema della scelta e della responsabilità ci riporta a BCC. È infatti su questi valori che può innestarsi l'idea di contrattare con lo studente responsabile (e con la sua famiglia, "a garanzia" di questa assunzione di responsabilità) una libera scelta nella definizione di quali sono le discipline da concludere in corso d'anno e quali quelle da ripetere l'anno successivo.

In questo senso sembra opportuno, una volta sottoscritto il patto, offrire agli studenti la possibilità di operare scelte nella definizione del percorso formativo che si andrà a delineare, componendo *Unità di Apprendimento* all'interno di un piano di studi personalizzato, nel cui svolgimento la scuola fornirà supporto e tutoraggio e garantirà necessaria flessibilità organizzativa. È opportuno coinvolgere l'alunno nella sua valutazione, che dovrebbe essere fatta tenendo conto della diagnosi iniziale e dei possibili risultati finali, sulla base di competenze e non su singole prestazioni.

È utile sottoporre lo studente a questionari di gradimento (perché si eserciti a esprimere il proprio parere) e valorizzare i *crediti* acquisiti chiedendogli, ad esempio, di preparare presentazioni per i suoi compagni su un argomento che conosce già e in questo modo rafforzarne al contempo l'autostima. Lo studente potrà anche lavorare autonomamente in apposite aule studio, con la supervisione di un tutor, rafforzando la propria capacità di studio autonomo e di auto-organizzazione. Di certo la personalizzazione dell'apprendimento richiede modalità varie e diversificate di intervento didattico che possono essere utilmente supportate dall'utilizzo di tecnologie.

La personalizzazione didattica è una "cultura educativa" che guarda agli studenti per ciò che sono, valutando realisticamente che cosa sanno e che cosa sanno fare, e adattando l'insegnamento a questi dati di realtà. Partire dalla realtà degli studenti non significa però rinunciare a lanciare sfide, offrire opzioni e opportunità di apprendimento mediante compiti autentici e rilevanti che risultano più motivanti rispetto ad attività centrate sull'esecuzione di esercizi o sulla lettura. Secondo McCombs e Pope (1996) un individuo, indipendentemente dall'età, è più motivato se vede l'utilità di ciò che sta imparando.

### 3.1 La metariflessione<sup>1</sup>

In relazione all'idea BCC, un approccio pedagogico metariflessivo offre spunti ulteriori. Infatti, un importante processo di monitoraggio e di controllo del sistema cognitivo, nella prospettiva metariflessiva, «è il *Judgments of Learning* (JOL), cioè la valutazione circa la probabilità di ricordare un'informazione appresa, in altre parole il giudizio personale dello studente circa la propria capacità di ritenere un dato argomento, sia durante il processo di memorizzazione sia alla conclusione di esso» (Santoianni, 2010). Nell'ambito dell'idea BCC questo fattore deve essere tenuto in seria considerazione. Il giudizio dello studente circa le proprie possibilità di successo nel frequentare un corso (le lezioni di una disciplina) anziché un altro potrebbero influenzare la scelta dei *crediti* da acquisire durante l'anno.

Infine è indispensabile sottolineare che l'idea di base e le caratteristiche di "Bocciato con credito" sono in linea con gli attuali orientamenti pedagogici; con BCC si concretizza la centralità del soggetto dell'educazione, lo studente, all'interno della comunità educante, la scuola, in concerto con quella che è la prima agenzia educativa di ogni giovane, la famiglia (che in questo modo diventa parte attiva e consapevole del "contratto formativo").

### 3.2 La didattica laboratoriale e la scena dell'apprendimento promuovente

Si è visto come BCC sia in fondo una scelta di dialogo della scuola con gli studenti in maggiore difficoltà.

Sostiene Marco Rossi Doria: «il dialogo come metodo – “discutendo si impara”, diceva Clotilde Pontecorvo già molti anni fa – va posto al centro della relazione educativa, ma anche delle attività di apprendimento. [...] Le tecnologie informatiche sono fondamentali entro questa prospettiva non trasmissiva, che chiamerei la “scena dell'apprendimento promuovente”»; e ancora: «va sostenuta la didattica laboratoriale in ogni sua forma e combattuta quella trasmissiva». D'altra parte che senso avrebbe dilatare l'anno scolastico in due anni se allo studente in difficoltà si ripropongono gli stessi argomenti con lo stesso approccio trasmissivo?

L'approccio laboratoriale all'insegnamento/apprendimento viene visto da più autori come una scelta dialogica che contrasta i meccanismi che generano dispersione.

Già Franco Frabboni nel suo *Il laboratorio* afferma che «la letteratura scientifica in campo educativo converge nell'attribuire al laboratorio la capacità di combattere il nozionismo e la dispersione scolastica nel nostro Paese». Anche il regolamento sull'obbligo di istruzione (D.M. n. 139/07) introduce, in coerenza con le indicazioni europee, una didattica incentrata sulle competenze che mette al centro l'apprendimento e la didattica laboratoriale, poiché nel primo biennio è necessario puntare su una didattica che valorizzi la manualità, l'operatività e che sia alla base del recupero, una didattica rinnovata che non si basi soltanto sulla lezione frontale.

Il laboratorio assume dunque una grande importanza in tutte le sue sfumature di significato all'interno della pratica didattica. Esso va inteso come luogo fisico, nel senso di spazio della scuola organizzato nei diversi setting anche tecnologici o spazio all'esterno quando si impara in situazione, ma anche

---

<sup>1</sup> A cura di Mario Campanino.

come luogo virtuale, o come situazione di apprendimento, come contesto interdisciplinare, come spazio di socializzazione, emotivo, mentale e culturale.

