

# **Ricomincio da me**

L'identità delle scuole  
di seconda occasione  
in Italia

---

- Provacì ancora, Sam!, Torino
- Progetti Ponte, Trento
- Icaro... ma non troppo, Verona
- Icaro... ma non troppo, Reggio Emilia
- La Scuola della Seconda Opportunità, Roma
- Chance - Maestri di strada, Napoli

a cura di **Elena Brighenti**

introduzione di **Marco Rossi-Doria**

© Editore Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino  
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione maggio 2006

Stampa: Tipografia Alcione, Trento

Ricomincio da me  
L'identità delle scuole di seconda occasione  
in Italia  
a cura di Elena Brighenti  
introduzione di Marco Rossi-Doria

p. 240; cm 24  
ISBN 88-7702-156-X

---

**INDICE**

<b>Presentazione</b>	E. Passante	7
Lo scenario e gli indirizzi europei		7
Esperienze di seconda occasione in Italia		8
Una rete per promuovere la seconda occasione		8
La narrazione dell'esistente		9
Prossimamente, la ricerca		10
<b>Rispetto e accompagnamento</b>	M. Rossi-Doria	13
Persone		13
Il <i>dropping-out</i>		13
L'esperienza della seconda occasione in Italia: un "inventario incontrato"		16
Quesiti per la ricerca e oltre		17
Una narrazione civile		20
I temi del rispetto e dell'accompagnamento		20
L'occasione effettiva alla formazione, diritto delle persone		22
Gli indirizzi sulla seconda occasione dell'Unione europea		23
La cultura internazionale dei diritti in tema di occasioni alla formazione per tutti		25
Identità e finalità specifiche della seconda occasione		28
Aspetti condivisi tra le esperienze di seconda occasione		30
La scuola della seconda occasione tra equità ed eguaglianza		32
<b>Provaci ancora, Sam!</b>	a cura di B. Rivoira	37
Chi sono i ragazzi di <i>Provaci ancora, Sam!</i>		42
Quali azioni propone il progetto <i>Provaci ancora, Sam!</i>		43
Criteri pedagogici e metodologie prevalenti in <i>Provaci ancora, Sam!</i>		53
Principi teorici ed elementi fondanti del progetto		55
Quali professionalità per <i>Provaci ancora, Sam!</i> ?		58
Quale rapporto con la scuola ordinaria?		63
La valutazione nel progetto <i>Provaci ancora Sam!</i>		66
Ringraziamenti		68
Le voci dei ragazzi di <i>Sam</i>		69

<b>Progetti Ponte</b>	a cura di F. Lorandi	75
<i>Storia dei Progetti Ponte</i>		77
<i>I ragazzi dei Progetti Ponte</i>		78
<i>L'offerta formativa dei Progetti Ponte</i>		79
Le azioni formative per il conseguimento del titolo conclusivo del I ciclo d'istruzione		85
<i>Chi gestisce i Progetti Ponte</i>		86
<i>Valutazione e validazione del percorso formativo nei Progetti Ponte</i>		87
<i>Quali professionalità per i Progetti Ponte</i>		89
Questioni aperte		90
Ringraziamenti		95
<b>Icaro... ma non troppo</b>	a cura di O. Zenorini, C. Bertazzoni	97
<i>I ragazzi di Icaro... ma non troppo</i>		101
Intervento formativo e approccio pedagogico		102
Procedura di costruzione del patto formativo		106
Condizioni di base per la partecipazione al progetto		107
Condizioni specifiche per la partecipazione al progetto		108
<i>Quali professionalità per lo sviluppo di Icaro... ma non troppo?</i>		108
<i>Evaluation e validazione del percorso formativo Icaro... ma non troppo</i>		111
Ringraziamenti		115
Testimonianze		117
<b>Icaro... ma non troppo</b>	a cura dello staff del progetto	123
<i>Chi sono i ragazzi di Icaro... ma non troppo</i>		126
Fondamenti e criteri pedagogici del progetto		129
L'azione formativa		131
<i>Quali risorse professionali per il progetto Icaro ... ma non troppo</i>		137
Valutazione e autovalutazione del percorso formativo		141
Alcune questioni sullo sfondo e qualche nodo problematico aperto		141
Ringraziamenti		144
Testimonianze		145
<b>La Scuola della Seconda Opportunità</b>	a cura di V. Lucatello, V. Ghione, L. Cattolico	155
<i>Il progetto La Scuola della Seconda Opportunità</i>		157
<i>Storia di un progetto</i>		158
<i>Elementi qualificanti del modello psico-pedagogico sperimentato</i>		167

Il lavoro in classe: implicazioni psico-pedagogiche di alcune esperienze realizzate	176
<i>L'équipe</i> interprofessionale del progetto romano	180
Questioni aperte	183
Ringraziamenti	184
Cosa pensano e scrivono i ragazzi e le ragazze	185
<b>Chance - Maestri di strada</b>	
<b>Scuola della seconda occasione</b> a cura di M. Rossi-Doria, C. Canfora	189
Lo sviluppo iniziale	192
Il contesto	194
A chi si rivolge <i>Chance</i> ?	198
L'offerta formativa	199
I numeri di <i>Chance</i>	204
Strutture ed organizzazione	205
La metodologia di <i>Chance</i>	209
Quali professionalità per <i>Chance</i> ?	220
Valutazione e validazione del percorso formativo di <i>Chance</i>	228
Elenco dei materiali pubblicati, multimediali e in rete	228
Dell'esperienza di <i>Chance</i> e delle <i>scuole di seconda opportunità</i>	229
Ringraziamenti	232
<b>Riferimenti bibliografici e di rete</b>	233



## Presentazione

### LO SCENARIO E GLI INDIRIZZI EUROPEI

Sono trascorsi dieci anni da quando Edith Cresson, Commissario europeo per la ricerca, l'educazione e la formazione, nel suo libro bianco *"Insegnare e apprendere: verso la società della conoscenza"* poneva il problema della lotta contro la marginalizzazione culturale e, di conseguenza, sociale ed economica all'interno delle politiche formative dei Paesi membri dell'Unione.

Riflettendo sulle competenze necessarie per accedere all'informazione e alla conoscenza, Cresson analizzava i cambiamenti in atto nell'organizzazione del lavoro, i processi di internazionalizzazione delle reti di scambio economico, la crescita sempre più accelerata della conoscenza scientifica e delle sue applicazioni alle tecnologie produttive. È indubbio che tali trasformazioni esercitano sui cittadini europei una influenza profonda perché ne collocano la possibilità di benessere socioeconomico e di cittadinanza attiva in subordine alla qualità dei saperi e all'ampiezza delle competenze.

Cosa può accadere a chi rimane ai margini di queste conoscenze e non sviluppa la capacità di interagire in modo funzionale e costruttivo con la più ampia comunità sociale, economica, valoriale di cui fa parte? E ancora, quali costi sociali assumerà di riflesso quella società che indulge e consente questo processo di marginalizzazione, e tollera la condizione di esclusione di alcuni cittadini privi degli strumenti indispensabili per esercitare attivamente la cittadinanza?

La sensibilità agli scenari evocati da questo interrogativo sostiene, ormai da un decennio, alcuni peculiari percorsi di intervento educativo e formativo indirizzati a generare una occasione di riscatto ai giovani esclusi dall'istruzione, a quelli in procinto di abbandonare la scuola prima di aver conseguito un titolo utile minimo a reinserirsi in un circuito formativo, qual è nel nostro Paese la licenza media. Si tratta di esperienze singolari, progettate e realizzate con passione e competenza straordinarie, soprattutto dirette a ricostituire in questi ragazzi le motivazioni per rimettersi in gioco, per sollecitarli a coltivare alcune aspirazioni frustrate dall'insuccesso scolastico o dal fallimento personale, nell'ambito di iniziative ben strutturate, le quali sono rappresentate efficacemente dall'immagine della *seconda occasione*, quelle che nel libro bianco della Cresson sono definite scuole della seconda opportunità.

Ma cosa sono le scuole della seconda occasione? E quali iniziative, nel nostro Paese, sono ascrivibili a questa singolare tipologia, quali esperienze consolidate possono, o vogliono, fregiarsi di questa etichetta?

## ESPERIENZE DI SECONDA OCCASIONE IN ITALIA

L'IPRASE ha raccolto queste domande e nel corso della sua attività istituzionale di studio e ricerca sulle innovazioni del sistema educativo, che questo istituto conduce da oltre quindici anni, ha avuto l'opportunità di aggregare sei progetti "storici" agiti nell'ambito della lotta all'abbandono scolastico attraverso interventi di prevenzione e di recupero. Essi sono *Provaci ancora*, *Sam* di Torino, i *Progetti Ponte* di Trento, i progetti *Icaro* di Verona e di Reggio Emilia, *La Scuola della Seconda Opportunità* di Roma e il progetto *Chance* di Napoli.

Sono progetti strutturati con un'identità propria e un'organizzazione ormai consolidata, sebbene sempre aperta alla sperimentazione, giacché il terreno specifico che battono non ha nulla di scontato. Sono iniziative visibili nei rispettivi luoghi ove esercitano la loro preziosa funzione e alcune di esse sono note anche oltre i loro confini.

Il loro incontro con l'IPRASE ha permesso di accomunarle e, soprattutto, mobilitare le straordinarie persone che vi operano, in un disegno ambizioso ancorché necessario, inteso a rappresentare le istanze di legittimazione che questo piccolo segmento di progettualità formativa rivendica nella prospettiva del sistema educativo integrato. Nella convinzione che in queste sei esperienze italiane molti operatori si stanno occupando, da anni, di uno fra i "casi" più interessanti e più attuali nell'ambito della ricerca di risposte differenziate alla domanda di formazione delle nuove generazioni, essi vogliono ora capire più a fondo la portata del loro intervento.

Vogliono capire che tipo di ragazze e ragazzi raggiungono, come vengono aiutati a ripristinare significativi contatti con alcuni saperi vitali e con un accompagnamento adulto verso scelte di vita non emarginanti; con quali esiti sviluppano le loro azioni di prevenzione e recupero, qual è la loro relazione con il sistema scolastico "ordinamentale" e con i contesti nei quali svolgono queste azioni. E soprattutto: quali tratti comuni condividono, che possono essere rivelati o modellizzati ed, eventualmente, *se e come* l'offerta di cui si fanno carico può essere portata "a sistema", con quale opzione (integrativa o alternativa alla *scuola di prima occasione* prevista dall'ordinamento), anche attraverso un contributo di ricerca e confronto con il pensiero del legislatore.

## UNA RETE PER PROMUOVERE LA SECONDA OCCASIONE

Nel dicembre 2005 si è dunque costituita la *Rete delle scuole di seconda occasione* che costituisce lo strumento attraverso il quale i soggetti titolari delle sei esperienze suddette intendono perseguire in un biennio alcuni scopi comuni, utilizzando il sostegno di ricerca e di documentazione dell'IPRASE.

Lo scopo principale dell'azione che viene condotta in rete è lo studio analitico delle sei esperienze di seconda occasione, per comprendere a fondo l'identità di un'offerta formativa di questo tipo, che appare legittimata dal diritto internazionale,<sup>1</sup> dagli atti di indirizzo comunitari,<sup>2</sup> e dalla stessa Costituzione della Repubblica italiana, laddove l'articolo 3 stabilisce l'impegno a rimuovere gli ostacoli al pieno sviluppo della persona umana, e l'articolo 34 dispone l'accesso di tutti alla scuola e l'obbligatorietà di un percorso di istruzione base della durata di almeno otto anni.

Un'offerta formativa della seconda occasione che appare legittimata anche dalla testimonianza di una diversa qualità delle prospettive di vita nell'esperienza dei ragazzi raggiunti dagli interventi, e dalle loro famiglie. Un'offerta formativa che non risulta invece ancora rappresentata nella normativa che regola l'offerta scolastica, la sua organizzazione, gli ambiti di intervento, gli strumenti e le risorse umane a sua disposizione. A riprova di ciò, appare evidente come l'impostazione dei più recenti provvedimenti di riforma non contempla, sia nei decreti legislativi del primo ciclo che in quello del secondo ciclo, formule integrate o alternative all'offerta formativa erogata dalle istituzioni scolastiche autonome o paritarie, nemmeno nel canale regionale dell'istruzione e della formazione professionale. Ma non compare, soprattutto, un approccio di principio rispettoso del concetto della seconda opportunità, capace di aprire alla prospettiva di formule organizzative meno rigide, così come è invece viva nei più lungimiranti indirizzi europei.

## LA NARRAZIONE DELL'ESISTENTE

Si è iniziato lo studio delle azioni realizzate all'interno dei sei progetti di seconda occasione a partire da questo volume, che affida alla narrazione puntuale e circostanziata riportata nei capitoli riservati a ciascuna di esse il compito di rappresen-

---

<sup>1</sup> La *Convenzione internazionale sui Diritti dell'Infanzia* approvata dall'Assemblea dell'ONU il 20/11/1989, e ratificata e resa esecutiva dal Governo italiano attraverso la legge n. 176/27 maggio 1991; il documento ONU "A World fit for Children", firmato dal Governo Italiano il 10 maggio 2002, che raccomanda per il piano decennale 2001-2010 ogni azione, compresa la scuola della seconda occasione, per tutti i minori che, per qualsiasi ragione, non abbiano avuto una istruzione e formazione adeguate.

<sup>2</sup> Le conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea su *Lo sviluppo della comunità locale attraverso l'istruzione e la formazione*, n. 97/C del 17/02/1997; la decisione della Commissione Europea n. 2347 del 08/08/2000 contenente raccomandazioni in materia di "prevenzione della dispersione scolastica e formativa"; la Risoluzione del Consiglio dell'UE di Bruxelles del 25/11/02, in materia di diritti a nuove occasioni di istruzione e di formazione per soggetti minori in situazione di esclusione sociale, economica e culturale.

tarli, di far conoscere cosa si fa nella scuola di seconda occasione, per quali scopi, per quali destinatari e con quali mezzi, risorse professionali e specifiche strategie di rimotivazione, di riorientamento, e in quali tempi. Ma i report redatti a cura dei soggetti della rete rendicontano anche gli esiti realizzati negli anni di attività e iniziano a configurare le cornici pedagogiche, metodologiche e organizzative che si sono rispettivamente date, a conferma della solidità degli impianti formativi e della professionalità degli operatori.

Sono descritti la genesi dell'impianto di intervento attuale, il contesto o i contesti da cui provengono i ragazzi a rischio o in situazione di abbandono, le problematiche connesse a questi contesti socio-economici e culturali. Inoltre sono presentate le modalità attraverso cui gli operatori adulti tentano la "riduzione del danno" creatosi in queste storie formative difficili, spesso devastate, e i principi pedagogici che informano le scelte metodologiche e i punti di attenzione di questi operatori.

Ne è nato un volume che presenta l'esistente dal punto di vista di chi ci sta lavorando, e che restituisce in modo efficace anche la tensione ideale di questi insegnanti ed educatori, volontari o professionali, che sono coinvolti nella scuola di seconda occasione. È un contributo che, al tempo stesso, informa e valorizza il lavoro portato avanti in questi contesti, ma consente indirettamente ai lettori una prima lettura analitica sui processi tesi a favorire il rientro nei circuiti formativi e forse, come auspichiamo, il riconoscimento in queste azioni di altri soggetti che non conosciamo e che potrebbero essere partecipi delle azioni di promozione e aggregazione che la *Rete delle scuole di seconda occasione* conduce, con eventi mirati in diverse città italiane.

## **PROSSIMAMENTE, LA RICERCA**

Il piano di ricerca ha preso le mosse dalla ricognizione sulle storie e sull'azione attuale dei sei progetti, presentata in questo volume. Il passo successivo, che la Rete ha da poco avviato con l'IPRASE, è l'analisi di questo assetto esistente attraverso strumenti e metodi di indagine rigorosi, che si articolerà lungo le tematiche che appaiono più interessanti per la riflessione comune. Sarà ad esempio fondamentale comprendere quali siano le caratteristiche proprie di questi ragazzi ad alto rischio di uscita da ogni circuito formativo, il contesto culturale e sociale da cui provengono, i loro bisogni, i nodi di un rapporto interrotto con la scuola ordinamentale, e soprattutto gli esiti -almeno sul medio periodo- dell'intervento svolto con loro. Un altro tema di ricerca, che appare particolarmente significativo, è la ricostruzione dell'organizzazione interna di queste esperienze di scuola della seconda occasione, le professionalità coinvolte, la qualità e la consistenza degli investimenti nella formazione e nello svi-

luppo delle competenze strategiche per rimotivare e accompagnare nella ripresa dei processi di apprendimento soggetti così compromessi, quali sono spesso i ragazzi destinatari di queste iniziative.

Crediamo che un percorso di ricerca così impostato possa stimolare sia gli operatori dei singoli progetti arricchendone la lettura dei processi educativi, riconoscendone e valorizzandone le opzioni e lo studio pedagogico e metodologico, sia tutti coloro che sono chiamati a progettare e realizzare azioni di rimotivazione e recupero, contro la dispersione e la marginalizzazione, nella scuola e nei Governi locali e nazionali. Inoltre, indagando quali relazioni e reciprocità esistono tra scuole di seconda occasione e scuola ordinamentale, contiamo di offrire elementi di riflessione utili a realizzare percorsi innovativi per la formazione iniziale e in servizio dei docenti, chiamati a gestire un'offerta educativa competente e indirizzata a costruire cittadinanza adeguate per una comunità sempre più complessa e bisognosa di articolate capacità di pensiero.

Ernesto Passante

Direttore dell'IPRASE del Trentino



## Rispetto e accompagnamento

Introduzione alle scuole della seconda occasione

Marco Rossi-Doria

### PERSONE

Questo libro parla di ragazzi e ragazze italiani e stranieri che erano ai confini del sistema formativo pubblico perché socialmente e culturalmente deboli e perché la scuola ordinamentale non si è mostrata sempre in grado di gestirne le difficoltà e le sofferenze, spesso estreme. E descrive come - partendo da questa condizione di abbandono quasi o già attuato - hanno incontrato una seconda opportunità.

Parla di seimila cinquecento novantuno ragazzi e ragazze del Nord, del Centro e del Sud, giovani persone in crescita appartenenti ad un esercito immenso di giovanissimi in condizione di fallimento precoce<sup>1</sup> e di uscita dal sistema scolastico e formativo, che in questi ultimi anni hanno trovato una sponda adulta competente che si chiama scuola della seconda occasione.

### IL DROPPING-OUT

Ma che cosa è il *dropping-out*, il *cadere fuori* da un sistema formativo prima di aver acquisito le competenze e i crediti previsti da quel percorso?

In generale si riconosce che, in ogni contesto nazionale, esiste una quantità fisiologica o cronica di fuoriuscita precoce dai sistemi scolastici. Si riconosce, al contempo, un nesso tra il numero e l'età di chi non adempie all'obbligo formativo e il grado di sviluppo territoriale locale. È, in particolare, evidente una forte corrispondenza tra gli indicatori di esclusione sociale e culturale dei contesti territoriali - compresa la presenza di immigrazione recente e la condizione di svantaggio linguistico - e un numero alto di *drop-out* dalla scuola ad età precoce.

Le cause della persistenza del *cadere fuori* dai percorsi dell'obbligo - in primo luogo di quello precoce e considerato di maggiore gravità - oltre a mostrarsi legate alla

---

<sup>1</sup>Nel 2001 la percentuale di popolazione italiana tra i 14 e i 52 anni senza nessun titolo di studio risulta essere il 6,8%; con la sola licenza elementare, il 26,4%; con la sola licenza media e senza titolo di studio superiore né attestazione di competenza professionale, il 31,7%. Cfr. ISTAT, *Censimento della popolazione e delle abitazioni*, 21 ottobre 2001.

povertà materiale e a fattori di esclusione culturale, appartengono anche alla mancata o insufficiente azione delle politiche pubbliche e di contrasto. Fanno infatti parte del largo menù delle cause del *dropping-out* anche la crisi delle cornici educative tradizionali, comunitarie e familiari, e il perdurare di politiche di *welfare* povere di offerta. In particolare, il mancato uso di dispositivi e di risorse, oltre che la difesa di procedure centralistiche e eccessivamente burocratizzate entro le politiche di *welfare*, rendono persistente questo fenomeno soprattutto nelle aree considerate meno avanzate, laddove sono conservate sacche significative di sottosviluppo e di vecchie povertà.