In tutte queste accezioni il laboratorio vede una modalità di partecipazione attiva dello studente, posto al centro dell'apprendimento, nel rispetto degli stili cognitivi di ciascuno, allo scopo di ottenere un incremento della motivazione in quanto fattore principale di contrasto all'insuccesso scolastico e alla marginalizzazione dei più deboli. Sono proprio queste le caratteristiche che rendono l'approccio laboratoriale particolarmente adatto a supportare l'adozione dell'idea BCC in quanto, con tutta evidenza, gli studenti più deboli e a rischio dispersione sono quelli più insofferenti alla didattica trasmissiva e quelli che meno di tutti possono trarne vantaggio mentre potrebbero giovare di scelte metodologiche attive e centrate su di loro. In questo senso Fabbroni (2004) sostiene che il laboratorio riduce le difficoltà relazionali e i ritardi cognitivi degli studenti che possono trovarsi ai margini dei processi di socializzazione e di apprendimento.

### 3.3 Il tempo scuola

La personalizzazione del percorso formativo che, come descritto, gioca un ruolo fondamentale in BCC, comporta soprattutto, per quest'idea, un ripensamento sulla dimensione didattica del *Tempo*. D'altra parte la riorganizzazione del tempo del fare scuola è uno dei sette orizzonti del movimento "Avanguardie educative", riorganizzazione intesa come diversa strutturazione del tempo ma anche sua diversa organizzazione.

Un ripensamento sulla dimensione scolastica del tempo sta avvenendo da alcuni anni a livello internazionale e tutti i suoi aspetti sono oggetto di riflessione e ripensamento al di là di rigidi steccati. Secondo alcuni autori persino le vacanze estive tra un anno scolastico e l'altro non sono altro che un retaggio o addirittura una reliquia della società agricola dei secoli scorsi, quando i bambini stavano a casa durante il pomeriggio e d'estate perché occorreva lavorassero nei campi. A quel tempo l'istruzione non costituiva un elemento importante per il lavoro (e quindi per il reddito derivante) come invece lo è oggi.

Glaser (2007) sottolinea come modifiche del tempo scuola, in senso di adattamento e personalizzazione, possono garantire opportunità di successo e valorizzazione delle diverse individualità. La capacità di mettere in atto pratiche innovative manipolando elementi temporali per rispondere ad esigenze individuali degli studenti è quello che Corno (2008) chiama «*teaching adaptively*». Le ricerche di Gettinger (1985) hanno dimostrato che se uno studente spende meno tempo di quanto gli sia necessario per l'apprendimento di un determinato compito questo ha un impatto negativo sia sull'acquisizione iniziale sia sulla ritenzione nel tempo. Gli studenti meno efficienti hanno generalmente bisogno di un tempo più lungo per raggiungere un dato risultato di apprendimento; dovrebbero quindi avere maggior tempo a disposizione. Goodman (1990) rileva l'evidenza di un grande beneficio che deriva agli studenti più deboli dal prevedere, in fase di progettazione didattica, un tempo aggiuntivo di spiegazione e di attenzione da parte del docente. Tuttavia Fredrick e Walberg (1980) hanno stabilito una correlazione tra efficacia del docente e utilizzo del tempo scuola, concludendo che non è la quantità di tempo dedicato all'apprendimento in classe ma il modo in cui esso è organizzato e ottimizzato a fare la differenza in termini di efficacia dell'intervento didattico. BCC si muove in questa direzione non aumentando le ore che lo studente deve trascorre in classe ma anzi articolando

---

Indire - "Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Bocciato con credito" - versione 1.0

diversamente l'organizzazione del tempo con un intento di personalizzazione. Lo studente interessato dall'idea può infatti avere una diversa organizzazione dell'orario giornaliero di lezione in quanto, grazie ai *crediti* acquisiti l'anno precedente, gli si potrà concedere talvolta l'uscita anticipata o l'ingresso posticipato. In alternativa, potrà lasciare la classe per alcune ore per frequentare un piccolo gruppo di potenziamento e intensificazione di una disciplina in cui deve migliorare oppure restare in biblioteca per lo studio autonomo o avere in orario (diversamente dai suoi compagni) due ore consecutive di una disciplina per svolgere un'attività laboratoriale la cui durata non può essere compressa in una sola ora di lezione.

La modifica temporale più consistente resta però un'altra: questo modello, di fatto, può operare una suddivisione del curriculum di un anno di frequenza in due anni, pur mantenendo formalmente l'apparenza di una bocciatura con ripetenza, adattandosi così ai tempi di apprendimento necessari al singolo studente.

## **4. Vantaggi e criticità dell'idea BCC**

### **4.1 La necessità di risorse**

Deve innanzitutto essere ben chiaro che BCC non è una metodologia 'di massa': BCC si rivolge a pochissimi alunni ben individuati. La ragione di ciò dipende soprattutto dalle risorse che occorre investire per supportare gli studenti nel loro percorso personalizzato.

Durante il patto sottoscritto dalla scuola con studente e la sua famiglia, il giovane può scegliere le materie su cui concentrare i suoi sforzi e sulle quali la scuola gli offrirà attività aggiuntive, in base alle proprie risorse economiche e umane, ad esempio italiano e storia attraverso il cinema e la narrativa o inglese attraverso la musica o corsi di potenziamento extracurricolari, corsi estivi e ogni nuova idea che nasca dall'inventiva dei docenti.

Le risorse su cui la scuola può contare sono l'organico potenziato dei docenti, gli assistenti stranieri in tirocinio, gli psicologi in appoggio alla scuola, i contributi volontari delle famiglie o piccoli contributi all'erogazione dei singoli corsi.

### **4.2 La flessibilità organizzativa**

È chiaro dunque che non c'è personalizzazione senza flessibilità organizzativa.