Una causa ulteriore è poi individuata nelle frequenti rigidità delle scuole, restie ad adottare metodologie e modalità organizzative differenziate secondo il principio della discriminazione positiva. Le scuole rappresentano infatti spesso una concausa del *dropping-out* quando sono poco flessibili o a basso livello di tolleranza nell'impostazione dell'azione didattica, degli orari e della gestione delle personali capacità di attenzione di bambini e adolescenti in difficoltà. Questo ha luogo in nome della standardizzazione dei processi di apprendimento che, nei fatti, vieta percorsi anche differenziati e individualizzati. In breve: la scuola "per tutti" che non riesce a essere, al contempo, "per ciascuno" aiuta spesso a creare *drop-out*.

Le scuole sono concausa del *cadere fuori* anche quando non danno ai loro bambini e ai loro ragazzi limiti e regole attraverso la cura della condivisione degli obiettivi e la promozione di una più forte partecipazione dei ragazzi stessi, quando sono sorde alla possibilità di costruire patti educativi tra scuola e famiglia, insensibili a forme di ritrovata ritualità comunitaria e rigidamente connotate dalla conservazione della frontalità delle lezioni, che relega la laboratorialità fuori dalla didattica curricolare o nell'ambito della sola opzionalità, o dell'eccezionalità.

Al contempo, si registra che, molto spesso e quasi in ogni nazione, la disaffezione alla scuola durante la pre-adolescenza è collegata all'abbandono scolastico negli anni successivi. Molta evidenza empirica e un crescente numero di studi psico-pedagogici e di caso, e di ricerche-azioni rivelano, da un lato, un legame tra questo fenomeno e una precedente fatica, nei singoli *drop-out*, a terminare la scuola di base e a consolidare le competenze minime di *literacy* e *numeracy*, indispensabili per proseguire utilmente i percorsi di formazione e inserimento nel mondo del lavoro. La fascia debole della popolazione scolastica che non è caduta fuori prima tende, insomma, a cadere fuori un po' più tardi, con il dispiegarsi della crisi adolescenziale o per motivi ambientali legati agli stili di vita o a altri fattori cosiddetti "di rischio". Pesano poi, sempre in modo negativo, le rigidità e la prevalenza delle procedure formali (anziché relazionali) nelle agenzie che curano il mercato del lavoro, e che non favoriscono l'incontro tra domanda ed offerta. Pesano anche il mancato o lento adeguamento di scuole o centri professionali alle reali possibilità di occupazione e la mancanza di

sbocchi in un determinato territorio e per una specifica formazione: i giovani senza prospettive occupazionali nel ramo nel quale si stanno formando tendono a desistere. Avviene così, per esempio, che dove si era sviluppato un forte settore industriale poi dismesso crescono gli abbandoni negli istituti o nei centri professionali che formavano per quel settore e che non hanno riconvertito i profili professionali dei percorsi formativi proposti. La fuoriuscita da singole scuole o dal sistema della formazione professionale di singole zone si determina anche dove un settore manifatturiero o di servizi è vitale, ma nelle scuole e nei luoghi della formazione non viene curato l'ammmodernamento di contenuti, tecniche, macchinari, e di tutti quegli elementi che rinforzano le culture professionali richieste.

Dall'altro lato, molti studi e esperienze rivelano anche il carattere fisiologico (e per certi versi quasi necessario) di momenti di scacco o crisi entro i percorsi di vita di un grande numero di giovani persone in crescita, con un esito di interruzione della frequenza scolastica. Il fenomeno va letto dunque con molta cura perché non sempre ha esito negativo. Spesso è un abbandono temporaneo e va riconosciuto come passaggio di "attesa" o "sosta" o "risacca", indispensabile, appunto, a un ri-orientamento. Da questo punto di vista il *dropping-out* va affrancato da una accezione meramente negativa, poiché rappresenta un apprendimento esso stesso, ed entra a far parte dei processi di *life long learning* - di apprendimento lungo il corso della intera vita. Del resto, la complessità che oggi caratterizza la transizione scuola-apprendimenti-lavoro, in senso spesso bi-univoco, è tale da coprire l'arco intero delle singole vite - così come ci mostrano le ormai diffuse esperienze dei bilanci partecipati di competenze e le biografie di chi lascia precocemente la scuola, che questo libro pure riporta.

Tutti questi fatti dunque evidenziano la necessità di affinare gli strumenti di osservazione e di studio del fenomeno dell'abbandono nei sistemi scolastici del nostro tempo secondo una configurazione capace di cogliere le molteplicità e le differenziazioni, e soprattutto di elaborare politiche e dispositivi di contrasto coerenti con tale approccio.

In particolare appare sempre più riconosciuta la necessità di fornire a chi si disaffeziona alla scuola in età precoce, o tenta di abbandonarla, nuove opportunità e percorsi di seconda occasione, come quelli che vengono descritti in questo libro, mentre vanno rafforzate le azioni di prevenzione di questa disaffezione (manifestata ad esempio dalle assenze), e di intervento compensativo per ciascun soggetto in difficoltà sulla base del principio di "dare di più" a chi parte svantaggiato o vive una situazione di sofferenza e affaticamento, anche momentanea. Al contempo va riconosciuta, più in là nell'età dei *drop-out*, la possibilità di scegliere entro un'offerta formativa larga e flessibile dopo momenti di caduta fuori, accogliendo anche il diritto di ciascuno di procedere in modo non lineare, per prove, con la possibilità di ripensamenti, attese, ambivalenze, difficoltà, nuove invenzioni e impegni. Le politiche per il *dropping back in* - il *ritornare*

*dentro* alla possibilità di formarsi - dovrebbero dunque accogliere programmaticamente il riconoscimento di apprendimenti conquistati fuori dai percorsi codificati e di percorsi svolti solo parzialmente: tutte esperienze indispensabili, spesso, a un ragazzo in abbandono, per poter trovare la via, aggiustare la propria percezione di cosa voler conoscere e imparare a fare e su quali scelte professionali e umane puntare.

La condizione perché ciò sia davvero possibile, risiede, oggi, nella capacità dei sistemi formativi pubblici di abbandonare il modello lineare, semplice e auto-referenziale, a favore di quello procedurale e complesso. Ciò comporta la responsabilità dei processi reali: farsi sponda effettiva dei percorsi a lungo termine di ogni giovane persona in crescita, mediare tra la persona e la varietà dell'offerta, i moltissimi attori, le agenzie, le opportunità diffuse di apprendimento. Comporta l'accertamento e la validazione delle singole effettive competenze nella loro ricchezza e nei loro limiti, o il suggerire ogni volta soluzioni ulteriori in modi prossimali e comunque realisticamente possibili; implica una continua tenuta della relazione educativa nelle sue modulazioni necessari, anche di separazione progressiva.

#### **L'ESPERIENZA DELLA SECONDA OCCASIONE IN ITALIA: UN "INVENTARIO INCONTRATO"**

Questo volume, avviato nel maggio 2005 e perfezionato in questi ultimi mesi, ha, pertanto, preso le mosse da una ricognizione sulle storie e sull'azione attuale di sei progetti italiani di scuola di seconda occasione, rivolti a chi rischia di abbandonare la scuola o ne è già fuori: *Provaci ancora Sam* a Torino, *Progetti Ponte* a Trento, *Icaro* a Verona e a Reggio Emilia, *La Scuola della Seconda Opportunità* a Roma, *Chance*, *Maestri di strada* a Napoli.

Per ciascun progetto sono descritti la genesi dell'impianto di intervento attuale, il contesto o i contesti da cui provengono i ragazzi a rischio o in situazione di abbandono, le problematiche connesse a questi contesti socio-economici e culturali. Inoltre sono presentate le molteplici modalità attraverso cui gli operatori adulti e le organizzazioni coinvolte tentano la riduzione del danno creatosi in queste storie formative difficili, spesso devastate, e i principi pedagogici che informano i criteri metodologici e i punti di attenzione di questi operatori per fornire ai ragazzi la possibilità di un nuovo inizio.

Ne è nato un testo a più mani che presenta l'*esistente* dal punto di vista di chi ci sta lavorando e di chi ne è coinvolto - vi sono le voci degli adulti educatori e quelle dei ragazzi e delle ragazze - e che restituisce in modo efficace la tensione ideale e pedagogica di queste esperienze.

Non si tratta dunque, ancora, del risultato di una compiuta ricerca scientifica sulla seconda occasione in Italia. Piuttosto è una prima e corposa raccolta descrittiva dell'esistente, e del suo pregresso. I dati sono riuniti come in un "inventario incontrato", qualcosa di variegato, ricco, colorato e forte di suggerimenti e ipotesi ma certamente non definito né ordinato secondo espliciti principi-guida.

Infatti il piano del libro - prodotto iniziale di un processo di messa in rete delle persone coinvolte nelle scuole di seconda occasione- aveva, appunto, come suo fine, l'inventario di quanto posto in essere dai progetti da quando hanno incominciato ad operare. Con una motivazione chiara: un simile inventario non era mai stato raccolto, e tante persone impegnate sugli stessi obiettivi non avevano mai condiviso le narrazioni di questo impegno comune.

Il libro, dunque, fornisce la prima descrizione particolareggiata della seconda occasione in Italia rendendola disponibile a scuole, docenti, operatori del sociale, psicologi, orientatori e pedagogisti e cittadini impegnati sul variegato e largo fronte della lotta per la inclusione di chi è precocemente escluso.

È un inizio volutamente aperto che dice "*siamo qui*". Non pretende di definire, bensì di lasciar intravedere, e di far pensare.

## QUESITI PER LA RICERCA E OLTRE

Il manifestarsi dell'esistente chiama ad andare avanti. E a promuovere il confronto tra le diverse esperienze qui riportate, e anche eventuali altre, attraverso strumenti e metodi di indagine rigorosi. Questo è l'obiettivo ulteriore che qui viene implicitamente indicato. È il lavoro successivo da fare, che si articolerà lungo le tematiche apparse più interessanti per la riflessione comune, a partire proprio dalle pagine dense di questo libro.

Appare, ad esempio, fondamentale sondare con strumenti di ricerca specifici alcuni interrogativi che emergono già da queste pagine, a volte come interrogativi aperti, altre volte accompagnati da risposte già avviate, ma da approfondire.

Interrogativi, prima di tutto, riguardanti i destinatari dei progetti: quali sono le moltissime e diverse caratteristiche proprie di questi ragazzi ad alto rischio di uscita da ogni circuito formativo? Quali sono i contesti culturali e sociali da cui provengono? Quali sono i loro bisogni espressi o taciuti ma presenti? Qual è l'intreccio che esprimono tra una condizione esistenziale difficile, propria di tanta parte della nostra adolescenza, e i forti fattori di esclusione sociale e culturale propri della loro storia personale? Quali sono i nodi di un rapporto interrotto con la scuola ordinamentale, e soprattutto gli esiti - almeno sul medio periodo - dell'intervento svolto con loro?

C'è e in quale misura una riduzione del danno sociale? Vi è un indice verificabile (e come) di prevenzione di comportamenti devianti, pericolosi, autolesionisti o addirittura criminali? In che misura e a quali condizioni vi è il rientro effettivo in circuiti formativi e/o un riorientamento che favorisca emancipazione e autonomia nella costruzione dei progetti di vita di ognuno? Come, a partire da queste esperienze, crescono o meno i processi di *empowerment*? In che termini si profila la stabilizzazione individuale di minime competenze atte ad esercitare la cittadinanza?

Poi, interrogativi riguardanti chi lavora in questi progetti: quale riposizionamento ed eventuale crescita si manifesta nelle diverse professionalità coinvolte nelle scuole di seconda occasione? Si sviluppano e si estendono davvero le competenze oltre i confini originari, per chi opera in queste scuole, come le narrazioni sembrano mettere in evidenza? Le persone impegnate a diverso titolo riescono ad abbracciare sapere ulteriore, fino a fare propri metodi, linguaggi, forme mentali diverse di cui c'è necessità per poter lavorare in questi progetti? Tra docenti di scuole di diverso grado, educatori, orientatori, artigiani, psicologi, ecc. si creano *setting* di lavoro autenticamente condivisi? Nella riflessione di questi professionisti che, a giudicare dalle testimonianze, sono già, in certa misura, "riflessivi",<sup>2</sup> sono presenti segnali di crescita nelle competenze della progettazione innovativa e della ricerca partecipata proprie di ogni innovazione che risponda ad emergenze educative e sociali? Ed è riconoscibile una crescita culturale anche in relazione a teorie provenienti dai diversi campi (pedagogia, sociologia, antropologia, psicologia e psicoanalisi, teorie dell'organizzazione) che vengono toccati dalla esistenza stessa delle scuole di seconda occasione qui descritte?

Infine, in una dimensione più *macro*, quale quantità e qualità degli investimenti e quali culture organizzative, legate alla consapevolezza dei servizi resi, servono per lo sviluppo delle competenze strategiche necessarie per includere chi è escluso, per rimotivare e accompagnare nella ripresa dei processi di apprendimento e della cittadinanza ragazzi già così precocemente esterni ai percorsi tradizionalmente strutturati?<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Molte delle pratiche qui descritte sottendono, forse implicitamente, a epistemologie professionali appunto "riflessive", non ancora comuni nei circuiti scolastici italiani, già suggerite da Shon, (cfr. D. A. Shon, *Il professionista riflessivo*, Edizioni Dedalo, Bari, 1993) e presenti anche in G. F. Lanzara V. G. F. Zanzara, *Capacità negativa*, Il Mulino, Bologna, 1993.

<sup>3</sup> Da questo punto di vista le scuole della seconda occasione chiamano probabilmente a una accelerazione della riforma delle culture organizzative per tutte le scuole, nella direzione, anche qui centrata su riflessione e narrazione condivisa, auspicata da studiosi dei servizi e propugnatori di una loro riforma, entro un nuovo *welfare*, quali, per esempio, F. Manoukian Olivetti, *Produrre servizi*, Il Mulino, Bologna, 1998, o C. Petrucci, *Culture organizzative e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze, 2000.

Ma dietro a queste domande di ricerca - rivolte alle scuole di seconda occasione - non stanno, forse, le medesime domande che vanno poste al sistema scolastico e alle scuole italiane in generale? E queste domande non chiamano forse inevitabilmente a una radicale revisione di assunti su cosa siano i luoghi e i modi dell'apprendere oggi, su quanto funzionano o non funzionano, su cosa è possibile fare per migliorarne la *resa* complessiva in termini di produzione di competenze, saperi, partecipazione, benessere nella crescita?

Così come i ragazzi e le ragazze precocemente esclusi dalle scuole ci chiamano a capire come e perché avviene la loro espulsione, non è finalmente il caso di chiedersi, onestamente, se essi rappresentino solo una eccezione o se, invece, costituiscano un *sintomo* - o un *indizio*, o una *spia* - di qualcosa di ben più vasto e profondo che riguarda scuole e sistema scolastico<sup>4</sup> nel loro insieme?

Così il tema, oggi centrale, di un effettivo governo autonomo del proprio mandato sociale e politico, da parte della Scuola e delle scuole - il tema della responsabilità e dell'*accountability* - può trarre ossigeno anche dalla ricerca sulle esperienze di seconda occasione. E, a tal proposito, va notato che l'assunzione di responsabilità (in termini di competenza autonoma) degli istituti nei confronti del fallimento formativo entro il proprio territorio è un possibile importante sviluppo atteso. Le esperienze di recupero delle scuole di seconda occasione possono diventare pratica diffusa di presa in carico della criticità, di progettazione in proprio, zona per zona, delle azioni di contrasto al fallimento e di nuova integrazione dei soggetti. Non si tratta di una prospettiva astratta. Il modello danese di *learnfare*,<sup>5</sup> ad esempio, propone l'entrata e l'uscita dal mercato del lavoro sostenute da apprendimenti costanti: un'azione diffusa, regolata, appunto, a livello locale e capace di intercettare, in una sorta di costante seconda occasione, i soggetti esclusi o in via di nuova o reiterata esclusione.

Dobbiamo anche prevedere, ragionevolmente, che oltre agli interrogativi indicati molte altre domande siano generate, per interrogare il sistema dell'istruzione e della formazione intorno ai temi della tutela dell'apprendimento e dello sviluppo umano per tutto l'arco della vita.

---

<sup>4</sup> È anche da notare che il *dropping-out* rappresenta un indicatore rivelatore del grado di tenuta e della vitalità propositiva dei sistemi scolastici e formativi poiché è generalmente accettato che un tasso alto di *dropping out*/caduta fuori non rivela tanto anomalie specifiche e riassorbibili, quanto una possibile malattia del sistema. È un sintomo che chiama una terapia capace di fare vivere tutto il corpo del sistema in modo tendenzialmente più sano.

<sup>5</sup> Si veda, a tal proposito, R. Castel, *L'insicurezza sociale*, Einaudi, Torino, 2004.

## UNA NARRAZIONE CIVILE

Intanto, questo lavoro ha già dei meriti importanti. Consegna, infatti, al lettore una larga quantità di informazioni e di storie sulle scuole e sulle esperienze di seconda occasione costruite negli ultimi dieci, quindici anni, in contesti geografici ed economici, sociali e culturali molto diversi del nostro Paese: da Torino a Roma, da Verona, Reggio Emilia e Trento a Napoli. Gli consegna, al contempo, una messe di riflessioni - non ancora scientificamente vagliata, come si è detto, ma non per questo priva di ricchezza e promesse - prodotta da adulti educatori e da ragazzi che hanno vissuto queste esperienze in prima persona. È un lavoro prezioso, che mostra come sia stata affrontata la grande questione - ad un tempo etica, politica, pedagogica e pratica - di rendere reale ed effettivo il diritto alla istruzione e formazione pubblica, sempre nominalmente accertato ma non sempre reso davvero fruibile, e di fornire, dunque, in modo riparativo, con continuità, cura e creatività, questo diritto a chi ne era già escluso.

Da questo punto di vista il libro non è solo “tecnico” e per specialisti, addetti ai lavori. Si tratta di una vera e propria *narrazione* che, in queste pagine, si nutre di dati, di dispositivi operativi descritti in ogni dettaglio, di voci e di esperienze di alunni e di docenti, educatori non docenti, imprenditori, psicologi, artigiani, assistenti sociali, *trainer* sportivi, formatori, orientatori, artisti, amministratori e di molte altre figure professionali. È una narrazione che mostra passione civile: perché racconta la ricerca di soluzioni autentiche a problemi emergenti e che producono esclusione e sofferenze, e perché testimonia quanto e come sia possibile dare davvero scuola, in senso largo e comunitario, a tutti. Questa narrazione, per altro verso, segnala quanto sia tuttavia difficile, da parte della società e delle sue istituzioni, accettare e sostenere il fatto che un diritto dichiarato non sia un diritto certo e dunque assicurato, e che invece altro e ulteriore cammino risulti necessario perché lo diventi.

Credo che la ricognizione offerta al lettore su esperienze anche molto diverse di scuola della seconda occasione in Italia rappresenti un tipo di narrazione interna alla vita pubblica, e ad essa rivolta, e che compia un dovere civile di registrazione e di sostegno autentico alla vicenda di ragazzi e ragazze ai margini, reale fulcro di questa scrittura.

## I TEMI DEL RISPETTO E DELL'ACCOMPAGNAMENTO

Due temi realmente cruciali per ogni intervento ricostruttivo di storie interrotte sono al centro delle narrazioni qui raccolte: i temi del rispetto e dell'accompagnamento.

I ragazzi per i quali sono sorte e si sono strutturate le scuole di seconda occasione - a leggerne qui le storie, a studiarne i percorsi qui descritti - risultano, infatti,

destinatari di un'azione adulta competente tesa, sì, a far loro riprendere un percorso di studio di base e formazione, ma soprattutto tesa a ridare loro dignità, e dunque rispetto, attraverso un accompagnamento attento a questa finalità.

Questo volume va letto, certamente, per i suoi contenuti pedagogici che sono ricchi e innovativi. Ma va anche studiato per questi due temi, che lo percorrono tutto e sottendono molte delle scelte operate da chi ha condotto, attuato e vissuto questa esperienza civile.

In un suo bellissimo saggio Richard Sennett interroga la categoria di “rispetto” nella prospettiva della difesa della dignità umana in un mondo di diseguali.<sup>6</sup> E si domanda cosa facciano le politiche pubbliche dichiarate di fronte a questo tema decisivo. Dice Sennett nelle conclusioni del suo lavoro:

*“Non basta dare l'ordine di farlo perché la gente sia trattata effettivamente con rispetto. Il riconoscimento reciproco va negoziato, e questo vuol dire coinvolgere in tutta la loro complessità il carattere degli individui tanto quanto la struttura sociale. Le soluzioni sociali appaiono più chiare qualora consideriamo le disparità e le incongruenze che offuscano i tre codici moderni del rispetto: realizza te stesso in qualche modo, prenditi cura di te, aiuta gli altri. L'offuscamento può essere dissipato, almeno in parte, onorando i risultati sociali diversi anziché privilegiando i talenti potenziali; ammettendo la legittimità della dipendenza ma consentendo alle persone di partecipare più attivamente alle condizioni della loro stessa protezione sociale”<sup>7</sup>*

Da questa prima rassegna italiana sulle scuole di seconda occasione emergono molte indicazioni sulle strategie e i dispositivi che possono essere messi in campo per riconquistare ragazzi e ragazze a una prospettiva formativa. Ma la suggestione più forte, più potente che se ne trae va esattamente nella direzione indicata da Sennett: ricostruire *davvero* le condizioni per il rispetto.

Chi si occupa di ragazzi esclusi dalle potenzialità della vita sa bene che prendersi quotidianamente cura di sé, aiutare gli altri e realizzare un percorso esistenziale sensato sono prospettive possibili solo per chi nella sua prima crescita sia stato esposto ad alcune esperienze fondamentali in termini di apprendimento e di conoscenza: una forma almeno iniziale di sapere codificato e *literacy*, l'accettazione a poco a poco interiorizzata dei limiti alla propria azione, la libertà di dare parola a cose, situazioni, sentimenti. Ma tutto questo non accade e non può avvenire se prima non sono state ristabilite le condizioni per il rispetto. Questo libro mostra bene che il primo passo,

---

<sup>6</sup> R. Sennett, *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*, Il Mulino, Bologna, 2004.

<sup>7</sup> *Ibidem*, pp. 254-255.

lo *step* iniziale (che fa rientrare in quel mondo dal quale si è stati esclusi) consiste nel ritrovare rispetto per sé e per gli altri: qualcosa che, appunto, non può essere comandato. Si ricostruisce invece con pazienza, ogni giorno, nei modi, nei tempi delle azioni in regime di effettiva reciprocità e riconoscimento, nel senso delle cose fatte e da fare insieme, nelle negoziazioni necessarie a farle, nella restituzione dei risultati e degli esiti attesi, inattesi o disattesi, nella autenticità delle relazioni umane indispensabili affinché tutto ciò abbia luogo. Si tratta di azioni di accompagnamento che la scuola della seconda occasione attua con e per i ragazzi e le ragazze, e con e per gli stessi operatori adulti che la animano.

Accompagnamento e rispetto sono, dunque i *meta-temi* attraverso i quali vanno lette le testimonianze qui raccolte.

#### **L'OCCASIONE EFFETTIVA ALLA FORMAZIONE, DIRITTO DELLE PERSONE**

Per mettere meglio a fuoco il senso politico di questa ricca narrazione, il tema del rispetto ci orienta ad indagare la materia della seconda occasione attraverso la lente dei diritti umani: e specificamente quelli che ribadiscono il diritto inalienabile ad apprendere e a formarsi per ciascuna persona in crescita. Con una doverosa precisazione: la Carta dei Diritti dell'uomo non fa parte del diritto positivo a pieno titolo. Non esistono attualmente, infatti, ammende e misure applicate, né da noi né altrove, per sanzionare la mancata opportunità effettiva -e non solo nominalmente offerta- di istruzione, apprendimento e formazione. Non vi è tribunale che possa rendere giustizia su questo, così come non vi è tribunale che possa giudicare gli stati o gli apparati nazionali e sovranazionali per la mancanza di cibo o di medicine o di acqua potabile.<sup>8</sup>

La assenza di diritto positivo va sottolineata con forza poiché proprio tale assenza mostra il valore insostituibile di chi inventa, costruisce e organizza in positivo *de facto* senza che esista un sostegno *de iure* alla sua azione. Le persone e le istituzioni che si assumono tale responsabilità -fondata, appunto, sulla categoria del rispetto e sulla base etica dei diritti umani dichiarati- dispongono e garantiscono quotidianamente tutte quelle azioni di formazione per tutti senza che la sanzione intervenga a loro sostegno. Non vi è infatti se non blandissima sanzione<sup>9</sup> che costringa davvero scuole, famiglie, enti locali ad applicare quanto esiste nella normativa per garantire il diritto alla formazione.

<sup>8</sup> V. J. Ziegler, *Dalla parte dei deboli*, Marco Tropea ed., 2004, p. 18 e sgg.

<sup>9</sup> In Italia le misure di sanzione, in caso di mancata opportunità di apprendere e di formarsi non riguardano né Ente locale né scuola. Il Comune ha solo poteri di verifica della disattesa scolastica entro

Ma quali sono i documenti che - pur non facendo parte del diritto positivo - esprimono principi di riferimento in materia di promozione umana, ai quali le scuole di seconda occasione si sono, implicitamente o esplicitamente, richiamate?

## GLI INDIRIZZI SULLA SECONDA OCCASIONE DELL'UNIONE EUROPEA

Il documento fondamentale di riferimento proviene dall'Unione Europea. La dicitura "scuole della seconda opportunità" nasce, infatti, in questo ambito. È stata presentata per la prima volta al pubblico in quello che è considerato il testo fondativo della politica culturale europea attuale, "Insegnare e imparare: verso la società conoscitiva", *Libro bianco* composto e pubblicato dalla Commissione dell'Unione Europea sotto la guida di Edith Cresson nel novembre 1995.<sup>10</sup>

In questo *Libro bianco* vengono definiti gli obiettivi chiave in relazione all'esigenza futura di una società conoscitiva: 1. promuovere l'acquisizione di nuove competenze; 2. favorire un più stretto rapporto fra scuole e imprese; 3. combattere l'esclusione; 4. raggiungere una buona conoscenza di almeno tre lingue comunitarie; 5. porre gli investimenti di capitale finanziario e gli investimenti nella formazione su un piano di parità.

Le scuole della seconda opportunità si concentrano principalmente, com'è evidente, sul terzo obiettivo. Nell'Unione Europea, infatti, molte centinaia di migliaia di giovani, la maggior parte dei quali vive nelle grandi conurbazioni metropolitane, non accedono a programmi di formazione o addirittura di istruzione di base finalizzata all'occupazione e all'esercizio della cittadinanza per una complessa mappa di ragioni che cercheremo di esaminare più avanti. Si tratta di una situazione iniqua, che nega i diritti dichiarati, che mina la coesione della nostra società e il futuro del modello sociale europeo, oltre a comportare uno spreco enorme di risorse umane. Il *Libro bianco* cita due strumenti per affrontare il fenomeno dell'esclusione: l'iniziativa delle scuole della seconda opportunità, appunto, e il servizio volontario europeo. E al dialogo e

---

l'obbligo e i servizi sociali territoriali assumono il compito del controllo e/o della ricerca di soluzioni nell'interesse del minore e in accordo, quando le condizioni lo richiedono, con il Tribunale per i Minori. Si può, in teoria, obbligare la famiglia a inviare a scuola il proprio figlio sulla base del codice civile e con una piccola ammenda in denaro in caso di rifiuto. Tale opzione di "scolarizzazione coatta", tuttavia, è stata contraddetta da una sentenza della Corte di Cassazione del novembre 1988, (riv. Pen. 1057) sulla base della categoria della non *volontarietà*, all'interno della categoria giuridica del *giusto motivo*.

<sup>10</sup> E. Cresson, P. Flynn, *Teaching and Learning. Towards the learning society (White paper on education and training)*, European Commission, Education and Culture, Bruxelles, 20.11.1995.

alla collaborazione a livello locale - fra i vari operatori economici, le associazioni di volontariato e di base e gli enti pubblici, comprese scuole pubbliche e esperienze di scuola di seconda opportunità - viene assegnato il compito di concorrere a porre fine, insieme, a tale situazione. Per questo i suddetti soggetti devono riconoscere la necessità di cooperare e concentrare tutte le risorse umane, materiali ed economiche a loro disposizione. Il finanziamento di istituti scolastici da parte delle imprese, l'innovazione degli approcci progettuali da parte degli enti locali in ambito di *welfare* partecipato, l'integrazione tra i programmi di formazione e di *welfare*, gli accordi di assunzione fra scuole e datori di lavoro e l'utilizzo di tecnologie didattiche avanzate sono solo alcuni dei mezzi indicati per agevolare ai giovani emarginati l'accesso al sapere e all'apprendimento, consentendo loro di raggiungere un livello soddisfacente di qualificazione in un ambiente educativo idoneo.

Con il *Libro bianco* la Commissione ha altresì proposto di aiutare a catalizzare le energie al fine di assicurare l'avvio e la regolare gestione di alcuni progetti e di garantire che essi ricevano la dovuta attenzione e il dovuto apprezzamento, favorendo in particolare lo scambio di buone prassi e gli incontri di osservazione e studio tra i vari soggetti interessati all'interno dell'Unione.

In seguito a quest'ultima indicazione di indirizzo, la Commissione europea ha elaborato, nell'ottobre del 1999, una guida<sup>11</sup> per la costituzione progressiva di scuole pilota di seconda occasione (*second chance schools*). Queste indicazioni sono state applicate in alcune città di paesi membri, con impatto più o meno forte. Il 30 marzo 2001 veniva pubblicato il breve rapporto su questa esperienza pilota.<sup>12</sup>

Nell'esaminare i materiali, chi lavora dentro l'universo della seconda occasione non può astenersi da alcune considerazioni. Mentre i risultati di una esperienza limitata a soli due anni vengono registrati dalla Commissione in modo non estensivo rispetto a indicatori qualitativi complessi, appare di contro evidente che non solo in Italia, ma anche in altri paesi della UE, molte esperienze di seconda occasione erano già nate prima e hanno comunque avuto una ricca vita senza essere in contatto con il circuito europeo avviato dalla Guida del 1999.<sup>13</sup>

Il rapporto non pare tuttavia costruito per intercettare la complessità di quei vissuti. È anche per questa constatazione che, nel costruire il lavoro presente, abbiamo

---

<sup>11</sup> L. Lafond, *Guide for Setting Up a Second Chance School*, European Commission, Education and Culture, Bruxelles, 1999.

<sup>12</sup> European Commission, Education and Culture, development of Education policies, *Second Chance schools, the result of a European pilot project*, Bruxelles, 2001.

<sup>13</sup> Va notato che, tra tutte le esperienze di seconda occasione raccolte in questo volume, solo *Youthstart* di Roma nasce dai programmi del Fondo sociale europeo (FSE). *Youthstart* non fa parte del progetto

voluta con forza un telaio che consentisse alle esperienze di esprimersi nella loro viva ricchezza, mostrandosi come altrettante finestre sulla complessità. E in futuro auspichiamo di sviluppare il necessario lavoro di studio e di ricerca per indagare ancora più a fondo questi progetti nazionali e per metterli in contatto con le analoghe esperienze europee, sia quelle sorte nel biennio 1999-2001 a partire dalla Guida, sia quelle che hanno avuto origine e storia autonome.

L'universo della seconda occasione in Europa è, infatti, più largo e ricco di quello espresso nel rapporto finale e, del resto, molti attori delle scuole italiane di seconda occasione hanno avuto modo di venire in contatto, nel corso degli anni, con una serie molto diversificata di azioni e esperienze analoghe sorte spontaneamente ed entrate nei circuiti europei a posteriori, o attivate entro altri circuiti europei esistenti.<sup>14</sup>

Insomma, pare opportuno auspicare la riunificazione in rete delle tante esperienze vive di seconda occasione e questo volume intende, infatti, fornire adeguata documentazione su quanto sta avvenendo in Italia anche al fine di promuovere conoscenza, confronto e ricerca al livello continentale, partendo dal *corpus* accumulato di esperienze non esaustive, certamente, ma molto significative, e non solo per il contesto italiano.

## LA CULTURA INTERNAZIONALE DEI DIRITTI IN TEMA DI OCCASIONI ALLA FORMAZIONE PER TUTTI

Negli anni successivi al 1995 sono continuate le raccomandazioni di indirizzo lungo la direzione segnata dal *Libro bianco*, ivi compreso la indicazione di scuole e azioni di seconda occasione o opportunità, come viene notato dalla stessa relazione finale delle scuole pilota.<sup>15</sup> Anche la Commissione per lo Sviluppo dell'Inclusione Sociale 2001-2010 ha seguito la direzione indicata da Cresson nelle premesse alla nuova allocazione dei fondi sociali europei (FSE) e, ancor più in dettaglio, entro la cornice dei piani contro la povertà dell'UE.<sup>16</sup>

---

pilota sulle scuole di seconda occasione sopra citato, bensì nasce entro la cornice del dispositivo UE chiamato, appunto, *Youthstart*. Tutte le altre esperienze in ambito nazionale italiano nascono direttamente come risposte locali al fallimento formativo della scuola ordinamentale.

<sup>14</sup> Si possono citare i circuiti *Youthstart*, Leonardo, EQUAL, le "città sicure" entro il Consiglio dell'Europa, le "città educative europee", ecc.

<sup>15</sup> *Second Chance schools, the result of a European pilot project*, cit., p. 7

<sup>16</sup> Si ribadisce la necessità di costruire percorsi compensativi della fallita istruzione obbligatoria e dunque di seconda occasione nella *Dichiarazione contro la povertà* di Bruxelles del 25/11/2002 (cfr. punti 1.1/b, 1.2/d e 3/b). Essa presenta forti analogie con gli atti di indirizzo comunitari (le conclusioni del

Questo costante e puntuale richiamo dell'Unione Europea affinché sorgano scuole della seconda opportunità è innanzitutto dovuto alla grande attenzione ai diritti inalienabili dei giovani cittadini in crescita, diritti da tempo largamente esplicitati nelle Carte Costituzionali e nel Diritto Civile dei paesi membri.

In Italia il dare occasione ulteriore a chi ha perso l'appuntamento con la formazione ordinaria era stato sancito, in modo magnificamente chiaro, ben prima che ci fossero i documenti della UE, dal secondo capoverso dell'articolo 3 della Costituzione della nostra Repubblica, là dove è ribadito che bisogna “*rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e la effettiva partecipazione...*” Questo articolo detta quasi il la a tutti gli altri che, in materia di rapporti etico-sociali, entro il Titolo II della Costituzione, proteggono famiglia, maternità, infanzia e gioventù, agevolano provvidenze a tal fine (art. 31) e promuovono l'istruzione e la formazione per tutti e per ciascuno (art. 33 e 34).

Più in generale, le Carte fondamentali e la cultura giuridica europee hanno senza dubbio, in anticipo, contribuito alla codificazione internazionale di questi stessi diritti che si sono poi riverberati e hanno trovato nuova forma in ambito ONU. L'azione dei paesi della UE - e dell'Italia in modo particolare<sup>17</sup> - in tal senso, negli anni precedenti alle sessioni straordinarie che hanno dato luogo alla *Convenzione sui Diritti dell'infanzia* del 20 novembre 1989, hanno consentito un allargamento dei diritti umani universali alla specifica situazione dei bambini e dei ragazzi. Si tratta di un percorso di civiltà, in *deroga positiva* al principio del “diritto uguale” con la radicale motivazione che si deve agire a legittimo sostegno dei soggetti in crescita e formazione che sono i più deboli, ma che rappresentano anche il futuro della specie umana sul nostro pianeta.

Ma cosa dicono sul tema della seconda occasione i documenti ONU che stabiliscono i principi per un diritto dei bambini e dei ragazzi?

La *Convenzione* del 1989 - *Magna Charta* del diritto internazionale in questa materia - incoraggia ogni mezzo e *tutte le forme di scuola che vanno verso* i soggetti deboli o esclusi dall'istruzione primaria e da quella professionale, o inadempienti all'obbligo di frequentare le scuole e, in particolare, di intercettare con ogni mezzo i *drop-out*.<sup>18</sup> Il collegato documento, noto come Piano d'azione per gli anni '90 del

---

Consiglio dell'Unione Europea su *Lo sviluppo della comunità locale attraverso l'istruzione e la formazione*, n. 97/C del 17/02/1997 e con la decisione della Commissione Europea n. 2347 del 08/08/2000 contenente raccomandazioni in materia di “*prevenzione della dispersione scolastica e formativa*”.

<sup>17</sup> C. A. Moro, *Manuale di diritto minorile, parte prima*, Zanichelli, cap I, II ed., Bologna, 2000.

<sup>18</sup> “*A world fit for Children*”, Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia, di New York, 1989, art. 28, pt. 1 (tutte le lettere, in particolare la e).

secolo scorso, rinforza la *Convenzione* in questo approccio non nominalistico, ma teso a offrire opportunità effettive a chi non ne ha avute.<sup>19</sup> Con il nuovo millennio, le indicazioni ONU - in particolare espresse nel documento noto come *Un mondo adatto ai bambini* - si fanno ancor più precise in materia e nominano le *life skills* e le competenze alfabetiche di cittadinanza.<sup>20</sup>

È in questo modo chiaramente definito e articolato - attento a tutti i bambini e ragazzi, compresi quelli esclusi e anche ai docenti e a tutte le persone impegnate in professioni educanti - che i diritti umani rientrano, fino al diciottesimo anno di età dei soggetti interessati, nei diritti universali dell'infanzia e dell'adolescenza. Questi stessi diritti sono stati rapidamente ratificati entro la giurisdizione e l'azione di governo centrale e locale di ogni paese della UE e, così, assunti nel tessuto legislativo di ciascun paese.<sup>21</sup>

Si tratta di un grande moto circolare - che va dalle tradizioni giuridiche europee in materia di diritto speciale per sostenere le persone in crescita alla codificazione nei documenti delle Nazioni Unite fino a ritornare alle leggi nazionali - dal quale ha preso le mosse lo stesso *Libro bianco*, così come sono stati generati molti altri documenti dell'UE, del Consiglio dell'Europa, ecc.

I citati articoli della nostra Costituzione e la cornice del diritto internazionale dei documenti ONU sono, dunque, la larga base condivisa di tutta la complessa e anche contraddittoria normativa in fatto di inclusione dei *drop-out* nel nostro paese e di tutti i dispositivi applicativi che, negli anni, sono stati elaborati in materia. In questa prima pubblicazione italiana sulle scuole e le esperienze di seconda occasione

---

<sup>19</sup> Piano d'azione ONU del 30 settembre 1990, punto 22 e obiettivi di cui alla sezione II, punto e.

<sup>20</sup> "Sviluppare e attuare apposite strategie per garantire che l'istruzione scolastica sia facilmente accessibile a tutti i bambini e gli adolescenti. Sviluppare e attuare strategie particolari per migliorare la qualità dell'istruzione e soddisfare le necessità di apprendimento di tutti". "L'istruzione è un diritto umano e un fattore chiave per la riduzione della povertà e del lavoro minorile e per la promozione della democrazia, della pace e dello sviluppo. Conformemente a quanto stabilito dal Forum di Dakar sull'istruzione (...) Istruzione per tutti (...) siamo determinati a migliorare tutti gli aspetti legati alla qualità dell'istruzione, così da permettere a bambini e giovani di conseguire risultati riconosciuti e misurabili, soprattutto nel far di conto, leggere e scrivere e nello sviluppare le abilità per la vita (life skills)".

"I governi e le autorità locali possono assicurare, attraverso una collaborazione più stretta a ogni livello, che i bambini siano posti al centro di ogni programma di interventi per lo sviluppo. (...) Le persone che lavorano a diretto contatto con i bambini hanno grandi responsabilità. È importante valorizzare il loro status, tanto dal punto di vista morale quanto professionale" (Da "A world fit for Children", cit.).

<sup>21</sup> In Italia con approvazione rapida e all'unanimità da parte del Parlamento e traduzione nella legge 179/91.

appaiono a sostegno e a giustificazione del lavoro attuato e tracciano il limite entro il quale esso deve essere condotto e sviluppato.<sup>22</sup>

## IDENTITÀ E FINALITÀ SPECIFICHE DELLA SECONDA OCCASIONE

La seconda occasione ha dunque piena dignità giuridica, internazionalmente e nazionalmente codificata. Tale riconoscimento legittima alcune finalità sue proprie, che ne connotano l'identità. I materiali che vengono raccolti qui confermano queste finalità identitarie e descrivono le azioni che sono state pensate per raggiungerle. Vediamo quali sono queste finalità.