Se da un lato non si può pensare di organizzare l'orario scolastico attorno alle esigenze di questo sparuto gruppetto di alunni, si può però operare un raggruppamento flessibile contro la fissità del gruppo classe, operando ad esempio con classi parallele e prevedere che questo gruppo partecipi a delle attività come una piccola classe, con l'intento di tenerlo in aula il più possibile.

### **4.3 Le competenze dei docenti**

Il successo è basato sulla sensibilità e professionalità dei docenti, soprattutto coordinatori di classe in grado di svolgere un ottimo monitoraggio sugli studenti ma anche docenti delle discipline muniti di competenze molto speciali per relazionarsi con questo tipo di ragazzi, di sensibilità e capacità di

regolazione fine nel loro lavoro di classe, per non correre il rischio di rimanere sopraffatti dalle dinamiche emotive a cui vengono sottoposti, e rimanere concentrati sugli obiettivi e sul loro ruolo. In questo senso la formazione dei docenti ha un'importanza strategica perché siano capaci di capire la condizione di adolescente, siano dotati di tecniche e strumenti didattico-comunicativi non convenzionali, perché conoscano elementi della realtà studentesca per essere credibili e guadagnare l'attenzione dei giovani più difficili. È inutile nascondersi che per i docenti tutto ciò è impegnativo.

#### **4.4 Le possibili difficoltà nella gestione della sorveglianza sullo studente**

I collaboratori scolastici devono collaborare alla sorveglianza nei casi in cui lo studente lavori autonomamente a scuola negli spazi predisposti (aula studio). Una possibile alternativa può essere rappresentata dalla biblioteca, se si dispone della risorsa di un docente preposto all'apertura.

#### **4.5 Il trauma della bocciatura e il ruolo delle famiglie**

La bocciatura è sempre un trauma per la famiglia e per il ragazzo ed è una prospettiva che entrambi evitano di affrontare finché è possibile, preferendo continuare a pensare che tutto andrà bene, che c'è sempre la possibilità di recuperare, che non è tutto perduto.

Per questo motivo parlare francamente e realisticamente di bocciatura con loro è un compito difficile e impegnativo perché non si tratta di comunicare, seppur tempestivamente, un esito ma si tratta invece di guidare il ragazzo alla consapevolezza della situazione e alla capacità di fare scelte e le famiglie alla consapevolezza che il ragazzo necessita del loro supporto.

Naturalmente bisogna sempre attendersi resistenza ad accettare la prospettiva di una ripetenza ma è compito della scuola anche preparare uno studente all'esito negativo evitando che si trovi impreparato ad un evento traumatico che non aveva voluto accettare fino a quel momento.

La collaborazione della famiglia è importante in tutte le fasi di BCC ed ha un peso determinante sul successo dell'azione, come emerso dalle prime sperimentazioni (v. anche il progetto *Fuoriclasse* promosso da "Save the Children Italia"). In generale è molto importante lavorare alla costruzione di un rapporto solido di fiducia e collaborazione con le famiglie di tutti gli alunni anche se, o proprio perché, negli ultimi anni diventa sempre più difficile e problematico. L'importanza di un rapporto tra scuola e famiglia che sia positivo, fiducioso e collaborativo, si comprende se si considera che spesso la causa di disagio e abbandono, al di là del possibile svantaggio socioeconomico, risiede proprio nella famiglia, nella sua difficoltà a creare relazioni positive, nel suo patrimonio culturale e nei suoi modelli, nell'adozione di atteggiamenti educativi inadeguati. Se il rapporto di fiducia con la scuola si stabilisce esso diventa un'alleanza strategica in base alla quale i genitori condividono un progetto educativo globale ed offrono il loro fondamentale sostegno morale e, se possibile, anche economico.

### **5. Riferimenti normativi<sup>2</sup>**

BCC fa leva sull'*Autonomia scolastica*, nell'ambito della quale molte voci di flessibilità possono essere tenute in considerazione. BCC, infatti, propone di fatto la disarticolazione del curriculum di un anno

---

<sup>2</sup> A cura di Mario Campanino.

scolastico in due, con alcune materie “certificate” alla fine del primo e le restanti al termine del secondo. Tale è la situazione di fatto, anche se da un punto di vista prettamente formale si potrebbe individuare, per lo studente, una completa bocciatura al termine del primo anno. Tuttavia, la prevista “revisione” del patto formativo (sia con lo studente sia con la famiglia) in qualche modo “formalizza” l’anomalia – sia detto in senso positivo, come diversa messa in forma di qualcosa normalmente conosciuto in modo differente.

Proprio questo riferimento così spinto alle opportunità offerte dall’*Autonomia* impone qui una disamina dei principali strumenti normativi a cui essa fa riferimento.

## 5.1 La *Carta dei servizi scolastici* e l’*Autonomia scolastica*

Il primo documento a cui intendiamo riferirci è precedente la cosiddetta “legge Bassanini” (n. 59 del 15 marzo 1997, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*): si tratta della Direttiva n. 254 (MIUR, 1995b) in cui si annuncia l’istituzione della *Carta dei servizi scolastici* avvenuta con D.P.C.M. del 7 giugno 1995 (MIUR, 1995a); nella *Carta* si afferma infatti che

«la scuola, con l’apporto delle competenze professionali del personale e con la collaborazione ed il concorso delle famiglie, delle istituzioni e della Società civile, è responsabile della qualità delle attività educative e si impegna a garantirne l’adeguatezza alle esigenze culturali e formative degli alunni nel rispetto di obiettivi educativi validi per il raggiungimento delle finalità istituzionali».

In generale tutto il documento è teso a spingere la scuola a ‘incontrare’ lo studente e la famiglia in modo chiaro, efficace e produttivo, fornendo indicazioni per mettere il servizio scolastico a disposizione dell’utenza (e questo era proprio lo spirito dell’istituzione della *Carta*).

Tale impostazione è ribadita nel D.P.R. dell’8 marzo 1999, n. 275 (*Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell’art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*) che definisce la natura e gli scopi dell’autonomia delle istituzioni scolastiche e le dimensioni secondo cui quest’autonomia si articola: autonomia didattica, autonomia organizzativa e autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo. Il primo elemento da evidenziare è contenuto nell’art. 4 (*Autonomia didattica*) in cui si legge che

«nell’esercizio dell’autonomia didattica le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell’insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni».

Quest’affermazione risulta di estremo interesse perché mette in primo piano gli alunni, e in primo luogo le differenze tra gli alunni, richiamandosi direttamente al tema della personalizzazione educativa trattato sopra. Altri passaggi significativi sono contenuti nell’art. 5 (*Autonomia organizzativa*):

«Le istituzioni scolastiche adottano, anche per quanto riguarda l’impiego dei docenti, ogni modalità organizzativa che sia espressione di libertà progettuale e sia coerente con gli obiettivi generali e specifici di ciascun tipo e indirizzo di studio, curando la promozione e il sostegno dei processi innovativi e il miglioramento dell’offerta formativa».

E ancora:

---

Indire - “Avanguardie educative”. Linee guida per l’implementazione dell’idea “Bocciato con credito” - versione 1.0

«L'orario complessivo del curriculum e quello destinato alle singole discipline e attività sono organizzati in modo flessibile, anche sulla base di una programmazione plurisettimanale, fermi restando l'articolazione delle lezioni in non meno di cinque giorni settimanali e il rispetto del monte ore annuale, pluriennale o di ciclo previsto per le singole discipline e attività obbligatorie».

L'intento del legislatore è quindi quello di allargare il più possibile le maglie organizzative della scuola, nel rispetto dei termini complessivi di riferimento dell'offerta istituzionale. In merito a questo, il modello del BCC fa un passo ulteriore, proponendo di fatto una variazione nel concetto stesso di ciclo scolastico, variandone il numero effettivo di anni di frequenza.

Tale forma ulteriore di elasticità si inquadra nell'ambito delle funzioni del Dirigente scolastico, sempre in relazione alle deliberazioni degli organi collegiali deputati, così come riportato nell'art. 25 del D.Lgs. del 30 marzo 2001, n. 165 (*Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*); è al comma 3, infatti, che si legge:

«il Dirigente scolastico promuove gli interventi per assicurare la qualità dei processi formativi [...], per l'esercizio della libertà di scelta educativa delle famiglie e per l'attuazione del diritto all'apprendimento da parte degli alunni».

Come si può ben notare, l'affermazione è perfettamente in linea coi bisogni cui è chiamato a rispondere BCC e gli obiettivi che si pone, e appare a questo punto chiaro che è il quadro dell'*Autonomia*, e solo quello, a legittimare l'operazione del *credito* disciplinare annuale in quanto risposta a bisogni formativi speciali.

## **5.2 Lo Statuto delle studentesse e degli studenti e il Patto educativo di corresponsabilità**

L'idea di responsabilità a cui precedentemente ci siamo riferiti in relazione all'orizzonte pedagogico dell'educazione personalizzata, trova un corrispettivo normativo in due iniziative di grande importanza. La prima è lo *Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria* di cui al D.P.R. del 24 giugno 1998, n. 249. Lo *Statuto* è infatti interamente teso a definire diritti e doveri degli studenti in una dialettica di duplice responsabilità in ambito di comunità scolastica: da un lato quella della scuola e di tutto il personale in essa impegnato, dall'altro quella delle studentesse e degli studenti. In esso sono numerosi gli spunti in direzione dell'autonomia personale e della personalizzazione dei percorsi educativi:

«La comunità scolastica, interagendo con la più ampia comunità civile e sociale di cui è parte, fonda il suo progetto e la sua azione educativa sulla qualità delle relazioni insegnante-studente, contribuisce allo sviluppo della personalità dei giovani, anche attraverso l'educazione alla consapevolezza e alla valorizzazione dell'identità di genere, del loro senso di responsabilità e della loro autonomia individuale».

E più avanti:

«La scuola persegue la continuità dell'apprendimento e valorizza le inclinazioni personali degli studenti».

---

Indire - "Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Bocciato con credito" - versione 1.0



Come si vede questi riferimenti all'autonomia di scelta e al senso di responsabilità dello studente sono molto espliciti, e del tutto in linea con le visioni pedagogiche sopra illustrate. Altrettanto può dirsi degli elementi riguardanti la valutazione, che sono esattamente corrispondenti al tipo di valutazione prognostica o predittiva che avevamo ipotizzato come elemento portante del modello BCC:

«Lo studente ha inoltre diritto a una valutazione trasparente e tempestiva, volta ad attivare un processo di autovalutazione che lo conduca a individuare i propri punti di forza e di debolezza e a migliorare il proprio rendimento».

Nello stesso documento, successivamente, anche le disposizioni culturali e organizzative lasciano intendere una convergenza nella stessa direzione:

«Le attività didattiche curricolari e le attività aggiuntive facoltative sono organizzate secondo tempi e modalità che tengono conto dei ritmi di apprendimento e delle esigenze di vita degli studenti».

E ancora:

«La scuola si impegna a porre progressivamente in essere le condizioni per assicurare [...] iniziative concrete per il recupero di situazioni di ritardo e di svantaggio nonché per la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica».