La scuola della seconda occasione è, ontologicamente, una scuola riparativa, che interviene a danno già avvenuto o a danno probabile, come ulteriore e nuova possibilità dopo un primo percorso fallito o come integrazione intelligente e vigile accanto all'offerta di "prima occasione".

---

<sup>22</sup> Legge n. 148 del 05/06/90 - sulla continuità educativa,  
 legge n. 142 del 08/06/90 - sulle autonomie locali, in particolare v. Capo VIII sugli accordi di programma,  
 Decreto M.le n. del 16/11/92, applicativo della L. 148/90,  
 D. L.vo n. 35 del 12/02/93 - migliore qualità dell'offerta educativa e azioni volte a superare ripetenze, dispersione, interruzione di frequenza,  
 D. L.vo n. 297 del 16/04/94 - T.U. in materia di istruzione, in particolare v. parte 2, titolo II, capo I,  
 Circolare MPI n. 257 del 09/08/94 - linee metodologiche e operative per la progettazione delle attività contro la dispersione, ecc.,  
 Circolare MPI n. 492 del 07/08/96 - su interventi didattici integrativi a favore di alunni a rischio di *dropping-out*,  
 Direttiva Ministeriale n. 487 del 06/08/97 - sull'orientamento scolastico, ecc.  
 D. L.vo n. 112 del 31/03/98 - conferimento di funzioni e compiti dello Stato alle Regioni e agli enti locali in attuazione della L. n. 59 del 15/03/97, v. Capo III, artt. 135-139,  
 legge n. 9 del 20/01/99 - elevamento dell'obbligo,  
 legge n. 144 del 17/05/99, art. 68, istituzione dell'obbligo formativo,  
 D.P.R. n. 275 del 08/03/99 - regolamento dell'autonomia scolastica,  
 Direttiva ministeriale n. 292 del 03/12/99 - educazione alla salute e promozione del successo formativo,  
 legge n. 328/2000 del 08/11/2000 (anche in superamento della precedente legge 285/97 in materia di diritti dei minori),  
 D.P.R. n. 257 del 12/07/00 - attuazione dell'art. 68 della L. 144/99,  
 legge Costituzionale n. 3 del 18/10/01 - modifiche titolo V Costituzione, D. P. R. n. 53 del 28/03/03 e tutte le norme applicative, ivi comprese quelle scaturite dalle diverse sessioni della Conferenza Stato-Regioni.

Se davvero accoglie e riconosce il danno già fatto o potenziale, non può agire promuovendo la realizzazione del mero dovere, e neanche del diritto-dovere, di andare a scuola. Non è, dunque, una modalità 'obbligata' di formazione dentro a un *iter* scolastico istituzionale, né è una scuola dell'obbligo di altro tipo. Aspetto suo peculiare è invece il *basarsi sulla volontarietà* di chi sceglie, dopo un primo fallimento, una scuola nuova o un percorso nuovo entro la scuola. L'obbligo, infatti, da solo, non consente al soggetto in difficoltà di poter manifestare una volontà personale di ripresa, e dunque di intraprendere consapevolmente e per scelta un nuovo inizio, basato sul riconoscimento della propria difficoltà e di tutte le potenzialità che non sono state messe in gioco, che non hanno potuto trovare espressione. La scuola della seconda occasione invece si fonda sulla volontarietà, cioè sopra un *accordo*, una *promessa o patto* non più implicito ma dichiarato, che ne sancisce l'avvio e che la connota di nuovo senso. L'offerta è dunque *sostanzialmente* e metodologicamente diversa da quella della prima scuola obbligatoria. Il diritto a crescere culturalmente è un diritto offerto, e il suo accoglimento rimanda alla volontarietà del soggetto. Si può obbligare, per esempio, un quattordicenne ad andare in terza media se lo si ritiene utile, ma non lo si può obbligare a frequentare una scuola di seconda occasione, perché si tratta di una opzione fondata sulla libera scelta volontaria, che esclude "l'accanimento pedagogico".<sup>23</sup> Accanita viene infatti quasi sempre percepita la scuola dai soggetti in crescita che hanno vissuto la esperienza di una transizione non regolare e precoce al lavoro o ad altri ambiti di vita "adulti" (v. gestione in proprio del tempo o dell'abitazione, genitorialità precoce, ecc.).

Non solo: questa opzione in cui la volontarietà è così rispettata configura anche un *empowerment* della persona in crescita, che sta in questo modo imparando ad investire su se stessa per attrezzarsi meglio e potenziarsi. Apprendimento, questo, non *obbligabile*, ma *raccogliabile* dalle istituzioni, nel momento in cui diventassero capaci di intercettare le volontarietà e riorganizzare, insieme ai soggetti, la richiesta/domanda di nuova formazione e di migliore transizione alla vita adulta.

Si tratta, dunque, di una scuola che promuove una opportunità altra e diversa, nuovamente pattuita e ritualizzata, per riavvicinarsi all'apprendimento e migliorare le proprie *chances* di vita: "*other and more*", dice il rapporto Delors, "altro e di più".<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Ma la Cassazione ha anche sentenziato contro il principio di obbligo coatto in una nota e già citata sentenza del 1989.

<sup>24</sup> J. Delors, presidente della Commissione europea dal 1985 al 1995, ha curato la pubblicazione nel dicembre del 1993 di un Libro bianco, "*Crescita, competitività, occupazione*", in cui si profila il piano di sviluppo necessario per l'Europa che si sta costituendo come Unione. A tre anni di distanza guida la stesura di un rapporto della Commissione Internazionale dell'Educazione destinato all'UNESCO, *Learning: the treasure from within*, in cui vengono indicati i processi virtuosi da avviare per un apprendimento

Le competenze che questi progetti indagano, riattivano, rafforzano o propongono sono altre da quelle della scuola tradizionalmente intesa anche nella sua accezione di scuola di *frontiera*, sia perché si misurano direttamente e prioritariamente con il futuro percorso di vita o con la vita lavorativa e/o semi-adulta già “assaggiata”, e non, se non in pochi casi, con la carriera scolastica futura, sia perché partono ogni volta dalla nozione centrale di volontarietà. In questo senso la scuola di seconda occasione si connota come immediatamente orientativa/ri-orientativa, con un’offerta valida sia per la parti d’Italia dove si va presto a lavorare e poi si cerca nuova formazione, sia per le aree del Paese dove si entra e esce dal lavoro nero.

Luogo educativo e di riconoscimento sociale degli apprendimenti e delle potenzialità, in questa scuola i ragazzi riscoprono e accreditano quel che sanno, lo rafforzano sulla base di interessi e prospettive maturati nell’*extra*-scuola e apprendono saperi per la cittadinanza attiva e un saper fare con esiti formativi addizionali rispetto a quel che già hanno imparato fuori dalla scuola e dalla formazione.

## ASPETTI CONDIVISI TRA LE ESPERIENZE DI SECONDA OCCASIONE

Possiamo ulteriormente declinare - grazie alle descrizioni puntuali di questo libro - alcuni dei tratti che marcano le esperienze di seconda occasione della rete.

---

lungo tutto l’arco della vita. Particolare è lo spazio riservato, nel rapporto, alla lettura dei nuovi bisogni in ambito formativo, determinati dai mutamenti tecnologici e di comunicazione in atto. Una delle cause fondamentali della disoccupazione tecnologica nei suoi connotati di fenomeno strutturale, indicate dal “Libro bianco”, è l’inadeguato livello dell’istruzione e della formazione professionale di fronte sia ai rapidi mutamenti della tecnologia, che alla sfida portata al sistema europeo dalla globalizzazione dell’economia. La formazione e l’istruzione sono considerati degli strumenti di politica attiva del mercato del lavoro, in quanto servono ad adeguare la preparazione professionale dei lavoratori e dei giovani alle mutevoli esigenze del mercato. Inoltre, essi rappresentano uno strumento basilare di lotta al tipo di occupazione che più affligge il nostro sistema, quella giovanile e quella di lunga durata. Il principio fondamentale alla base di ogni azione riguardante la formazione deve essere, secondo il Rapporto Delors, la *valorizzazione del capitale umano* lungo tutto il periodo della vita attiva. L’obiettivo è quello “*di imparare a imparare per tutto il corso della vita*”. Per agevolare il passaggio dei giovani dalla scuola alla vita professionale, vanno ampliate le forme di tirocinio ed apprendistato presso le imprese e, ad integrazione di ciò, vi è bisogno di corsi di formazione professionale brevi ed a carattere eminentemente pratico organizzati in centri specializzati. Per realizzare questa opera di riorganizzazione del sistema educativo e formativo vi sarebbe bisogno di destinare una quota degli stanziamenti attualmente destinati ai sussidi di disoccupazione per programmi inerenti la formazione, in particolare per i giovani senza qualifiche e per i disoccupati di lunga durata. È necessario un maggiore coinvolgimento delle imprese nei processi di formazione, ad esempio attraverso una riduzione degli oneri sociali per quelle aziende che intraprendono azioni di formazione.

Questi interventi, in primo luogo, presentano *una costante attenzione alla relazione educativa*, che si cura di tenere separata dai problemi di apprendimento. La costruzione e la tenuta di cornici accoglienti è considerata parte dell'offerta di relazione, e favorisce lo sviluppo del senso di appartenenza, insieme con l'uso di riti, o liturgie. È garantito un tutoraggio come sponda adulta costante, riconoscibile, solida e non intrusiva e la modulazione sui diversi bisogni del *setting* insegnamento/apprendimento. Appare infatti ben difesa la centralità dell'individuo che può apprendere in gruppo largo, piccolo o singolarmente, ma in quanto individuo e non astrattamente classe. Particolare attenzione, e un adattamento flessibile degli interventi vengono prestati a sostegno delle culture migranti. Un altro aspetto caratterizzante le esperienze raccontate in questo volume è *la cura della ricostruzione del senso di sé e il costante sostegno alla motivazione*, sempre danneggiata nelle storie di dispersione scolastica. Questo avviene proponendo in primis esperienze autentiche di apprendimento *dalla vita e per la vita*, con un recupero di quanto viene quotidianamente imparato fuori dalle mura della scuola e la sua rielaborazione, e con una grande attenzione, più generale, all'integrazione di quanto viene proposto con la vita e le offerte del territorio. Appare poi generalmente curata la coerenza tra azione, luogo e contenuto trattato, perché i saperi siano il più possibile significativi. Accanto ad interventi specifici sul danno di motivazione, il senso dell'imparare è ricostruito attraverso un sistema di chiari obiettivi dettagliatamente esplicitati e condivisi con ciascun ragazzo/a nei diversi ambiti, e un percorso di lavoro generalmente molto strutturato, coerente con questi obiettivi e abbastanza breve da permettere il riconoscimento dell'apprendimento acquisito e del suo prodotto. In tutti i progetti è segnalato l'utilizzo di strategie per la rifondazione e il rinforzo dell'auto-stima anche attraverso l'estensione progressiva delle capacità attentive, che rende più ampia la comprensione e quindi favorisce esperienze senza errore.

Le scuole della seconda occasione condividono l'obiettivo di *aumentare la capacità di assunzione di responsabilità della ragazza o del ragazzo*, che diventa titolare del percorso deciso attraverso un atto volontario e avviato attraverso un patto formativo, nel quale sono coinvolti tutti gli alleati adulti possibili, a partire dai familiari. Un patto che è negoziabile ma non eternamente modificabile, e nel quale è prevista la conclusione del percorso. Viene applicata ogni strategia atta all'inclusione sociale e alla responsabilizzazione, la riflessione esplicita sul mantenimento di orari, limiti e regole e sul posto della norma e della frustrazione nella ripresa dell'apprendimento, Cruciali le modalità di gestione del conflitto, molto frequente, centrate sulla "parola data alle cose" e sulla ricerca di esiti onorevoli ma non improntati a resa o collusione adulta, capaci di dilazionare nel tempo l'azione e di favorire la riflessione e la ricerca di soluzioni vantaggiose per tutti. Le scuole della seconda occasione curano in ciascuno dei ragazzi destinatari *la crescita della*

*consapevolezza dei propri interessi e dei propri obiettivi possibili o desiderati* istituendo curricula disciplinari personalizzati, o promuovendo esperienze di responsabile presa in carico degli spazi e dei tempi, entro una dimensione di sfida, di buona emulazione e avventura. È attribuita molta importanza alla dimensione orientativa, fondata su opportunità e, insieme, su prove, esami e bilanci condivisi di competenze formali, non formali e informali. Il modello lineare scolastico è spesso sostituito con i centri di interesse da verificare e approfondire, l'esperienza graduata e ripetuta dello stage formativo, la cura dell'acquisizione di strumenti saper fare/ saper pensare (*learning by doing*).

Infine, in quasi tutte le esperienze di seconda occasione qui riportate un investimento di tempo e risorse è previsto per la *formazione* e la *'tenuta'* degli operatori coinvolti attraverso uno spazio di riflessione sufficientemente esteso e costante, che consenta di guardare all'adolescenza in modo competente, e che garantisca un buon grado di condivisione di modelli pedagogici e di strategie didattiche. Viene curata l'integrazione tra professioni educative diverse e la costruzione di *équipes* che mirano a stabilire sinergie costanti nel tempo.

## LA SCUOLA DELLA SECONDA OCCASIONE TRA EQUITÀ ED EGUALIANZA

Per quanto sia largo il sostegno del diritto internazionale e italiano agli interventi di seconda occasione, le esperienze qui raccolte, a una attenta lettura, mostrano che la scuola pubblica italiana si rapporta con fatica a percorsi di questo tipo, stentando ad accoglierne la possibilità nella propria organizzazione. Il sistema incontra infatti difficoltà a compiere azioni riparatrici con e per i ragazzi *drop-out*, o quasi *drop-out*; a contenere e ridurre la tendenza espulsiva; a sviluppare una cultura del bilancio capace di riconoscere il non formale e l'informale e accreditare e codificare le competenze. Difficile per il sistema scolastico riconoscere i disagi come fatto sociale e dinamico e accettare di integrare le azioni mirate a chi mostra di volersi allontanare dalla scuola con le offerte formative dei percorsi "normali".

Spesso, dunque le esperienze qui raccolte mostrano, esplicitamente o, più spesso, tra le righe che le scuole e l'apparato che le sostiene mancano delle categorie concettuali che permetterebbero di capire chi non riesce nel percorso della scuola ordinamentale, chi è in scacco e a rischio di fallimento formativo precoce. E le testimonianze dei ragazzi qui riportate (poche, in verità, tra le moltissime che le nostre scuole di seconda occasione hanno registrato in tutti questi anni) confermano questa sordità strutturale.

I motivi sono diversi.

Al di là di contingenze, pigrizie mentali più o meno colpevoli, difesa degli apparati e delle pratiche consuete e conformismo naturale dei grandi sistemi, che sempre tende a rimuovere il dolore manifesto dei fallimenti e a resistere a ogni faticosa innovazione, la prima causa della mancata elaborazione di percorsi di seconda occasione risiede soprattutto in una idea impropria di eguaglianza. Dietro la difesa di un'eguaglianza formale - la stessa offerta formativa per tutti, altrimenti si creano i ghetti - è l'eguaglianza sostanziale che viene negata. Ma chi è "meno uguale" per obiettive condizioni di partenza nella propria concreta esistenza umana dovrebbe invece essere oggetto di una speciale attenzione compensativa, secondo il dettato del diritto internazionale e nazionale.

Esplorando nelle sue testimonianze questo lavoro sulla seconda occasione, così ricco e vario per azioni intraprese, metodi adottati, professionalità coinvolte, appare nitidamente come si stiano impegnando risorse intellettuali, economiche, emotive su chi ha mostrato difficoltà di adattamento profonde. E la scuola "di tutti" - poco incline, ancor oggi a diventare "di ciascuno" - mal sopporta una forte differenziazione 'istituzionalizzata' dell'offerta formativa al suo interno. È una diffidenza *bi-partisan*, espressa da posizioni politiche e sindacali anche di diverso orientamento, convinte che al sistema scolastico sia affidato il mandato di un'offerta formativa che tutti devono condividere, "perché si è tutti uguali".

Una resistenza ulteriore viene da chi legge nella predisposizione di percorsi alternativi - più aperti e assistiti- un'ingiustizia etica, la sottrazione di risorse all'ampia maggioranza di destinatari che la scuola "sanno utilizzarla" e "non sprecano i propri talenti". "Perché tanta attenzione, soldi spesi, risorse professionali stornate su dei marginali, su dei non adattati sociali? Potrebbe essere ingiusto verso tutti gli altri..."

Chi dunque oggi difende ancora la scuola "di tutti" con retorica egualitaria solo nominalistica, senza aggiungere specifiche proposte per attuare la discriminazione positiva che renda possibile tale equità, in realtà promuove o copre ineguaglianze di fatto. Viene così svilita la funzione pubblica principale della scuola come luogo di creazione sociale, cui si riconosce il compito di guidare ciascun soggetto a lei affidato in un cammino per trascendere condizioni date, generando capacità di rispetto e promuovendo cittadini positivamente integrati, a protezione della stessa convivenza civile.

Senza una trasformazione culturale nell'idea di eguaglianza, già indicata da don Lorenzo Milani in anni ormai lontani,<sup>25</sup> la ricchezza formidabile delle esperienze, delle proposte e del pensiero pedagogico innovativo qui raccolti avrà vita marginale

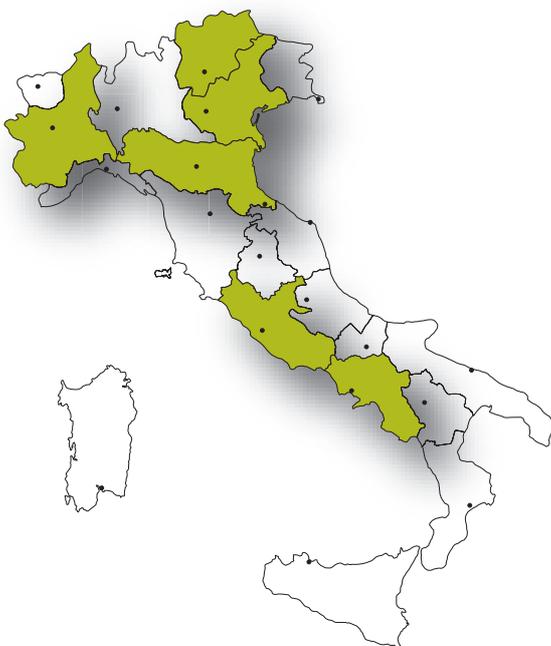
---

<sup>25</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1996, p. 68.

e non riuscirà a trovare il dovuto riconoscimento politico e istituzionale, malgrado tutte le potenzialità che sembra indicare al nostro sistema di formazione e di *welfare*, e alla stessa ragione pedagogica e umana.

# Ricomincio da me

## L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia



- **Provaci ancora Sam!**, Torino  
a cura di *Barbara Rivoira*
- **Progetti Ponte**, Trento  
a cura di *Fabiano Lorandi*
- **Icaro... ma non troppo**, Verona  
a cura di *Orazio Zenorini* e *Cristina Bertazzoni*
- **Icaro... ma non troppo**, Reggio Emilia  
a cura dello *staff* del progetto
- **La Scuola della Seconda Opportunità**, Roma  
a cura di *Valeria Lucatello*, *Valentina Ghione*  
e *Luca Cattolico*
- **Chance - Maestri di strada**  
**Scuola della seconda occasione**, Napoli  
a cura di *Marco Rossi-Doria* e *Carla Canfora*



## Provaci ancora, Sam!

Torino (Piemonte)

### Progetto volto

- al recupero della dispersione (conseguimento licenza media);
- al raggiungimento di buoni livelli di successo scolastico;
- all'orientamento verso il completamento della formazione.



**Promosso** dal Comune di Torino (Divisione Servizi educativi e Servizi sociali), dalla Direzione Regionale del MIUR e dalla Compagnia di San Paolo.

**Finanziato** dall'Ufficio Pio della Compagnia di San Paolo, dal Comune di Torino e dal MIUR.

**Realizzato** da insegnanti delle scuole medie inferiori e CTP, operatori delle associazioni di volontariato, educatori e coordinatori dei Servizi sociali ed educativi.

Dal 1989 il progetto ha raggiunto 8.348 ragazzi nelle due modalità di *prevenzione* e *recupero*.

Nell'anno scolastico 2005/2006 *Provaci ancora, Sam! - recupero* ha coinvolto 208 adolescenti tra i 14 e i 18 anni nei corsi per il conseguimento della licenza media e nelle attività a sostegno del percorso di formazione professionale.