Lo *Statuto* è stato poi integrato e modificato dal secondo documento che qui consideriamo, il D.P.R. del 21 novembre 2007, n. 235. Tale documento infatti istituisce il *Patto educativo di corresponsabilità*, vero e proprio “contratto” che coinvolge scuola, studente e famiglia:

«Contestualmente all'iscrizione alla singola istituzione scolastica, è richiesta la sottoscrizione da parte dei genitori e degli studenti di un Patto educativo di corresponsabilità, finalizzato a definire in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie».

È proprio all'interno della logica di collaborazione educativa tra scuola, famiglia e studente che si situa la possibilità offerta dal modello BCC.

Nel terminare questo breve *excursus* normativo su quelle disposizioni che rendono di fatto possibile l'adozione di BCC, appare evidente che vi è una tendenza di incontro molto forte tra queste disposizioni e la visione pedagogica (quella della personalizzazione educativa) sottesa all'idea BCC. Di fronte a questo dato è possibile affermare che BCC abbia dunque tutte le condizioni al contorno (culturali e normative) per essere ritenuto valido, almeno in via progettuale, con le dovute avvertenze attuative che dovranno poi essere applicate e verificate in sede di sperimentazione e che cominciano già a pervenire da quelle scuole che lo hanno messo in atto.

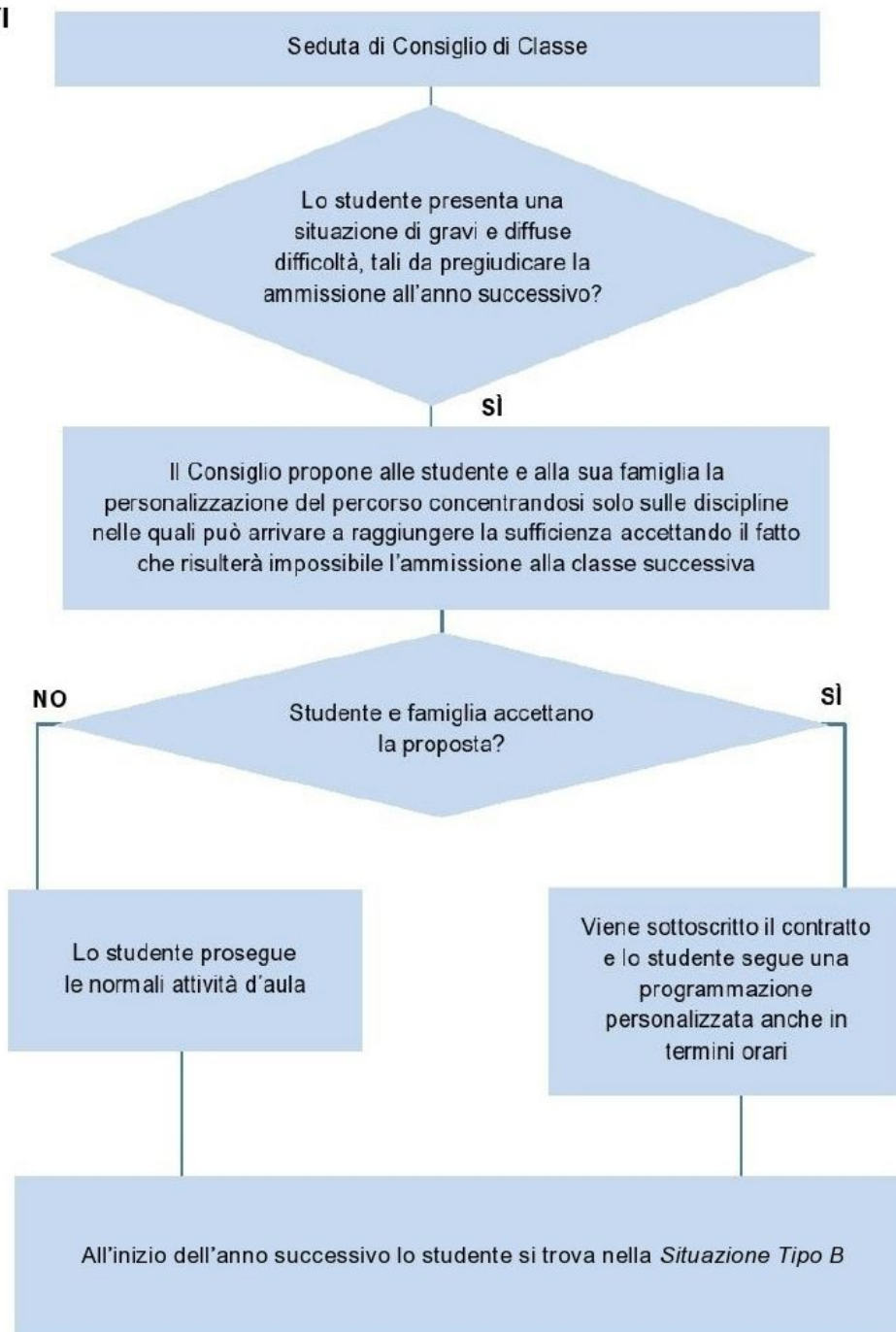
## 6. Elementi per una corretta implementazione dell'idea BCC

### 6.1 Indicazioni operative per l'implementazione (workflow)

Qui di seguito proponiamo due flussi di lavoro che illustrano due tipi di “situazione”: la *Tipo A* afferisce alla sottoscrizione del contratto e la *Tipo B* al riconoscimento del *credito*.

## Situazione Tipo A:

MARZO E MESI SUCCESSIVI



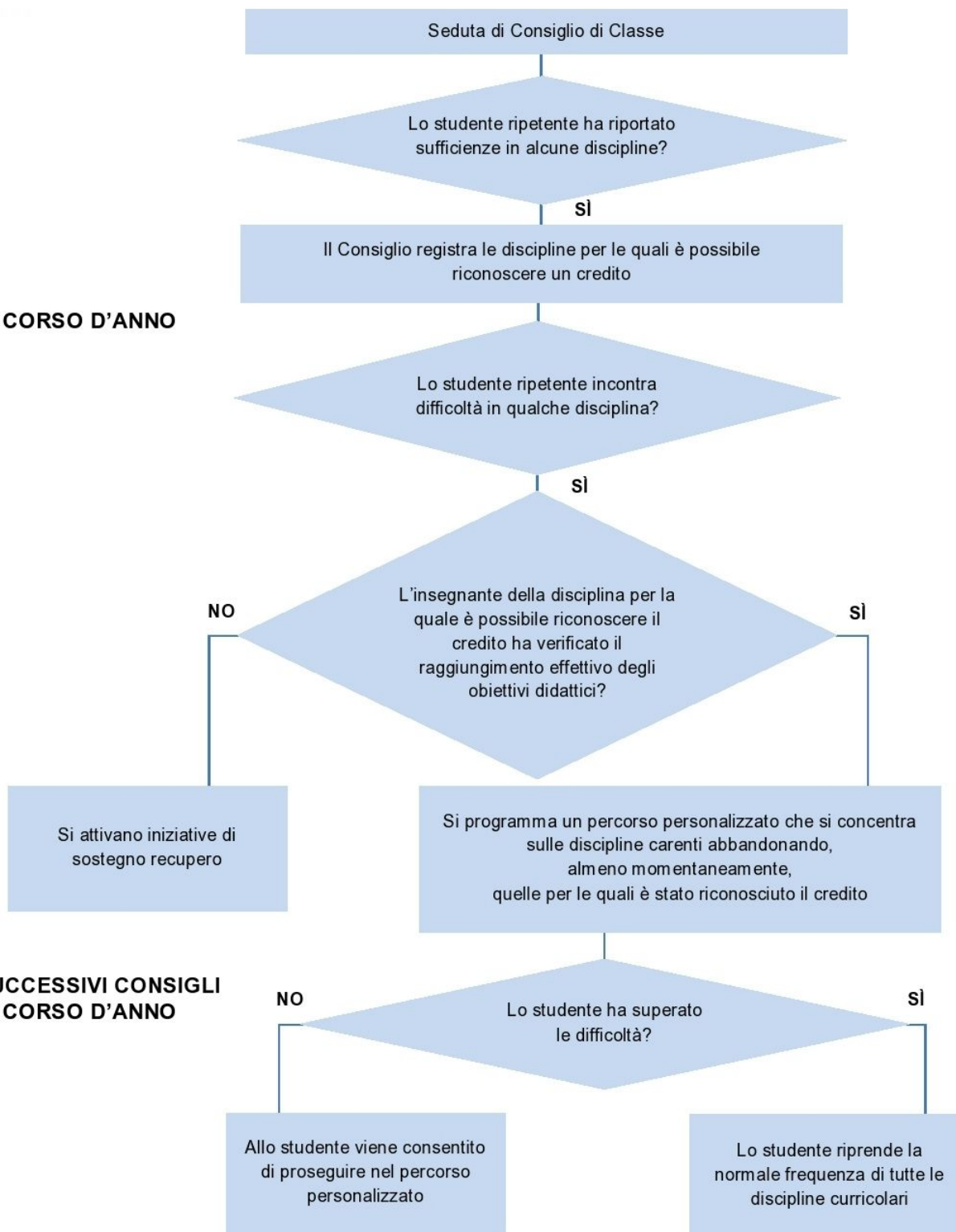
Indire - "Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Bocciato con credito" - versione 1.0

## Situazione Tipo B:

OTTOBRE

IN CORSO D'ANNO

SUCCESSIVI CONSIGLI  
IN CORSO D'ANNO



Indire - "Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Bocciato con credito" - versione 1.0

## 6.2 Condizioni essenziali per l'implementazione dell'idea BCC

### a. Dal punto di vista organizzativo e gestionale

Nella **Situazione Tipo A** (sottoscrizione del contratto), la competenza sull'organizzazione è esclusivamente del Consiglio di Classe che può essere rappresentato all'atto dei contatti con famiglia e studente dal Docente delegato e all'atto della sottoscrizione del contratto anche dal Dirigente scolastico.

Il personale ATA deve collaborare alla sorveglianza nei casi in cui lo studente lavori autonomamente a scuola negli spazi predisposti (aula studio).

Nella **Situazione Tipo B** (riconoscimento del *credito*), la competenza è del Consiglio di Classe che viene facilitato dal fatto che in sede di riunione per materia le discipline sono state organizzate in *Unità di Apprendimento* uguali per classi parallele.

Aspetti di criticità:

- maggiore carico di lavoro per i docenti;
- possibili difficoltà nella gestione della sorveglianza sullo studente.

### b. Dal punto di vista didattico

Il Consiglio di Classe deve condividere le scelte in termini di motivazione e di individuazione delle discipline che si dovranno fare carico del tentativo di raggiungimento degli obiettivi.

Il Docente delegato deve assumere il ruolo di coordinatore delle attività (elaborazione di variazioni di orario, monitoraggio in itinere).

I docenti delle discipline sulle quali si concentrano le aspettative di riconoscimento del *credito* devono rendersi disponibili anche alla predisposizione di esercizi mirati ed integrativi da svolgere sia in presenza che a casa.

La consapevolezza dello studente dei propri punti di forza o di debolezza può risultare elemento facilitatore.