CITTA' DI TORINO

Ufficio Pio

DELLA COMPAGNIA DI SAN PAOLO



## Provaci ancora, Sam!

Una scelta educativa forte

*“(...) Il 4 novembre 1989 alcuni tra i maggiori quotidiani italiani pubblicano una notizia incredibile: un ragazzo appena quattordicenne era stato trovato in coma da overdose presso i Giardini Reali di Torino, nel cuore della città, su una panchina.*

*Questa tragedia sollecita una nuova analisi del disagio giovanile e delle modalità d'intervento dentro e fuori la scuola, poiché i ragazzi difficili stavano cambiando negli atteggiamenti e nei comportamenti sociali. Nasce così il primo “Progetto contro la dispersione scolastica”, conosciuto dagli addetti ai lavori come “Recupero terza media”, nel quartiere Vanchiglia dove viene costituito un Gruppo di lavoro per affrontare la nuova emergenza. Si avvia un piccolo censimento dei ragazzi che avevano abbandonato la frequenza nelle scuole del quartiere allo scopo di offrire loro una nuova opportunità: prepararli ad affrontare da privatisti l'esame di licenza media.*

*Alcuni locali della Circoscrizione 7 sono messi a disposizione per svolgere le lezioni. I professori sono costituiti da giovani volontari che non superano i ventiquattro anni. Il materiale didattico è costituito da libri non più utilizzati dalle scuole. Ogni ragazzo deve sostenere l'esame nella scuola di provenienza, quella stessa in cui è stato bocciato una o più volte. Si tratta di una scelta educativa forte, uno dei pilastri etici del progetto iniziale; per i ragazzi è una scelta di responsabilità e di riconoscimento di quanto si fa, ma anche di presa di coscienza; la Scuola viene rivalutata per quell'istituzione importante che è e che deve restare. È una scelta che vuole offrire ai ragazzi una seconda opportunità, ma forse inconsciamente qualche volta si pensa di offrire una seconda opportunità anche ai docenti.”<sup>1</sup>*

Dopo il primo anno parte il tam-tam nel quartiere per iscriversi alla *scuoletta*, come i ragazzi incominciano a chiamarla.

Nel secondo anno, alcuni volontari-studenti, sono sostituiti da insegnanti di scuola media dell'obbligo o superiore in pensione o che mettono a disposizione il loro giorno libero.

Le famiglie sono coinvolte attraverso incontri ma poche collaborano concretamente alla buona riuscita del corso: sono presenti alla presentazione iniziale, ma poi scompaiono come hanno fatto sovente in passato.

Nell'anno scolastico 1992/1993 il progetto riceve un primo finanziamento dalla Circoscrizione 7 e dalla Circoscrizione 5.

<sup>1</sup> S. Tripodi, *Dieci anni di dispersione scolastica nella scuola media dell'obbligo a Torino*, in *Dal Progetto recupero terza media al “Provaci ancora, Sam!”*, Torino, 1999/2000.

Nell'anno scolastico 1993/1994 il progetto si allarga sempre più: aderiscono altre tre circoscrizioni e relativi servizi sociali di territorio. Quell'anno entra a far parte del progetto come finanziatore l'Ufficio Pio della Compagnia di San Paolo di Torino e l'Assessorato all'Istruzione del Comune mette a disposizione alcuni percorsi extra-scolastici svolti dai Laboratori di attività integrative e un soggiorno in montagna.

La realizzazione del progetto viene affidata ad associazioni di volontariato laiche e/o cattoliche presenti nei quartieri di residenza dei ragazzi per completare il lavoro di recupero scolastico caratterizzandolo anche socialmente.

L'anno scolastico successivo è l'anno della svolta: in accordo con il Provveditore, attraverso una scuola media disponibile, viene presentato al Ministero un progetto in base all'art. 3 del DPR 419/1974, per ottenere quattro insegnanti distaccati *stabilmente*. Per la prima volta, a conclusione dell'anno scolastico, viene organizzata una festa a Palazzo Civico con i ragazzi e le famiglie alla presenza del Sindaco.

Dall'anno scolastico 1996/1997 i ragazzi non devono più sostenere l'esame da privatisti, sebbene le lezioni non si svolgano a scuola, ma continuano ad essere tenute in locali messi a disposizione dalle circoscrizioni o dalle parrocchie. Il progetto cambia nome o, per meglio dire, viene battezzato *Provaci ancora, Sam!*

L'esperienza procede per altri due anni. Nel frattempo sono stati istituiti i Centri territoriali per l'educazione permanente aperti ai ragazzi dai 15 anni in su.

**1989:** Prime azioni intraprese a Torino per rispondere a situazioni di dispersione e difficoltà scolastica.

**1993/1994:** Interventi legislativi per la realizzazione di programmi di prevenzione e di recupero dei fenomeni di evasione, ripetenza, interruzione di frequenza, ritardo nel corso degli studi, abbandono.

**1995:** Il primo piccolo gruppo di "*Provaci ancora, Sam*" riceve un riconoscimento ufficiale per iniziare la sperimentazione con una scuola media per il recupero (Progetto di tutela integrata).

**1997/1998:** Viene avviata presso tre CPT l'attività di recupero.

**1998:** Attribuita competenza ai Comuni per gli "interventi integrati di prevenzione della dispersione scolastica" nella scuola dell'obbligo.

Inizia l'elaborazione di Protocolli di intesa tra i diversi enti promotori e finanziatori e i soggetti che collaborano nelle attività.

È nell'anno scolastico 1998/1999 che vengono inseriti i primi ragazzi in due CTP (ambienti meno informali, più "scolastici"), senza però chiudere l'esperienza della *scuoletta*, in modo da valutare in parallelo l'efficacia delle due tipologie di intervento.

Nel 1999/2000 si rendono disponibili all'accoglienza e alla progettazione di *Sam* altri due CTP: il nuovo modello d'intervento si rafforza e si dimostra valido per quei ragazzi e quelle ragazze che, pur avendo vissuto un'esperienza scolastica negativa, non dimostrano una totale avversione all'ambiente scolastico. Per loro, il ritorno a scuola diventa quindi un'occasione per rientrare in un circuito scolastico regolare con un progetto ovviamente individualizzato, ma in un contesto *per tutti*.

Dal 2000/2001 viene attivata la recente versione di tipo preventivo del *Provaci ancora, Sam*, rivolta ai ragazzini di prima media. Rispetto all'intervento nel quale il disagio è ormai conclamato, essa si presenta come *prevenzione interistituzionale* (sono infatti coinvolti, in un intreccio di pubblico e privato, organismi con funzioni diverse, ma finalità sociali comuni), volta a limitare il manifestarsi e il consolidarsi del problema. Si è introdotto così un modello integrato di prevenzione primaria con lo scopo di favorire l'inserimento dei ragazzini più problematici provenienti dalla scuola elementare, per aiutarli a superare il disorientamento iniziale dato dal passaggio alle medie in modo che non si trasformi in isolamento, estraneità, rifiuto.

Nell'anno 2004 il progetto *Sam* conosce l'ultima evoluzione fin qui realizzata: viene firmato un protocollo d'intesa tra la Città, l'Ufficio Pio e la Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo e le agenzie formative presso le quali gran parte dei ragazzi proseguono la propria formazione prima di entrare nel mondo del lavoro. Tale protocollo ha lo scopo di dare continuità all'esperienza di rientro formativo favorendo il passaggio tra la scuola e i Centri di formazione.

La collaborazione tra Istituzioni e realtà educative diverse ha favorito la creazione di una rete fortemente funzionale all'inserimento sul piano relazionale nella scuola e su quello sociale nel territorio. L'idea fondante, mutuata da dieci anni di esperienza, è che il collegamento e il coordinamento tra le risorse è indispensabile modalità per sostenere concretamente le scuole nel proprio ruolo sociale. Di qui la preziosa funzione di integrazione e mediazione -da parte dei servizi socio-educativi che fanno capo al Comune di Torino- tra la visione della scuola (legata ai risultati prettamente scolastici) e quella delle associazioni (che favoriscono l'aspetto del coinvolgimento emotivo e sociale). L'importanza del ruolo del terzo settore rappresentato dall'intervento delle associazioni nella sua complementarietà rispetto a quello del mondo scolastico, costituisce un punto di forza dell'intero progetto, ma non sarebbe tale se non avesse il supporto finanziario, gestionale e culturale degli altri attori della rete.

## CHI SONO I RAGAZZI DI *PROVACI ANCORA, SAM!*

Nei primi anni, i ragazzi inseriti nelle “scuolette per i *drop out*” erano tutto sommato pochi, esclusivamente italiani, pluribocciati più per ragioni di disciplina che per scarso profitto, appartenenti a ceti sociali bassi e con famiglie conosciute dai servizi sociali e, spesso, anche dalla questura. Nella sua pur difficile gestione, si trattava dunque di gruppi omogenei, con origini simili, linguaggi simili, problematiche simili e, di conseguenza, la situazione era chiara e ci si muoveva con maggior sicurezza.

Nell'ultimo quinquennio il numero degli stranieri è considerevolmente aumentato, modificando profondamente l'assetto relazionale tra i ragazzi del *Sam*, anche per la rivalità tra diverse etnie, e facendo diventare minoritaria la presenza italiana. Si sono evidenziati problemi di convivenza e sono emerse esigenze scolastiche così diverse da rimettere in gioco gli obiettivi e i metodi didattici, rendendo così più complessa la gestione dei ragazzi. L'inserimento di molte ragazze straniere ha contribuito a cambiare i profili relazionali dei gruppi. È stato dunque necessario provvedere ad altre forme di accoglienza, pensare nuove proposte didattiche, educative, sociali, culturali. È diventato a volte necessario inserire la figura del mediatore, in possesso non soltanto di competenze linguistiche, ma anche riguardanti il mondo della scuola italiana; un mediatore scolastico, insomma.

La scelta dei ragazzi e delle ragazze avviene in base a criteri definiti dal gruppo di lavoro per favorire le situazioni di maggior disagio, ma che consentano anche di avere una probabilità di riuscita delle azioni del progetto. Se in corso d'anno il minore interrompe la frequenza, vengono messe in atto tutte le strategie di ricerca e di riaggancio possibile. Con gli stranieri questo è particolarmente difficile in quanto spesso le condizioni abitative sono molto precarie e incerte: si può affermare che in alcuni casi i ragazzi “spariscono” e riappaiono poi in altre zone della città, oppure se ne hanno notizie dalle forze dell'ordine.

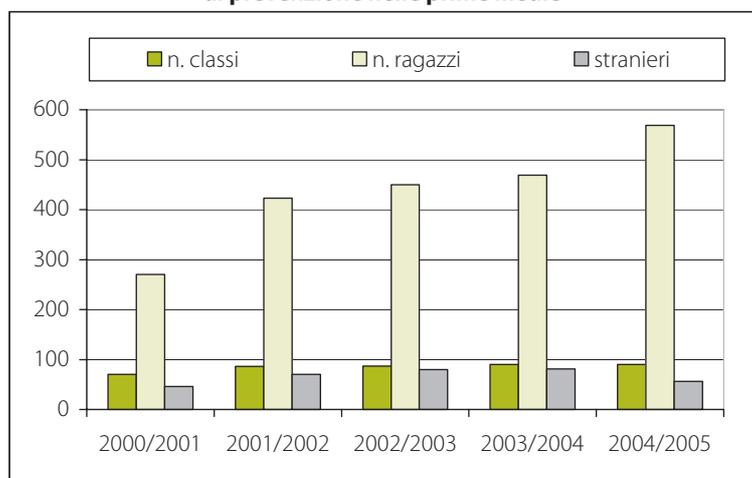
Con il percorso di accompagnamento alla formazione professionale si tenta di dare continuità in modo ufficiale al percorso annuale del *Sam* che da sempre si propone di mantenere, per mezzo delle associazioni, i contatti con le ragazze e i ragazzi anche negli anni successivi.

I ragazzi che approdano ai percorsi di prevenzione secondaria hanno un livello d'istruzione molto legato alla propria storia scolastica negativa, il che significa essere stati bocciati magari più di una volta in prima media, ed avere così soltanto la quinta elementare; oppure essere stati più volte fermati nel corso dei tre anni delle medie oppure ancora, bocciati più volte in terza media senza avere bocciature precedenti.

Non è quindi possibile strutturare un quadro generale corrispondente alla realtà che, tra l'altro muta ogni anno. Di solito viene tracciato più un profilo sociale dei

vari moduli, che condiziona le scelte delle attività più adatte in base alla natura del gruppo: violento, abulico, attivo, maturo, eccetera. Il grado di alfabetizzazione è comunque sempre piuttosto scadente, ma non è l'elemento che condiziona la programmazione annuale: sappiamo già che lavoreremo magari con "belle intelligenze", ma scarse di cultura in generale e apprendimenti scolastici in particolare.

**Grafico n. classi, n. ragazzi e n. ragazzi stranieri coinvolti nel percorso di prevenzione nelle prime medie<sup>2</sup>**



#### **QUALI AZIONI PROPONE IL PROGETTO *PROVACI ANCORA, SAM!***

Disperso è chi non c'è più, chi si è perso e non si trova. In questa accezione i dispersi nella scuola dell'obbligo non sono molti. Ma la dispersione nella scuola superiore può essere considerata come la conclusione di un processo che è iniziato ben prima. Dietro al termine *drop-out* si nascondono situazioni diverse: "i cacciati" che la scuola allontana perché causano difficoltà alla struttura; "i disaffiliati" che non provano alcun interesse per la scuola e non desiderano essere in contatto con essa; "i deboli" privi di strumenti culturali e di apprendimento per completare gli studi; "i capaci" con capacità intellettive per affrontare la scuola, ma che mancano di altre competenze

<sup>2</sup> Si noti che la flessione del numero degli stranieri nell'ultimo anno non è dovuto ad un calo di presenze, ma all'incremento di progetti per i ragazzi stranieri che hanno problemi di apprendimento soprattutto legati alla conoscenza della lingua italiana. Tali ragazzi non vengono più seguiti in particolare dal *Sam* perché sono confluiti in altre iniziative più specifiche.

di natura emotiva e sociale. La scuola si trova, soprattutto oggi, a ricevere disagio, a creare disagio e a non potersi più esimere dal tentare di risolvere il disagio. Come sottolineato dalla Commissione parlamentare sulla dispersione “*vi sono disfunzioni, vischiosità e fattori ostili che operano all’interno del sistema scolastico-formativo e che in misura relativamente autonoma producono le condizioni della dispersione*”.

**Perché non inizi il cammino verso l’abbandono: il progetto “Provacì ancora, Sam! Preventivo”**

Il progetto “Provacì ancora, Sam! Preventivo” interviene inizialmente sugli studenti di prima media, e quindi ha la durata di un anno scolastico. Anziché continuare l’azione con i ragazzi anche nell’anno successivo, si è ritenuto più opportuno prevedere piuttosto un inserimento di alcuni di essi in altri progetti (ad esempio “Accompagnamento Solidale”) un po’ più esterni alla specifica realtà scolastica, in modo da dare continuità al percorso evitando di dare l’impressione di una situazione di assistenza prolungata.

L’aspetto innovativo punta sulla collaborazione “preventiva” che, partendo da un progetto comune per risolvere bisogni specifici di ragazzi in difficoltà, cerca soluzioni comuni didattiche e relazionali (doposcuola, attività socializzanti a scuola e fuori-scuola, uso positivo del territorio di vita quotidiana con l’inserimento nelle iniziative dell’associazione).

L’intervento è partito come azione “leggera” in quanto escludeva le situazioni più complesse. Nel tempo si è verificato che la rete del Sam abbia potuto essere d’aiuto anche nei casi più problematici, di disagio profondo, come primo passo verso un intervento più consistente e un’azione integrata per cui si devono definire con grande chiarezza ruoli, compiti e obiettivi raggiungibili. Fondamentale al riguardo diventa la partecipazione dei Servizi socio-assistenziali ai momenti di programmazione e verifica del progetto con lo scopo di compiere azioni di *screening* e indirizzo verso competenze professionali specifiche quali le *équipes* specialistiche. Nello stesso tempo, a cura dei Servizi educativi e della Fondazione San Paolo per la Scuola, sono organizzati dei percorsi formativi in risposta alle esigenze di innovazione didattica, partendo dal fondamento emotivo dell’apprendimento. Ogni anno si elabora un piano della formazione che si rivolge a insegnanti, educatori e operatori delle associazioni, che si regola sulla metodologia della ricerca-azione per trovare modalità e strumenti per contenere forme di disagio.

È purtroppo scontato che le condizioni familiari economiche incidano ancora fortemente sul percorso scolastico sia nella scelta degli indirizzi sia nei risultati. La dispersione non è più però figlia esclusiva di povertà e di emarginazione, ci sono forme di disagio senza situazioni socio-economiche familiari critiche. La criticità oggi sta piuttosto nella difficoltà a creare relazioni positive (divisioni familiari che si riflettono sui rapporti, debolezza del ruolo genitoriale) e nella cultura familiare. Spesso è

proprio il “patrimonio culturale” della famiglia a fare da discriminare tra gli alunni. È quindi proprio sui patrimoni culturali a disposizione dei singoli bambini e ragazzi che *Sam* punta l'attenzione per interrompere o almeno attenuare le disuguaglianze.

Gli interventi del progetto *Sam* si articolano principalmente in *azioni di prevenzione* (primaria e secondaria) e *azioni formative*.

### 1. Azioni di prevenzione.

Il problema della dispersione scolastica appare preoccupante già nel primo anno di scuola media quando si manifestano forme di disagio che preludono ad una successiva dispersione. Per ridurre questo disagio all'inizio del percorso della scuola secondaria e per mantenere nel circuito formativo ragazzi in grave difficoltà (ad esempio i ragazzi ad immigrazione recente, o con debolezze culturali o emotive significative): il progetto *Provaci ancora, Sam!* ha dunque messo a punto interventi di *Prevenzione primaria* e di *Prevenzione secondaria*.

a. La *Prevenzione primaria* articola l'attività in osservazione della classe, analisi dei casi a rischio (ott.-dic.), progettazione attività di supporto e integrazione (dic.-gen), verifica *in itinere* (feb.-mar.) e finale (giu.). *Prevenzione primaria* significa prevenire bocciature, ritiri, risultati scolastici scadenti, non solo la scomparsa vera e propria dalle lezioni.

#### DOVE?

- Presso 25 scuole medie inferiori (42 moduli).
- Presso una scuola elementare (1 modulo).
- Azioni presenti in tutte le 10 circoscrizioni della città.

b. La *Prevenzione secondaria* prevede due percorsi, uno nei CTP e uno nei quattro moduli che dipendono dall'IC Turolto (Tutela integrata), che svolgono attività di accoglienza per presentare le offerte formative (ott.); costruire la relazione con il minore e favorire l'espressione delle sue motivazioni, interessi, attitudini; analizzare i livelli di apprendimento per verificare i crediti (nov.-dic.); definire il percorso formativo, concordare il patto formativo individualizzato (dic.-gen.) costituito dall'acquisizione e recupero delle abilità di base fondamentali, dalle attività integrative, dall'orientamento scolastico o professionale e accompagnamento in uscita (fino a fine maggio).

Per le attività extrascolastiche le associazioni utilizzano: spazi scolastici, proprie sedi oppure spazi messi a disposizione dalle circoscrizioni e dagli oratori. Tali attività si svolgono in orario pomeridiano. Il programma di prevenzione secondaria, prevede inoltre che vengano organizzate gite o soggiorni dai ragazzi inseriti nei moduli (affiancati dai volontari), come momento di apprendimento e di esperienza pratica per utilizzare le competenze acquisite.

#### DOVE?

- Presso 6 CTP e presso sedi scolastiche (12 moduli).
- In sedi non scolastiche, per le azioni di Tutela integrata (4 moduli).
- Azioni presenti in 7 circoscrizioni su 10.

La gestione organizzativa è flessibile. Il Gruppo di lavoro mensilmente si riunisce e cura la programmazione, lo svolgimento e il monitoraggio del progetto.

## 2. Azioni di recupero e formative.

Si articolano in:

- a. *attività ordinarie* di accompagnamento, prevenzione e formazione;
- b. *attività didattiche* per il rinforzo e la rimotivazione nel percorso di *apprendimento di base*;
- c. *attività orientative*, nei moduli presso i CTP e di Tutela Integrata;
- d. *attività finalizzate al bilancio delle competenze e al riconoscimento dei crediti*;
- e. *attività tese al benessere* (ricreative, sociali, sportive ecc.);
- f. *attività nei confronti delle famiglie e patti formativi*;
- g. *attività di tutoraggio e sviluppo comunitario*.