### c. Dal punto di vista delle relazioni con l'esterno

La famiglia deve accettare l'idea che sottoscrivendo il contratto si riconosce in anticipo la non ammissione alla classe successiva ma anche che questa procedura consente di valorizzare i fattori positivi presenti e la motivazione a rimanere nella scuola per lo studente.

Di fatto lo studente potrebbe comunque arrivare alla sufficienza in un numero di materie tali da consentirgli di ottenere la sospensione del giudizio e una nuova possibilità di essere valutato a settembre.

In questa ottica non si tratta in realtà di decidere ad aprile che l'alunno sarà sicuramente bocciato, ma di prospettare un cambio sostanziale di rotta nel suo apprendimento "scardinando" le modalità di

---

Indire - "Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Bocciato con credito" - versione 1.0

insegnamento, nel tentativo di giungere ad elaborare una strategia personalizzata adatta allo stile cognitivo di quel preciso alunno. Questo può consentire un successo formativo almeno parziale, se non una consapevolezza di sé che aiuti in un più proficuo proseguimento degli studi.

## 7. L'esperienza dell'IIS "Luca Pacioli" di Crema (Cemona)

### Il progetto "Bocciato con credito".

#### Per ridurre il *drop out* degli studenti a rischio dispersione (ma non solo)

L'IIS "Luca Pacioli" di Crema è articolato negli indirizzi tecnici *Amministrazione Finanza e Marketing e Costruzione Ambiente e Territorio* e nel *Liceo Scientifico ad indirizzo sportivo*. L'Istituto, fondato nel 1978, conta due sedi ed ha una popolazione scolastica di circa 1500 studenti provenienti dall'area occidentale della provincia di Cremona ma anche da alcuni paesi del bresciano, del bergamasco, del lodigiano e, soprattutto, del sud milanese.

Il "Pacioli" ha da sempre riservato grande attenzione alle difficoltà degli studenti e al contenimento della dispersione scolastica, anche in ragione dell'elevato numero di non ammessi alla classe successiva che si possono contare nel primo biennio (spesso dovuti a un non corretto orientamento) e nel primo anno del secondo biennio (quando iniziano le discipline di indirizzo a carattere professionale).

Il numero di studenti di madrelingua non italiana si mantiene da qualche anno intorno al 14% ma si è progressivamente ridotto quello di studenti neoarrivati in Italia.

Il progetto "Bocciato con credito" (BCC) nasce come simmetrico al *sistema del debito formativo* introdotto dalla cosiddetta "legge D'Onofrio" (n. 352/1995); BCC non vuole essere un mero fatto numerico o formale ma uno strumento concreto per motivare gli studenti a permanere nella scuola e a imparare a valorizzare i loro punti di forza.

Le attività di progetto si articolano in due momenti che possono essere attuati anche indipendentemente l'uno dall'altro:

- un momento è riferito alla situazione in cui lo studente manifesta difficoltà rilevanti e i risultati sono tali da poter precludere l'ammissione alla classe successiva. In questa situazione operare con BCC significa dare allo studente motivo per non sospendere la frequenza e consentirgli di sperimentare il successo, anche se in un numero limitato di discipline.

Nell'esperienza del "Pacioli" il numero di applicazioni di questa procedura non è mai stato particolarmente consistente (massimo 10 casi/anno su una popolazione di 1500 studenti), ma per questi pochi alunni la procedura seguita ha spesso consentito loro di superare il momento di *impasse* ed evitare l'abbandono del percorso di istruzione;

- Il secondo momento è riferito all'annualità in cui lo studente ripete una classe: in questa situazione, indipendentemente dalle scelte operate l'anno precedente, per lo studente vengono registrati come *crediti* gli esiti positivi conseguiti l'anno precedente. Molto spesso il riconoscimento dei *crediti* non implica ulteriori azioni ma costituisce semplicemente la conferma dell'esistenza di aree di positività. Altre volte il *credito* consente di ridurre il carico di lavoro e concentrarsi su altre discipline.

La procedura di registrazione dei *crediti* viene attuata come prassi in occasione della prima riunione annuale del Consiglio di Classe, senza necessità che lo studente ne faccia richiesta.

Obiettivo fondamentale del progetto è migliorare il benessere e la qualità generale del servizio scolastico.

Indire - "Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Bocciato con credito" - versione 1.0

BCC è un concreto strumento per la personalizzazione del curriculum di studenti in difficoltà e di quelli non italiani neoarrivati, ma non solo: BCC può rivelarsi utile anche per evitare che quegli studenti che non riescono a mantenere il ritmo del resto della classe mettano in pratica attività di disturbo.

Non conosciamo esempi analoghi ma il riferimento ideale per il “Pacioli” è stata la struttura scolastica finlandese, dove il curriculum è costituito dai singoli moduli (per noi le UdA) che lo studente deve aver superato positivamente al termine del percorso di studi, senza che vi sia la registrazione di bocciature o promozioni da una classe all'altra.

Il progetto BCC, come tutti i progetti in corso al “Pacioli”, non è rivolto ad un ambito ristretto ma tutte le classi, quando necessario, possono attuarlo.

La fattibilità del progetto è stata dapprima discussa in Direzione e poi proposta al Collegio Docenti e ai consigli di classe.

Il Consiglio di Classe, anche attraverso il ruolo fondamentale del coordinatore, è l'attore principale sia della fase progettuale e di coordinamento che delle puntuali registrazioni di ciò che viene proposto, attuato valutato per ogni studente coinvolto.

Fino ad oggi le risorse impiegate dal “Pacioli” sono state i docenti e il personale ATA (all'interno dell'orario di lavoro). L'assegnazione di unità di organico potenziato costituisce una nuova ed importante risorsa operativa.

## Bibliografia

*L'elenco che segue rappresenta una selezione delle indicazioni bibliografiche presenti nella versione online delle Linee guida per le quali è previsto un aggiornamento costante.*

AA.VV., *Ricerca-azione sul fenomeno dell'abbandono scolastico e formativo relativo ai giovani di età compresa tra i 15 e i 17 anni*, Ernst & Young Financial Business Advisors, IPRS, ECIPA-CNA, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Roma 2005.

Baldacci, M., *I modelli della didattica*, Carocci editore, Roma 2004.

Boissière, J., Fau, S., Pedró, F., *Le numérique. Une chance pour l'école*, Armand Colin, Parigi 2013.

Bouchet, H., *L'individualisation de l'enseignement*, P.U.F, Parigi 1948.

Casoni, A. (a cura di), *Adolescenza liquida. Nuove identità e nuove forme di cura*, Edup, Roma 2008.

Ceruti, M., "La scuola e le sfide della complessità". In Bucchioni, M.P. (a cura di), *Docenti oggi. Competenze culturali e professionali per insegnare*, Giunti Scuola, Firenze 2012.

Claparède, E., *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze 1952.

Colombo, M., *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leavers alle proposte di innovazione*, Erickson, Trento 2013.

Corno, L., "On Teaching Adaptively". In *Educational Psychologist*, vol. 43, n. 3, Routledge, Oxford 2008, pp. 161-173.

Frabboni, F., *Il laboratorio*, Laterza, Roma-Bari 2005.

Frabboni, F., *Manuale di Didattica generale*, Laterza, Roma-Bari 2007.

García Hoz, V., *L'educazione personalizzata*, La Scuola, Brescia 2005.

García Hoz, V., Bernal Guerrero, A., Di Nuovo, S., Zanniello, G., *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*, Palumbo, Palermo 2002.

Gardner, H., *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano 2001.

Gardner, H., *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano 1987.

---

*Indire - "Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Bocciato con credito" - versione 1.0*

Gentile, M., Pisanu, F., Tabarelli, S., *Personalizzare l'apprendimento nel contesto della classe. Rapporto di ricerca del progetto RED 10*. Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE, Rovereto (TN) 2012.

Gettinger, M., "Individual differences in time needed for learning: A review of literature". In *Educational Psychologist*, vol. 19, n. 1, Routledge, Oxford 1984, pp. 15-29.

Goodman, L., *Time and Learning in the Special Education Classroom*, SUNY Press, Albany, NY, 1990.

Lancini, M., *Ascolto a scuola. La consultazione con l'adolescente*, Franco Angeli, Milano 2003.

LeCompte, M.D., Dworkin, A.G., *Giving Up on School. Student Dropouts and Teacher Burnouts*, Corwin Press, Newbury Park, CA, 1991.

Liverta Sempio, O., Confalonieri, E., Scaratti, G. (a cura di), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1999.

Lorenzoni, F., *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*, Sellerio, Palermo 2014.

Migliorini, L., Piermari, A., Rania, N., "La dispersione scolastica: analisi delle sue componenti e motivazioni". In *Psicologia dell'educazione*, 2 (2), 2008, pp. 247-262.

Morrow, G., "Standardizing practice in the analysis of school dropouts". In Natriello, G. (a cura di), *School Dropouts. Patterns and Policies*, Teachers College Press, New York, NY, 1986.

Ragozini, G., Vitale, M.P., "L'analisi della dispersione in Italia attraverso i modelli causali". In Clarizia, P., Spanò, A., *Dentro e fuori la scuola. Percorsi di abbandono e strumenti di contrasto*. Quaderni dell'Agenzia della Campania per il Lavoro, Napoli 2005.

Sandomenico, C. (a cura di), *Adolescenti oggi. Un'indagine su stili di vita, comportamenti a rischio e percezione di disagio*, Edup, Roma, 2008.

Santojanni, F., *Modelli e strumenti di insegnamento. Approcci per migliorare l'esperienza didattica*, Carocci editore, Roma 2010.

Urduan, T., Schoenfelder, E., "Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs". In *Journal of School Psychology*, vol. 44, n. 5, DeKalb, IL, 2006, pp. 331-349.



## Riferimenti normativi

*La data riportata fra parentesi quadre si riferisce all'ultima consultazione in rete.*

[Schema generale di riferimento della “Carta dei servizi scolastici”](#), D.P.C.M. del 7 giugno 1995 [2 marzo 2016].

[Carta dei servizi scolastici](#), D.M. n. 254 del 21 luglio 1995 [2 marzo 2016].

[Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa](#), Legge Delega n. 59 del 15 marzo 1997 [2 marzo 2016].

[Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria](#), D.P.R. n. 249 del 24 giugno 1998 [2 marzo 2016].

[Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59](#), D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999 [2 marzo 2016].

[Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche](#), D.Lgs. n. 165 del 30 marzo 2001 [2 marzo 2016].

[Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria](#), D.P.R. n. 235 del 21 novembre 2007 [2 marzo 2016].

[Programma Operativo Nazionale Per la Scuola - Competenze e ambienti per l'apprendimento - Programmazione 2014-2020 \(FSE-FESR\)](#), Unione europea, MIUR, 2014 [2 marzo 2016].

[Europe 2020: Europe's growth strategy. Growing to a sustainable and job-rich future](#), Unione europea, Bruxelles 2012 [2 marzo 2016].

[Raccomandazione del Consiglio dell'8 luglio 2014 sul programma nazionale di riforma 2014 dell'Italia e che formula un parere del Consiglio sul programma di stabilità 2014 dell'Italia](#), Unione europea, Bruxelles 2014 [2 marzo 2016].

---

*Indire - “Avanguardie educative”. Linee guida per l'implementazione dell'idea “Bocciato con credito” - versione 1.0*