### a. *Attività ordinarie.*

*In orario di lezione*: alcune delle attività, svolte dai volontari, concordate e programmate con i docenti, hanno anche una valenza didattica, quali:

- affiancamento in classe degli insegnanti nelle attività didattiche curriculari con maggiore attenzione verso i ragazzi inseriti nel progetto;
- laboratori creativi collegati con le discipline scolastiche;
- attività strutturate di recupero in accordo tra insegnanti e operatori fuori classe a piccoli gruppi.

*Fuori orario di lezione*: attività miste che vanno dal semplice doposcuola ad un approccio allo studio guidato volto non soltanto a fare i compiti, ma anche ad acquisire un metodo efficace.

### b. *Attività di innovazione didattica con interventi di formazione rivolti a docenti, volontari ed educatori dei Servizi sociali.*

- **Area matematica**: si è privilegiato l'area logico-matematica, come ambito disciplinare particolarmente selettivo e si è puntato su una progettualità integrata che superi la tendenza a separare l'emotività dall'apprendimento significativo.

La formazione ha intrecciato aspetti legati ai problemi socio-relazionali e aspetti connessi ai processi d'apprendimento con l'obiettivo di sviluppare la capacità di risolvere problemi aperti in campo matematico e sviluppare la capacità di confronto nel realizzare attività didattiche in modo cooperativo con simulazione didattica (concetti e immagini mentali in geometria; il linguaggio nella costruzione di congetture e argomentazioni: logica matematica) e meta-riflessione (modelli

mentali e misconcetti); il ruolo della discussione nella didattica della matematica; la costruzione di una situazione didattica problematica.

- **Scrittura creativa:** l'obiettivo era quello di far sperimentare ai partecipanti al corso, da una parte come gli aspetti emotivi e relazionali incidano fortemente sull'apprendimento, dall'altra come una didattica efficace aumenti la motivazione al lavoro, generi autostima e migliori le relazioni interpersonali.

Favorire l'applicazione degli obiettivi e delle metodologie della scrittura creativa ai contesti "difficili" con la convinzione che un approccio creativo all'area linguistica favorisca competenze linguistiche altrimenti non utilizzate, mettendo in atto un autocontrollo dell'emotività.

In un modulo presso un CTP è stata realizzata un'esperienza utilizzando il computer in modo da unire l'apprendimento informatico all'uso funzionale al percorso di scrittura creativa.

c. **Attività orientative, formative e di accompagnamento all'occupabilità.**

A partire dal 2003/2004 nei CTP Gabelli e Saba e nei moduli di Tutela Integrata l'orientamento diventa un tassello significativo che accompagna il ragazzo durante l'anno scolastico.

Il percorso si struttura avvalendosi dell'orientatore del COSP (Centro per l'orientamento scolastico e professionale), dei *tutor* del CTP, dei volontari dell'associazione, degli Educatori di Territorio e di un volontario di servizio civile. L'intervento del COSP si inserisce quindi in un percorso di rete, caratterizzato dalla condivisione tra gli attori degli obiettivi, dal loro coordinamento nella chiarezza dei ruoli ricoperti da ciascuno, ma anche dalla flessibilità organizzativa per rispondere adeguatamente alle richieste di soggetti fragili, con storie difficili, segnate da fratture e insuccessi. Gli strumenti diagnostici adottati (colloqui e test attitudinali) vengono riformulati sulla base delle caratteristiche dei ragazzi e collocati in alcune fasi strategiche dell'anno scolastico.

La prima *tranche* di colloqui individuali viene effettuata dopo la fase di accoglienza e di conoscenza dei ragazzi gestita dagli animatori dell'associazione, che riportano all'orientatore informazioni utili sui ragazzi. I colloqui hanno la funzione di ricostruire i passaggi significativi nella storia scolastica e/o professionale dei ragazzi, per fare emergere la percezione dei successi e degli insuccessi e per tentare di ricostruire nessi di cui i ragazzi non sono ancora consapevoli. Si inizia inoltre a mettere in luce l'immaginario dei ragazzi sul proprio futuro.

I test attitudinali permettono di evidenziare i punti di forza e di debolezza nelle diverse aree di pensiero, creando spesso sorprese nei ragazzi sul proprio potenziale

cognitivo. Gli strumenti adottati si inseriscono quindi nel percorso di rimotivazione che i ragazzi intraprendono al CTP.

### **Esempio di schema-colloquio per gli operatori**

#### **a) Punti di attenzione**

Come concordato in riunione vi mando questa traccia-guida preceduta da qualche domanda-commento che spero vi sia di aiuto. Ricordatevi, innanzitutto, che è necessario presentare la ragione di questo incontro-intervista. Il loro contributo servirà a conoscere meglio e aiutare altri ragazzi che, come loro, hanno vissuto un'esperienza scolastica negativa.

1. Iniziate spiegando che le loro risposte non saranno oggetto di alcuna valutazione e che il loro nome non comparirà in nessun caso nel rispetto della legge sulla privacy.
2. Soffermarsi sul fatto che le opinioni, le esperienze dell'intervistato verranno usate esclusivamente per il nostro lavoro e, quindi, è importante che le risposte siano sincere.
3. Se l'interessato stenta a partecipare, proponetegli un "gioco" per entrare nell'argomento. Chiedetegli le prime dieci parole che gli vengono in mente pensando alla scuola. Scrivetele su una lista e poi commentatele con lui. In questo modo i ricordi riaffioreranno più rapidamente.
4. Quando l'intervistato racconta la sua storia scolastica lasciate che il discorso sia libero, ma che venga seguito un certo filo logico. Se il ragazzo divaga troppo, fermatelo facendogli una domanda su un nodo cruciale che avete notato o che, apparentemente, sembra abbia trascurato.
5. Per evitare di scadere nel "tutto faceva schifo", chiedetegli di raccontare il ricordo più piacevole della sua esperienza scolastica (sarebbe bello scoprire che cosa salvare del loro passato).
6. Cercate di fargli descrivere il più dettagliatamente possibile, il processo che l'ha condotto all'abbandono. Quali le ragioni più importanti? Quali le reazioni degli altri (genitori, insegnanti, compagni di scuola, amici)? Quale la gradualità di allontanamento? Quali le sensazioni vissute e le considerazioni fatte?
7. Nella fase successiva all'abbandono che cosa è successo? Come si sentiva? Era soddisfatto? Quali aspetti gli piacevano e quali non gli piacevano della propria situazione-condizione di *drop out*? Che cosa ci aveva guadagnato e che cosa ci aveva rimesso abbandonando la scuola?
8. Avviandovi verso la fine del colloquio, chiedetegli che cosa pensa della sua esperienza o scelta di abbandonare la scuola, se lo rifarebbe o se un po' gli dispiace essersi allontanato in quel modo da quella realtà. È possibile a questo punto proporre una comparazione con l'esperienza al CTP o alla Tutela.
9. Chiedete infine all'intervistato quali sono, secondo lui, i fattori alla base del successo e dell'insuccesso scolastico (cosa conta per andare bene a scuola? Le capacità individuali? La voglia di studiare? L'interesse per gli argomenti? La bravura dei professori? La disponibilità all'ascolto dei professori? La fortuna?). Aiutatelo a rispondere senza però forzare troppo e condizionando la risposta.
10. Ricordatevi di scrivere la data del colloquio e il CTP o modulo di appartenenza.

Congedandovi dall'intervistato, ringraziatelo e chiedetegli se vuole essere informato su che fine avranno fatto le cose che vi ha raccontato. Se trovassimo qualcuno tra i *drop out* che non vuole perdere il filo, potrebbe esserci ancora d'aiuto in futuro e la loro opinione avrà sempre un valore, anche in retrospettiva.

Gli esiti dei colloqui e dei test vengono comunicati ai *tutor*, agli animatori e al volontario di servizio civile, che in particolare ha il compito di fornire ai ragazzi informazioni e schede tecniche sui percorsi formativi e professionali post licenza media e di compilare una cartella sull'orientamento a disposizione dei docenti del CTP.

#### **Esempio di schema-colloquio con gli operatori**

##### **b) Le domande**

*Dati anagrafici:* questa parte si consiglia di compilarla prima, senza chiedere al ragazzo (nome, cognome puntato, luogo e data di nascita).

*Situazione familiare:* si può fare qualche domanda se non ricordate nulla dall'anno scorso o per verificare che non vi siano stati cambiamenti rilevanti; in questo caso la domanda dovrà essere molto neutra, del tipo: *Quanti siete ancora in casa? Mi ricordo che lavoravate tutti, vero?*, oppure: *Siete sempre molto impegnati fuori casa?*

Se si tratta di un caso sociale, lascia perdere e se necessario, raccoglieremo le info presso i colleghi dei servizi.

*Scuole di provenienza:* dato importante: nome della scuola, compresa la scuola elementare, classi frequentate e sezioni. Indicate anche la circoscrizione delle scuole, per favore.

*Modalità di segnalazione/iscrizione:* chi aveva suggerito al ragazzo e/o alla famiglia la frequenza al CTP? (scuola media, amici, vicini, parenti, servizi sociali o conoscenti?) Si era iscritto oppure era stato iscritto? Hanno parlato a casa dell'esperienza al CTP e della licenza media? Ne hanno parlato con gli amici?

*Iter scolastico:*<sup>3</sup> brevemente fare raccontare la storia scolastica sia sotto il profilo del profitto, sia sotto quello della socializzazione e integrazione nel gruppo dei pari. Non trascurare una domanda sul loro rapporto con gli insegnanti e l'autorità scolastica (magari hanno avuto sospensioni o provvedimenti disciplinari in genere). Fatevi dire quante volte sono stati bocciati e a quale classe si sono fermati prima dell'arrivo al CTP, se già non lo sapete.

*Frequenza al CTP:* loro opinione riguardo l'esperienza vissuta al CTP. Avrebbero voluto di più? È andata bene così? Rapporto con i compagni, rapporto con gli insegnanti. Perché hanno frequentato? Solo per la licenza media e poi basta, oppure volevano ricominciare a studiare? Hanno cambiato idea nel frattempo? Come si sono sentiti con gli adulti della sua classe?

*Risultati:* ciò che si aspettavano l'hanno avuto? È stato di aiuto l'orientamento? Avrebbero dei suggerimenti da darci per migliorare il nostro lavoro?

La fase di avvicinamento al lavoro è gestita direttamente dai volontari dell'associazione, che organizzano visite guidate in alcuni CFP, permettendo un confronto diretto con le tecnologie.

Da quest'anno in un CTP è stata fatta l'esperienza dei "mini stage": due o tre giorni da trascorrere presso un Centro di formazione, oppure in più classi di una scuola che potrebbe essere quella presso la quale i ragazzi potrebbero iscriversi per l'anno prossimo.

<sup>3</sup> Questo è il pezzo cruciale, le vostre domande dovrebbero servire a dare spazio ai loro ricordi. Il colloquio-intervista sarà breve, ma deve ruotare intorno a questa parte.

Lo scopo è quello non soltanto di “dare un’idea” della professione desiderata dal ragazzo, ma anche del percorso di preparazione scolastica necessario.

Una seconda *tranche* di colloqui individuali (cui possono partecipare anche familiari o adulti significativi) permette di fare un bilancio con i ragazzi, mettendo insieme i vari tasselli del percorso e di confrontarsi con le offerte formative e professionali sul territorio.

Successivamente, il volontario ha il compito di accompagnare i ragazzi e di verificare la loro frequenza ai corsi scelti, le difficoltà incontrate, per prevenire il più possibile il fenomeno della dispersione nella FP. Affinché i Centri si impegnino a facilitare l’ingresso dei giovani nella formazione, si richiede una figura di riferimento all’interno dei CFP, che mantenga uno stretto collegamento e raccordo con gli adulti di riferimento del ragazzo.

d. ***Attività finalizzate al bilancio delle competenze e al riconoscimento dei crediti.***

La parte di bilancio e crediti viene svolta a inizio d’anno scolastico tramite test d’ingresso (soprattutto per gli stranieri che non hanno ottenuto il riconoscimento del titolo o che hanno una scarsa conoscenza dell’italiano), colloqui individuali, attività volte all’accoglienza e di conoscenza che pur mantenendo un certo rigore, consentono una relazione tra il formale e l’informale che consente l’espressione delle competenze trasversali e specifiche possedute da ciascun ragazzo.

Viene costruita una sorta di mappa di ciascuno che consenta di esplorare le potenzialità e svilupparle in funzione di un obiettivo d’inserimento lavorativo o di rientro nel circuito scolastico.

In questa prima fase è molto utile la collaborazione con i servizi sociali per l’acquisizione d’informazioni che riguardano la famiglia, l’eventuale apertura di una cartella per il sussidio economico, oppure di reale presa in carico per la multiproblematicità del nucleo familiare. Il lavoro del *Sam* può essere integrato da un intervento aggiuntivo seguito dagli educatori professionali dei Servizi sociali. Nei casi in cui se ne avvisi l’esigenza, viene coinvolto anche il servizio per le tossicodipendenze dell’ASL.

Il riconoscimento dei crediti determina anche la composizione dell’orario di frequenza per i ragazzi che frequentano i moduli dei CTP consentendo una contemporanea frequenza presso i Centri di formazione professionale.

e. ***Attività tese al benessere (ricreative, sociali, sportive ecc..).***

La promozione dell’agio va nella doppia direzione della scuola e del sociale. I due aspetti si integrano e lo strumento di collegamento è rappresentato dall’intervento delle Associazioni di territorio. Queste ricevono dalla scuola una legittimazione che valorizza, agli occhi dei ragazzi a rischio di dispersione, la loro funzione so-

ciali nell'extra-scuola. Ogni associazione propone, secondo la propria vocazione (sportiva, culturale, aggregativa), percorsi e iniziative che rispondono alla finalità dello stare insieme, in stretto contatto (non sempre realizzato, ma sempre ricercato) con le famiglie. La finalità generale è: far conoscere le potenzialità positive dell'ambiente. Sedi di associazioni laiche e confessionali, parrocchie, oratori, sono i luoghi ai quali vengono indirizzati i ragazzi.

Generalmente le associazioni usufruiscono di centri aggregativi che accolgono e promuovono iniziative rivolte al mondo giovanile. Tra le diverse attività vi sono: corsi di lingua italiana; doposcuola; laboratori sportivi, espressivi, artistici; attività di aggregazione sulla strada, animazione ...

Nei confronti dei casi più problematici l'associazione collabora e lavora a stretto contatto con l'Educativa Territoriale minori.

Le attività svolte con *Sam* si intrecciano con le altre attività realizzate dall'associazione che vedono sempre bambini e ragazzi protagonisti per collaborare, aiutarci reciprocamente, conoscere il territorio, partecipare a iniziative del quartiere e creare prodotti visibili alla cittadinanza. Il progetto è normalmente affiancato da una modalità di intervento del comune di Torino definita *Accompagnamento solidale*, volta a consolidare forme di collaborazione con le realtà del territorio sullo specifico tema dell'integrazione dei minori.

f. *Attività nei confronti delle famiglie e patti formativi.*

Le famiglie continuano ad essere l'anello debole del progetto. Per lungo tempo esse sono state quasi escluse deliberatamente in quanto si cercava di dare rilevanza al protagonismo dei ragazzi e delle ragazze facendoli entrare nei processi decisionali che li riguardavano e dai quali la scuola tradizionale li aveva regolarmente esclusi. Qualsiasi decisione che in qualche modo li coinvolgeva, veniva sempre discussa con loro anche per allenarli a soffermarsi su azioni, scelte e conseguenze, per imparare a riflettere prima e dopo e cercare di uscire da una superficialità che spesso era un atteggiamento di difesa di chi sa di essere ininfluente rispetto a quanto gli accade.

Il patto formativo veniva sottoscritto dal giovane e soltanto comunicato alla famiglia, come gesto simbolico. Oggi, fatta salva tutta la parte riguardante il protagonismo, si ritiene però utile tentare di richiamare in causa la famiglia, ridare un ruolo attivo ad essa in quanto si è verificato che, se lasciata fuori dal gioco, da neutrale o potenziale alleata, diventa un ulteriore ostacolo: se la famiglia non collabora anche solo a tirare giù dal letto il figlio per mandarlo a scuola, ad esempio, il lavoro di sostegno alla frequenza diventa molto più difficile e impegnativo. Attualmente si richiede la presenza dei genitori all'atto dell'iscrizione, vengono fatti dei colloqui anche con loro; dove s'incontra la disponibilità i volontari si re-

cano anche a casa loro e si cerca di indirizzarli presso i Centri per il sostegno alla genitorialità e consulenza educativa presenti sul territorio.

g. **Attività di tutoraggio e sviluppo comunitario.**

Le scuole inserite nella Prevenzione primaria o secondaria hanno un referente dei Servizi educativi che svolge il ruolo di tutoraggio costante in corso d'anno e mette in rete le esperienze significative per le progettazioni future. Questo lavoro di coordinamento a livello cittadino garantisce il rispetto di standard medi in ciascuna realtà anche se i diversi casi problematici, i diversi colleghi docenti, le diverse risorse del territorio, la diversa intraprendenza delle associazioni creano una multiforme interpretazione dello schema di lavoro del progetto. Il raccordo con il territorio è anche pensato come canale per consentire la restituzione alla comunità dei risultati di un impegno comune che vorrebbe alleggerire tutti di una parte di problemi legati alla complessità della vita nel contesto urbano.

**Storia di Angelo Raffaele C.**

Angelo vive con la mamma, il suo compagno, una sorella di 4 anni e un fratello di 16 ad Alpignano (interland torinese).

Molto spesso sta con il fratello di 20 anni che vive da solo a Barriera di Milano, quartiere dove abitava la famiglia prima della separazione, oppure con il padre che vive con la compagna nello stesso quartiere.

Angelo ha frequentato parte della prima media alla scuola "Baretti", poi si è trasferito alla "Tallone" di Alpignano.

Ha ripetuto la prima, è stato inserito nel progetto quando doveva frequentare la seconda media.

La scuola ha suggerito alla famiglia la possibilità di frequentare questo percorso, viste le numerose assenze del ragazzo e i suoi problemi disciplinari.

I genitori e il ragazzo hanno accolto positivamente la proposta, reputandola la scelta più adeguata.

Angelo ha vissuto un iter scolastico positivo fino alla prima media. Il cambio di scuola e soprattutto di compagni ha influito sulla sua frequenza e sul rendimento. Molto spesso non frequentava per stare con i vecchi compagni di scuola. Bocciato in prima, l'anno dopo si è reso responsabile di alcuni episodi di violenza non gravi, continuando nel contempo a collezionare numerose assenze, nonostante l'intervento della scuola e dei genitori. Con i professori aveva un rapporto conflittuale, anche se ammette che con alcuni di loro aveva un buon dialogo. In alcune materie ha avuto un rendimento positivo, la bocciatura è avvenuta principalmente a causa delle assenze. Quando è stato inserito nel progetto stava comunque frequentando la scuola ed è stato contento di poter finire la scuola in un anno, e soprattutto di essere a Torino.

Nel percorso di Tutela Integrata Angelo ha instaurato buoni rapporti con tutti i compagni e gli educatori; anche con le insegnanti si è trovato abbastanza bene, meglio che con quelle che aveva prima a scuola, anche se talvolta ha avuto qualche diverbio con loro.

## CRITERI PEDAGOGICI E METODOLOGIE PREVALENTI IN *PROVACI ANCORA, SAM!*

Al primo posto nelle finalità di questo progetto c'è il ritrovamento di chi si è totalmente perso, ma è importante tener conto dei giovani che pur frequentando, è come se non frequentassero; di coloro che si sentono mortificati e distrutti nella stima di sé da un'esperienza scolastica negativa; non dispersi fisicamente, ma persi a livello psicologico e che trovano come unica forma di affermazione la violenza e il rifiuto. *Si dibatte se la bocciatura sia da considerarsi una forma di dispersione. Certamente l'equazione bocciatura=dispersione è sbagliata, tuttavia la bocciatura equivale a disagio e continuano a essere quanto mai necessari i percorsi del Sam di prevenzione secondaria, rivolti ai ragazzi che non hanno conseguito la licenza media e che per la quasi totalità sono pluriripetenti.*

### Punti di attenzione per gli operatori di Sam

- Soprattutto nella programmazione dell'attività di prevenzione primaria si ritiene importante tenere conto del contesto educativo in cui i ragazzini crescono, segnato da comportamenti inadeguati da parte degli adulti:
  - *atteggiamento iperprotettivo*: carenza di impegno nell'affrontare nuove situazioni, difficoltà quotidiane, regole del vivere insieme;
  - *atteggiamento autoritario*: chiusura o rinuncia all'iniziativa per le frequenti frustrazioni, oppure tendenza all'opposizione, all'aggressività;
  - *atteggiamento permissivo*: può essere vissuto dal bambino come manifestazione di non interesse profondo, mancanza di capacità di tollerare la frustrazione;
  - *svalutazione del bambino*: senso di inferiorità generalizzato e senso di impotenza di fronte alle situazioni da affrontare, difficoltà nei rapporti con i compagni per risposte aggressive, oppure ruolo di sudditanza;
  - *incoerenza negli atteggiamenti*: di più persone, o una sola persona, ripercussioni sull'affettività e aumento delle difficoltà di adattamento.
- Soprattutto nella prevenzione secondaria si ritiene importante tenere conto della base culturale dei ragazzi a rischio di abbandono, e cioè di una cultura dell'indifferenza, della

mercificazione, della precarietà, del rischio o della sfida, del produrre e del consumare, oltre ai modelli socio-culturali violenti, di morte, tossicodipendenze, alcolismo, prostituzione, riduzione in schiavitù lavorativa- sessuale, scarsa cultura dell'accoglienza.

- È infine fondamentale il riconoscimento dell'importanza dei fattori emotivi nel successo formativo. Vengono perciò curati il sistema di relazione con gli altri e il rispetto delle regole. Si dedica tempo alla cura del singolo e ai rapporti con le famiglie. Agli operatori sono richieste capacità di ascolto, di innovazione didattica, competenze psicologiche, disponibilità alla formazione, esperienze territoriali.

#### **Storia di Emanuele P.**

Il ragazzo vive con i genitori e una sorella più piccola (alla quale vuole molto bene). Il padre del ragazzo è stato per lungo tempo malato in seguito ad un incidente sul lavoro e questa situazione critica non ha giovato all'andamento scolastico di Emanuele.

Il ragazzo non vive volentieri nel suo quartiere, in quanto, a suo dire, vittima di furti da parte dei molti immigrati presenti. Questo è il motivo per cui, con la sua famiglia, hanno deciso di trasferirsi in una vecchia fattoria fuori città, tuttora in via di ristrutturazione.

Emanuele ha frequentato con notevoli difficoltà la scuola media statale "Marconi" presso la quale ha dovuto ripetere per due volte consecutive l'anno scolastico, prima di venire a conoscenza, tramite i docenti della struttura, del CTP Gabelli.

Il suo rapporto con i professori della scuola media "Marconi" è stato fin dall'inizio conflittuale, anche a causa delle numerosissime assenze non giustificate, che hanno minato anche l'andamento scolastico. Con i compagni, invece, ha instaurato senza problemi e con discreta facilità, rapporti di complicità ed amicizia che durano tuttora.

Il ragazzo non ha attitudine allo studio, e anche nel contesto del CTP non ha dimostrato grande partecipazione e coinvolgimento nelle attività proposte; comunque è riuscito ad instaurare buoni rapporti con il corpo docenti rivalutando in parte la figura e il ruolo del "prof".

È stato difficile inserirlo nell'ambito dell'orientamento, proprio per questo suo scarso interesse per ogni attività di tipo scolastico.

Adesso è impegnato nella ricerca di un corso professionale che gli garantisca le conoscenze di base per un eventuale lavoro.

## PRINCIPI TEORICI ED ELEMENTI FONDANTI DEL PROGETTO

La dispersione scolastica non è un fenomeno univoco, ma una condizione frutto di più cause che riguardano *il dentro e il fuori* della scuola. Spesso infatti il luogo in cui si verifica la dispersione ne è anche generatore, e nello stesso tempo il disagio dello stare a scuola si misura con problemi specifici di apprendimento, assunzione di comportamenti problematici e difficoltà di relazione, tensioni emotive di origine familiare, impossibilità a vivere esperienze socializzanti con i pari.

L'impostazione del lavoro educativo di prevenzione poggia su alcuni principi nati più dalla sperimentazione di relazioni difficili (con ragazzi difficili, in situazioni difficili, circondati da regole difficili da rispettare o per meglio dire estranee ai bisogni che i ragazzi difficili esprimono) piuttosto che dallo studio di teorie sull'adolescenza e la devianza, sulla didattica alternativa e le professioni d'aiuto, sulle dinamiche di gruppo e i metodi cooperativi.

Tali principi sui quali il progetto si fonda riguardano: il *rapporto diretto* con i ragazzi, la *mediazione dei rapporti* tra ragazzi, i *rapporti tra figure adulte educative* concorrenti e non conflittuali che dialogano per ottenere il miglior risultato possibile in un'ottica di sistema e non soltanto di collaborazione.

Ci siamo orientati innanzitutto partendo dall'*osservare per conoscere*, che continua a rimanere una pratica assolutamente necessaria.

Anche se è in qualche modo possibile strutturare una categoria di ragazzi a rischio o già in situazione di dispersione, sappiamo che l'unicità invocata dalle varie riforme, in nome di una personalizzazione o individualizzazione dei percorsi e delle relazioni educative, è l'elemento basilare perché l'adolescente si senta riconosciuto nei suoi specifici bisogni e intraprenda un percorso di crescita e di ricerca d'identità spesso troppo negata da una scuola con proposte "da banco", proprio come le medicine che vanno bene per tutti, con effetti generici e limitati.

Il metodo dell'*osservazione partecipata* ci è sembrato dunque il più adatto per acquisire gli elementi di conoscenza del ragazzo e per farci conoscere dai ragazzi in una negoziazione di distanze che consentano a tutti di avere una posizione chiara e definita nel gruppo. Volevamo partire definendo il ruolo di ciascuno per promuovere nel quotidiano quel processo di identità, cui si accennava (Chi sono?, Perché sono qui?, Chi sono gli altri?, A che cosa mi servono? A che cosa servo io?), innescato dalla crescita.

Volevamo garantire ai ragazzi, e anche a noi, una salvaguardia dal pressappochismo, perché l'agire -spinto tipicamente dall'ansia del fare dell'adulto- non preceda mai il conoscere. E perché il conoscere sia anche possedere gli strumenti adatti per un intervento fruttuoso.

Un altro elemento che ha accompagnato tutta l'esperienza del *Sam* riguarda la capacità di scindere i *problemi legati all'apprendimento* dai *problemi legati alla relazione*. Scindere significa saperli distinguere per non confonderli, non certo per trattarli separatamente pensando che l'uno non condizioni l'altro!

Abbiamo quindi indagato gli studi riguardanti l'intelligenza emotiva e le strategie di apprendimento inserite in un contesto che, sempre in modo sistemico, sostenga il *percorso di costruzione identitaria* dei ragazzi, generando cambiamenti in più direzioni (rapporto con gli adulti, rapporto con i pari, rapporto con lo studio). Una delle carenze che abbiamo incontrato con frequenza nel percorso "accidentato" raccontatoci dai ragazzi, è l'esiguo, se non inesistente, spazio di *ascolto*. È come se i ragazzi dicesero: sì gli insegnanti lavoravano per noi, ma senza chiederci che cosa ne pensavamo, se ci piaceva, se stavamo bene, se avevamo delle idee o altre idee.

L'aspetto dell'*eterogeneità* ha rappresentato un altro fondamento metodologico. La struttura del progetto ha retto grazie alla presenza di eterogeneità intesa come la costituzione di una *partnership* che veda la concorrenza del pubblico e del privato con la valorizzazione del contributo di tutti verso un unico fine, ciascuno con la propria specificità, storia, gusti, competenze, vincoli e gradi di libertà. Vengono messi a disposizione dei ragazzi delle opportunità:

- Scuola: il piano didattico.
- Servizi: il piano socio-educativo.
- Associazioni: il piano delle relazioni extrascolastiche.
- Enti privati: competenze organizzative manageriali e contributo scientifico.

Un principio importante che cerchiamo di tenere sempre presente riguarda il benessere per tutti: si lavora per i ragazzi, ma si lavora anche per gli insegnanti. Abbiamo adottato il principio di *reciprocità* che si concretizza nello star bene con se stessi per stare bene con gli altri, in quanto anche gli insegnanti possono venirsi a trovare in una situazione di disagio e non sempre esiste uno spazio per esprimere un malessere che può però avere effetti negativi sulla relazione sia con i ragazzi e sia con i colleghi.

Ma il vero elemento innovativo di *Sam* è rappresentato dalla presenza dei *volontari delle associazioni*. Tale presenza è motivata da più ragioni, risponde a più esigenze e consente di raggiungere più risultati.

La storia della città di Torino è caratterizzata da una forte sensibilità sociale che ha generato una cultura di attenzione per le persone in difficoltà che si concretizza nell'impegno in organizzazioni di volontariato.

Anche il *Progetto Sam* è nato su una spinta di impegno volontario, raccogliendo man mano intorno a sé un numero sempre più elevato di persone che intendevano sia contribuire al progetto di aiuto per i ragazzi in difficoltà scolastiche e sia coinvolgere i giovani in un'esperienza educativa che andasse oltre l'animazione per il tempo libero. Crescere generazioni attente ai bisogni di chi è in difficoltà è uno dei principi di quelle che si chiamano Città educative. Il *Sam* ha rappresentato, senz'altro fino ad un certo punto "involontariamente", una delle occasioni per praticare questo principio.

La figura del giovane volontario è apparsa molto presto come necessaria per tentare una strada di conciliazione con i ragazzi in rottura con il mondo degli adulti (prevenzione secondaria).

Oggi li chiamiamo *peer educator*, oppure fratelli maggiori, rifacendoci alla teoria della *peer education*. Sappiamo che avevamo bisogno di loro per trovare un anello di congiunzione tra i ragazzi in difficoltà, o già in dispersione, e gli insegnanti per provare a stare bene a scuola.

Ai ragazzi che *patiscono* il passaggio dalle elementari alle medie (per la parte di prevenzione primaria) si voleva offrire un'opportunità di organizzare la propria vita scolastica con l'aiuto di giovani volontari per fare quello che la scuola da sola non potrebbe mai fare: aiuto per i compiti, *affiancamento* di modelli che contrastano il rischio di esperienze negative nell'ambiente di vita quotidiana e offrono la possibilità di vivere i luoghi della città, il quartiere come esperienza positiva. I ragazzi hanno bisogno di qualcuno da imitare e se l'insegnante può essere un ottimo *modello* adulto, il giovane ha il vantaggio di assomigliare loro per linguaggio, gusti, cultura (competenze musicali, abbigliamento eccetera). Una vicinanza che rinfranca perché non è la distanza percepita come incolmabile tra sé e "i grandi".

Esistono infine due altri elementi rilevanti che tengono vivo il *Sam* perché lo rinnovano costantemente: i giovani volontari crescono, concludono gli studi, trovano un lavoro, esauriscono l'interesse di vivere questa esperienza di figura intermedia e quindi i giovani delle associazioni di volontariato cambiano.

L'altro elemento riguarda il modo d'interpretare il ruolo del *peer educator*, che dipende dal singolo giovane. La rigidità delle funzioni codificate è qui sostituita dalle *linee guida su ciò che si può fare, quando, dove* e che lasciano quindi la *libertà di "giocare" le proprie abilità, attitudini, empatie, passioni* per coinvolgere i ragazzi.

Abbiamo sempre detto "ragazzi" trascurando il fatto che invece sono molte (anche se non la maggioranza) le ragazze inserite nei percorsi del *Sam*. Per tale ragione abbiamo sempre tenuto in grande considerazione la *differenza di genere tra i volontari*, perché si evitasse sia la femminilizzazione delle figure educative, sia per avere un ventaglio di proposte di attività e di comportamenti adatte a tutti.

La presenza di molti ragazzi stranieri ha, da qualche anno, incominciato a farci avvertire la necessità d'inserire un altro elemento di "varietà", e cioè figure di mediazione linguistica e culturale, esperienza per ora introdotta nel progetto solo in via sperimentale e limitata. Ci sarà tempo e modo. Come dire, il *Sam* non si esaurisce qui!

#### **Storia di Ida D.**

La ragazza vive con i suoi quattro fratelli e la mamma. I due fratelli minori frequentano ancora la scuola dell'obbligo, i due maggiori e la mamma lavorano. Il papà non vive con la famiglia, e non vede i suoi figli da circa dieci anni. Il cambiamento più significativo verificatosi all'interno del nucleo familiare durante il passato anno scolastico, è stata la scoperta che il fratello diciassettenne della ragazza sarebbe presto diventato padre. La notizia ha influito pesantemente sugli equilibri emotivi, nonché economici della famiglia.

Ida ha terminato il ciclo elementare senza presentare problemi, che si sono invece verificati una volta iniziata la scuola media.

Qui la ragazza ha ripetuto una volta la classe seconda e dopo essere stata bocciata in terza ha deciso di abbandonare l'istituto per iscriversi presso il CTP Gabelli.

Dal suo racconto libero si evince che la ragazza non è mai, fin dai primi giorni, riuscita ad integrarsi all'interno del gruppo classe. Questo anche a causa del comportamento degli insegnanti nei suoi confronti che non favorivano il suo inserimento, trattando le sue difficoltà con superficialità.

Al CTP Ida ha trovato un'accoglienza che non si aspettava, un ambiente che ha saputo starle vicino nei momenti di fragilità e stimolare i suoi interessi nell'ambito scolastico.

Il rapporto con i professori l'ha definito di "ottimo supporto", così come il rapporto coi compagni con i quali è riuscita a condividere esperienze passate simili, pur essendo tra individui apparentemente molto diversi da lei per età e cultura.

#### **QUALI PROFESSIONALITÀ PER *PROVACI ANCORA, SAM!*?**

Dall'inizio del progetto vi è stato un costante ricambio di personale dovuto a cambiamenti d'incarico tra il personale comunale, trasferimento tra gli insegnanti e qualche pensionamento. È comunque sempre esistito un gruppo di lavoro stabile che ha dato continuità al progetto. I giovani operatori delle associazioni, terminando gli studi o semplicemente crescendo, si sono dedicati ad altre attività o sono entrati nel mondo del lavoro non avendo quindi più il tempo disponibile che il progetto richiede.

Del gruppo iniziale non rimane più nessuno, il personale che lavora da più tempo nel progetto ha un'anzianità di 10-11 anni.

Ciascuna specifica realtà può contare sulle seguenti figure che sono presenti in numero proporzionale al numero dei ragazzi seguiti. Le professionalità coinvolte attualmente sono dieci: *volontari, insegnanti, coordinatori pedagogici, educatori, coordinatori socio-educativi, esperti in discipline specifiche, orientatori, consulenti didattici, psicologi, assistenti sociali e un coordinatore e consulente esperto in didattica e psicopedagogia*, individuato in accordo tra Servizi Educativi e Ufficio Pio della Compagnia di San Paolo di Torino. Egli guida il gruppo di lavoro dei coordinatori pedagogici e contribuisce, in collaborazione con la Fondazione per la Scuola, alla progettazione, al monitoraggio e alla verifica del progetto nella sua complessità.

L'articolazione dei ruoli e la suddivisione dei compiti avviene, ovviamente, in base alle competenze ed è definita nei protocolli d'intesa che vengono ogni anno sottoscritti dai partner e modificati in base all'insorgere di nuove esigenze da parte dei ragazzi, dalla disponibilità economica degli enti finanziatori e dalla progettualità che può estendere il numero di collaborazioni necessarie. Per contare su un'adeguata capacità degli adulti nell'affrontare le questioni pedagogico-didattiche, sono state sperimentate numerose modalità di *formazione* (individuali, di gruppo: piccolo gruppo, gruppo allargato; omogeneo per luogo di lavoro; omogeneo per tipologia di problema; confronto allargato solo tra operatori, con esperti ecc.) sempre cercando di salvaguardare l'identità eterogenea del progetto in cui intervengono diverse figure (insegnanti, educatori, operatori delle associazioni di volontariato, dei servizi sociali e dei servizi educativi).

La formazione rivolta agli attori del progetto si è basata sul principio metodologico della *ricerca-azione* con l'obiettivo di sperimentare modelli in contesti normali per intervenire sui principali aspetti della dispersione scolastica. Per la formazione dei volontari e degli insegnanti si collabora con l'IRRE (Istituto Regionale di Ricerca Educativa) e per lo studio e le azioni per contrastare il Bullismo la collaborazione avviene con l'Assessorato alla Gioventù. Particolarmente utile si è dimostrata la prassi della supervisione sui gruppi di lavoro condotta da psicologi, pedagogisti ed esperti in didattica delle discipline nei confronti dei gruppi di ricerca. Dal riconoscimento che esiste uno stretto rapporto tra comportamenti problematici e difficoltà di apprendimento (e viceversa) scaturisce la necessità di riservare più attenzione ad alcuni approfondimenti teorici, ad esempio, sui comportamenti aggressivi e sulla necessità di modificare la scuola dall'interno, puntando su innovazioni didattiche e approfondimenti metodologici riguardanti l'insegnamento delle discipline o la gestione di alcuni bisogni speciali.

Per dare una maggiore organicità all'intervento, i diversi spunti e bisogni dei ragazzi e della scuola sono confluiti nel piano della formazione, che nel presente anno

vede la partecipazione della Direzione Regionale del MIUR, CSA, IRRE, oltre al contributo del Comune e dell'Ufficio Pio della Compagnia di San Paolo.

In esso i percorsi formativi sono volti alla ricerca di soluzioni innovative. Data la complessità del fenomeno che coinvolge la scuola e il sociale, la formazione mira ad integrare i due aspetti, mantenendo un carattere concreto per verificare sul campo i risultati perseguiti sia sul piano dell'innovazione didattica, sia su quello dei rapporti con il sociale.

<b>Ruolo</b>	<b>Funzioni</b>	<b>Competenze</b>	<b>Numero</b>
Referente scolastico: dirigente.	Dirigente: sottoscrive il protocollo d'intesa nel quale si prevede che la scuola nomini un referente per il progetto che garantisca i flussi informativi con i Servizi educativi e sociali e che partecipi regolarmente agli incontri mensili di monitoraggio.	Capacità di coordinamento del gruppo dei docenti; conoscenza delle reti territoriali per il reperimento di risorse e collaborazioni.	Il dirigente della scuola.
Referente scolastico: insegnante e colleghi delle classi inserite nel progetto.	Insegnante referente e insegnanti di classe: 1) curano la fase dell'accoglienza insieme alle associazioni e ai servizi; 2) stipulano il patto formativo col ragazzo insieme alle associazioni e ai servizi; 3) realizzano tutte le attività didattiche connesse alle abilità fondamentali e le proposte integrative connesse alle loro competenze; 4) collaborano con l'orientatore e le associazioni nel percorso orientativo durante tutto l'anno scolastico; 5) stipulano le assicurazioni necessarie per la frequenza delle attività scolastiche e per la partecipazione a quelle extrascolastiche concordate dai volontari con la scuola; 6) forniscono agli uffici comunali i dati e le informazioni riguardanti gli iscritti, i frequentanti e gli abbandoni che avvengono in corso d'anno; 7) partecipano alle riunioni di programmazione e verifica.	Al referente è richiesta la capacità di rappresentare i bisogni, le difficoltà e le proposte del corpo docente; capacità di svolgere il lavoro di rete con le altre istituzioni.	Un insegnante per ogni scuola.
Referente servizi Educativi.	Coordina per ciascuna scuola il gruppo di lavoro formato dai docenti, dalle associazioni, dai servizi sociali di territorio che si riunisce mensilmente. Offre la consulenza per fornire le linee guida di programmazione, realizzazione e verifica nelle singole realtà; accompagnamento e supervisione; attivazione di tutte le possibilità per l'acquisizione di fondi e per l'attuazione di	Capacità di coordinamento e di lavoro di rete, conoscenza delle risorse interne ai Servizi comunali (collaborazioni con altri Settori o Divisioni) e alle opportunità presenti a livello cittadino con enti pubblici o privati.	- 4 funzionari per il <i>Sam</i> Prevenzione. - 1 funzionario per il <i>Sam</i> Recupero.

	ulteriori iniziative didattiche (Progetti europei, laboratori comunali o altre iniziative della Città). Per la parte dedicata al recupero scolastico convoca e cura il coordinamento delle associazioni che ha luogo a cadenza bimestrale; collabora con il Centro per l'orientamento (COSP) per l'attuazione del programma di orientamento e accompagnamento dei ragazzi alla formazione professionale. Concorre alla produzione di documentazione delle azioni realizzate.	Competenze psico-pedagogiche in tematiche legate all'adolescenza e alle difficoltà di apprendimento considerate in modo sistemico. Capacità organizzative e di <i>problem solving</i> .	
Referente servizi sociali centrali.	Garantisce il coordinamento cittadino tra servizi sociali, partecipa alle riunioni mensili di verifica nelle diverse sedi.	Conoscenza della rete dei servizi sociali di territorio; conoscenza delle opportunità d'intervento in collaborazione con altri Settori o Divisioni comunali; capacità organizzative e di <i>problem solving</i> .	- 1 rappresentante dei Servizi centrali per il <i>Sam</i> Preventivo. - 1 rappresentante dei Servizi centrali per il <i>Sam</i> Recupero.
Referente servizi sociali di territorio.	Garantisce il coordinamento delle azioni educative già attivate su uno stesso ragazzo dai servizi sociali, partecipa alle riunioni mensili di verifica nelle diverse sedi.	Conoscenza della rete dei servizi sociali di territorio; conoscenza delle opportunità d'intervento allargato alla famiglia del ragazzo.	1 per Circoscrizione.
Educatore di territorio.	Programma le attività insieme a insegnanti e operatori delle associazioni per armonizzare gli interventi.	Capacità di utilizzare le risorse presenti sul territorio per completare l'intervento scolastico eventualmente con la famiglia.	1.
Operatori delle associazioni di volontariato.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partecipano all'attuazione del progetto con un monte ore da utilizzare per gli interventi con i ragazzi dentro e fuori dalla scuola;</li> <li>• definiscono, insieme ai docenti e ai servizi, l'insieme delle attività integrative alle attività di base che la scuola intende offrire ai ragazzi;</li> <li>• offrono attività che puntino sull'aspetto emotivo e sociale (attività connesse al rafforzamento dell'autostima, allo sviluppo delle capacità di relazionarsi in modo adeguato agli altri, alla capacità di orientarsi sul territorio, alla creatività ecc.), ma che rappresentino anche un contributo per il percorso orientativo in quanto occasione per sperimentare abilità necessarie per lo svolgimento di determinate attività;</li> </ul>	Ogni associazione si inserisce nel progetto con la propria specificità che può essere sportiva, culturale, ricreativa-aggregativa, educativa, artistica. Le capacità richieste consistono nel saper utilizzare la propria <i>vocazione</i> per attuare il programma offrendo al gruppo di lavoro, nella fase della programmazione, e ai ragazzi, nella fase della realizzazione, un approccio originale e creativo per rendere l'esperienza scolastica più interessante e per concorrere a individuare le abilità informali che i ragazzi possiedono.	Da 2 a 4 a seconda del numero di ragazzi seguiti dal progetto per ogni scuola.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• curano l'accoglienza insieme ai docenti e agli educatori;</li> <li>• affiancano la scuola, là dove necessario, nel curare il rapporto con le famiglie;</li> <li>• stipulano il patto formativo col ragazzo insieme ai docenti e ai servizi sociali;</li> <li>• sostengono i ragazzi nell'attività didattica motivandoli e rimotivandoli nei momenti di difficoltà;</li> <li>• gestiscono attività extrascolastiche e integrative concordate con i docenti;</li> <li>• collaborano con l'orientatore del COSP per favorire la relazione con i ragazzi e comporre il quadro delle abilità informali espresse dai ragazzi;</li> <li>• partecipano alle riunioni di programmazione e verifica della scuola cui sono abbinati;</li> <li>• raccolgono e trasmettono ai Servizi educativi il rendiconto delle iscrizioni alle scuole o ai Centri di formazione professionale per l'anno scolastico successivo alla licenza media e verificano, dopo le vacanze, la reale frequenza dei ragazzi presso le sedi scelte;</li> <li>• partecipano agli incontri guidati dai Servizi educativi, di coordinamento e di confronto metodologico tra le associazioni</li> </ul>		
Docenti dei corsi di formazione.	Intervenire su problematiche specifiche per sostenere e soddisfare il bisogno di costante aggiornamento e formazione del gruppo di lavoro.	Competenze specifiche della disciplina; capacità di utilizzare il metodo della ricerca-azione; capacità di relazione con un gruppo di lavoro eterogeneo e uso di un linguaggio accessibile a tutti.	9.
Orientatori.	Svolgono attività di orientamento tramite incontri informativi, colloqui individuali, test attitudinali.	Capacità di rapporto con adolescenti difficili, capacità di lavoro di rete con la scuola e buona conoscenza delle opportunità formative per i ragazzi.	1 coordinatore e 6 orientatori.
Coordinatore consulente del Progetto Sam	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concorda con i formatori il piano annuale della formazione;</li> <li>• coordina le azioni svolte nelle singole scuole per garantire il raggiungimento dello standard stabilito negli obiettivi;</li> <li>• coordina il gruppo dei referenti dei Servizi educativi e dei Servizi sociali;</li> </ul>	Competenze nella progettazione didattico-formativa, nella conduzione e gestione dello <i>staff</i> dei formatori; capacità di relazione interpersonale e di mediazione.	1.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• affronta problematiche didattico-pedagogiche, relazionali o gestionali che si possono presentare in corso d'anno;</li> <li>• concorre alla produzione di documentazione delle azioni realizzate; coordina il costante monitoraggio e le verifiche stabilite in accordo tra le diverse componenti del progetto.</li> </ul>		
--	--	--	--

Il costo del personale comunale e scolastico che è utilizzato quotidianamente nella gestione del progetto Recupero/Prevenzione Secondaria (vedi quadro delle professionalità) è a carico degli enti deputati (Comune di Torino, MIUR).

I costi finanziati (che coprono i contributi dati alle associazioni di volontariato per gli operatori a impegno stabile, il finanziamento dei docenti che erogano i corsi di formazione, il costo del coordinatore psico-pedagogico), ripartiti per ogni ragazzo seguito, mostrano un investimento pro capite di € 469 per le azioni di prevenzione secondaria e recupero, di € 311 per la prevenzione primaria.

#### QUALE RAPPORTO CON LA SCUOLA ORDINARIA?

Il *Progetto Sam* gode dell'opportunità di realizzare un reale lavoro di rete costante e continuo tra diverse istituzioni.

Chi promuove, chi finanzia e chi realizza è presente nel lavoro quotidiano e non soltanto nei momenti di verifica, dando così luogo a una condivisione che garantisce il fluire delle informazioni e l'intervento all'insorgere di problemi.

Le difficoltà ad incidere sulle istituzioni, per garantire un radicamento dei cambiamenti maturati e sperimentati come positivi, costituiscono un punto di debolezza del progetto.

Prima di tutto è necessario che la scuola collabori riconoscendo il problema, individui le difficoltà da affrontare e sia disponibile in qualche modo a modificarsi. Tutto ciò richiede una visione integrata del fenomeno dispersione che tenga conto di quanto esso incida sul reale successo formativo. In questa visione, la scuola assume un ruolo attivo e inserisce il *Progetto Sam* in un intervento sistemico più ampio che coinvolge i ragazzi a rischio durante tutto il percorso formativo.

In secondo luogo il territorio deve fare proprie e rendere visibili le opportunità formative alle quali indirizzare i ragazzi.

Infine va garantita la tempestività delle iniziative che affrontano i reali bisogni che di volta in volta emergono e che il progetto *PAS* da solo non può soddisfare. Proprio

per rispondere a istanze di confronto sull'insuccesso formativo e di ricerca di nuovi strumenti, sono stati organizzati due corsi di formazione rivolti l'uno ad affrontare il fenomeno allarmante del bullismo e l'altro a elaborare strategie didattiche fondate sul riconoscimento della incidenza degli aspetti emotivi e relazionali sull'apprendimento.

Costruire relazioni continue tra scuola, servizi, territorio, famiglie, porsi in un atteggiamento di ascolto nei confronti dei problemi dei ragazzi e di disponibilità a cercare percorsi di aiuto e sostegno è l'unica strada che noi riteniamo percorribile. Il progetto *PAS* non propone di promuovere tutti, di non tener conto dei livelli di apprendimento, chiede però agli insegnanti alcune cose essenziali:

1. concordare con i volontari alcuni obiettivi realisticamente raggiungibili e tener conto anche del loro raggiungimento nella valutazione di fine anno;
2. non smettere di cercare e di percorrere nuove vie didattiche in grado di aumentare le possibilità di apprendimento;
3. concedere tempo alle azioni concordate. Il tempo che si perde all'inizio, si recupera facilmente dopo, se i ragazzi si sentono sicuri;
4. avere fiducia nella capacità dei ragazzi di capire e di accettare anche il fallimento o il momento di difficoltà, e quindi la frustrazione, dando però loro l'idea che potranno riprendersi e che hanno in sé grandi possibilità. I ragazzi devono sentire, nei casi in cui è inevitabile fermarli, che comunque c'è un progetto su di loro, che una caduta non significa che non si sarà più in grado di camminare, che "il bollo" non resterà per sempre a segnare la loro goffaggine.

È ormai pacifico come il successo o l'insuccesso scolastico siano in stretta relazione col sentimento di appartenenza; ma l'appartenenza, la disponibilità a identificarsi e a spendersi nell'istituzione cambiano radicalmente di intensità a seconda che i soggetti vivano diverse situazioni di tipo affettivo, sociale, intellettuale.

Il punto di partenza quindi potrebbe essere quello del riconoscimento dell'aspetto affettivo e relazionale del processo di crescita e di apprendimento, con un'attenzione particolare a tutti quei fenomeni che evidenziano un disagio, uno "star male" e difficoltà relazionali sia nel gruppo dei pari che con gli adulti.

**Un esempio di attività integrata di prevenzione tra insegnanti, operatori educativi, ricercatori: il percorso "Ti ascolto", per affrontare il bullismo**

Il gruppo dei docenti coinvolti nel progetto ha scelto delle ore di lezione da riservare per la realizzazione di questa attività, che nelle classi è stata gestita con la compresenza di un volontario, nel ruolo di conduttore, e di un insegnante, nel ruolo di osservatore.. Obiettivi del lavoro: osservare il fenomeno e sperimentare attività finalizzate alla prevenzione.

Alunni e insegnanti per alcuni mesi hanno focalizzato l'attenzione su questo problema. I ragazzi da oggetto della ricerca sono diventati soggetti attraverso un percorso di riflessione e di responsabilizzazione (ciò a loro è piaciuto molto). Gli insegnanti, da parte loro, hanno in certo qual modo sospeso l'atteggiamento prescrittivo repressivo (il primo troppo astratto per il pensiero fortemente "concreto" dei preadolescenti, il secondo pericoloso perché da un lato delega e rimuove il problema, dall'altro stigmatizza i comportamenti) e hanno tentato di comprendere le motivazioni che stanno dietro le tensioni in atto: J. Dewey, all'inizio del secolo scorso, sosteneva che le lezioni fossero più efficaci in presenza di accadimenti reali.

In che modo si è operato?

Sensibilizzando i ragazzi attraverso film e letture e lavorando sulla classe come gruppo. Un gruppo può diventare capace di pensare e di darsi obiettivi condivisi, può contenere il compagno e aiutare a sostenere le vittime ricomponendo una rete relazionale positiva cercando modalità differenti di gestione del conflitto tramite drammatizzazioni, discussioni con tecniche particolari (*circle-time, problem solving, brainstorming*), esplicitazioni di bisogni e sentimenti.

Gli insegnanti si sono messi all'interno di una rete di rapporti attraverso l'ascolto, cercando di capire le motivazioni che stanno dietro ai comportamenti in atto. Osservare e ascoltare vuol dire entrare nel vivo del problema e dare ai ragazzi la possibilità di sospensione dell'azione attraverso la "verbalizzazione" delle proprie emozioni. Ne è risultata una maggiore attenzione da parte di tutti. Quasi tutti i ragazzi sono concordi nell'affermare che il dialogo aiuta a ragionare e a impedire che le tensioni degenerino in "violenza". La via d'uscita sembra dunque essere quella della comunicazione, del dialogo, della comprensione di quello che sta succedendo.

Questo esperimento, non ancora giunto alla conclusione, ci sta facendo riflettere sul fatto che il percorso di prevenzione, nonostante sia complesso e accidentato, è necessario. In ogni scuola dovrebbero essere aperti spazi di ascolto con la collaborazione di altre agenzie operanti sul territorio. Il minore aggressivo o sofferente non può essere emarginato, ma ha bisogno di figure di riferimento in grado di aiutarlo a essere meno in balia della sua insicurezza, della sua disperazione, del suo vuoto esistenziale.

Certo l'attività limitata a un breve periodo non è stata sufficiente, ma è tuttavia importante lo spirito che ha animato l'esperimento basato sull'ascolto, sulla condivisione, sulla comunicazione, presupposti indispensabili sia a scopo preventivo-educativo sia per la rimotivazione all'apprendimento. È fondamentale nella scuola l'attenzione all'educazione emotiva che dia

al ragazzo una positiva e realistica immagine di sé e faciliti l'instaurarsi di gratificanti rapporti con gli altri. Ciò costituisce un efficace mezzo di formazione degli individui e quindi diventa strumento di prevenzione alla devianza.

La violenza tra i minori è indice di sofferenza e insicurezza cui educatori, operatori sociali e politici devono dare attenzione per progettare piani efficaci di prevenzione. Per far ciò occorrono risorse economiche, nuove competenze professionali, sinergie tra le ricche risorse che il territorio offre, oltre che la buona volontà degli operatori che seguono il sottile filo di Arianna nel labirinto.

### **LA VALUTAZIONE NEL PROGETTO *PROVACI ANCORA SAM!***

Il gruppo di lavoro formato da insegnanti, coordinatori socio-educativi ed educatori territoriali, esperti dei servizi educativi, operatori delle Associazioni territoriali esercita in ciascuna sede un'azione di *autovalutazione* (valutazione interna), che ha lo scopo di compiere una verifica sistematica della riuscita delle azioni svolte con i ragazzi e di costruire e consolidare progressivamente un *metodo di lavoro* comune tra i diversi gruppi.

Poiché, infatti, il rischio è che ogni singolo progetto di intervento si sviluppi e sia percepito come un mondo a sé, le modalità di lavoro come anche gli esiti finali vengono riletti attraverso alcuni criteri generali, raccolti in una griglia compilata per ogni ragazzo seguito. Nello strumento-griglia confluiscono i criteri e gli indicatori usati per definire le tipologie dei ragazzi da seguire, le fasi e le modalità di realizzazione, l'osservazione della scuola, dei volontari, della scuola e dei volontari insieme, quali risultati si pensa di raggiungere e con quali percorsi si intende intervenire. La traccia-guida viene usata e sottoposta a verifica in quattro momenti di confronto del singolo gruppo che coprono l'intero arco dell'anno scolastico. I risultati finali (andamento del progetto e risultati attesi e conseguiti) vengono inseriti in relazioni finali compilate dai dirigenti scolastici, dai docenti coordinatori delle singole scuole e dagli operatori delle associazioni, che confluiscono in un quadro generale di analisi, articolato nei seguenti aspetti:

1. Insegnanti direttamente coinvolti.
2. Spazi riservati nelle riunioni del CC.
3. Utilizzo di risorse interne.
4. Disponibilità ad attivare iniziative di continuità: verticali (in II e in III) e orizzontali (percorsi individuali per casi difficili anche in collaborazione con i Servizi).
5. Efficacia dell'intervento sul piano relazionale e su quello didattico.

6. Grado di elaborazione e condivisione degli obiettivi in collaborazione con operatori volontari e servizi e congruenza delle attività concordate con gli obiettivi.
7. Modalità di verifica periodica.

### **Esiti in uscita dai progetti**

Ogni anno è stata realizzata una breve pubblicazione che serviva per raccontare lo sviluppo del progetto. Da queste sintesi sono state tratte le tabelle che riportano i dati dei respinti, dei ragazzi inseriti nell'intervento di prevenzione e dei giovani inseriti nei percorsi di recupero della licenza media.

I legami fino ad oggi sono stati mantenuti con gli ex iscritti soltanto a titolo personale. Da quest'anno, grazie al protocollo per l'orientamento e l'accompagnamento alla formazione, si è mantenuto il contatto con tutti i ragazzi che hanno frequentato lo scorso anno scolastico. Si sta valutando l'ipotesi di formalizzare la durata biennale del progetto per dare ai ragazzi e avere noi maggiori garanzie rispetto al reale rientro formativo dei *dispersi*.

### **Azioni di valutazione**

Parallelamente alle iniziative comuni sono condotti interventi valutativi specifici rivolti sia alla percezione del PAS da parte dei ragazzi (indagine condotta nell'a.s. 2003/2004), sia alla ricerca di suggerimenti e analisi di criticità da parte di tutti i partner (seminario del 16 febbraio 2005 per una comune riflessione intorno all'eventuale ridisegno di *Provaci Ancora Sam* alla luce delle innovazioni introdotte dal processo di riforma in atto).

Per approfondire il fenomeno del disagio a scuola è stata condotta nel presente anno scolastico una indagine, i cui risultati sono in fase di elaborazione, volta a cogliere la dimensione delle bocciature e a raccogliere indicazioni sulla percezione che i docenti hanno riguardo ai casi problematici e quindi ai soggetti che sono sottoposti all'attenzione del PAS.

### **Cosa racconta una valutazione esterna**

Nel 2000/2001 e nel 2001/2002 il nuovo percorso del PAS di prevenzione primaria rivolto ai ragazzi della prima media a rischio di dispersione è stato sottoposto ad una valutazione da parte dell'associazione PROVA (Progetto Valutazione) diretta dal prof. Alberto Martini. L'obiettivo principale era quello di documentare, costruendo un'adeguata documentazione empirica sul progetto attraverso l'utilizzo di strumenti

di rilevazione e quindi questionari comuni a tutte le realtà di intervento del PAS. In una prima rilevazione per ogni ragazzo coinvolto è stato compilato un questionario, focalizzato sul disagio scolastico, sugli obiettivi e sulle attività svolte. Con una seconda rilevazione si è cercato di capire se e in che misura il PAS aveva avuto successo. Queste informazioni sono risultate particolarmente utili per decidere quanto questo intervento costituisca un'esperienza replicabile presso altri istituti scolastici e in contesti diversi.

È emerso un quadro che ha illustrato la dicotomia del disagio tra aspetti emotivo-relazionali e cognitivi, mettendo in evidenza l'efficacia del progetto sul piano dei comportamenti e una seria difficoltà a coordinare l'azione di aiuto emotivo con la didattica dei contenuti disciplinari.

Dal quadro generale delle indagini condotte sono emerse alcune considerazioni: mentre è evidente il successo del Sam nella sensibilizzazione al problema della dispersione, molto più difficile è dimostrare il successo del progetto nel contribuire a ridurre la dispersione scolastica.

## RINGRAZIAMENTI

*Si ringraziano tutti gli insegnanti e gli operatori delle Associazioni che hanno lavorato con i ragazzi, tutti gli educatori, i funzionari e i dirigenti che hanno contribuito al lavoro di preparazione e accompagnamento, e tutti i collaboratori che si sono avvicendati nel tempo condividendo con noi difficoltà e successi.*

*Un ringraziamento particolare a Sandro Scanavino e all'Ufficio Pio che hanno dato l'impulso determinante a questo progetto!*

Barbara Rivoira

## Le voci dei ragazzi di Sam

Non è facile raccogliere le storie dei ragazzi perché si direbbe che abbiano tutti 'poca memoria'. La risposta più frequente è: "non mi ricordo", come se il passato fosse stato rimosso. Non si tratta di reticenza, vergogna, diffidenza. Le persone che hanno 'intervistato' i ragazzi erano da loro conosciute e stimate. Il rapporto di fiducia e anche di affetto, costruito nel corso di un anno di lavoro insieme, poteva consentire il dialogo usando quello spazio e quel linguaggio comune capace di far superare i timori del giudizio.

### INTERVISTA A MARIKA

#### Iter scolastico

*"Alle elementari andavo bene, ero brava, una delle migliori della classe. Andavo volentieri."*

*"Quando ho cominciato le medie è stato tutto un disastro, mi hanno bocciata già in prima ma non per il profitto, io le cose le sapevo, anche se non studiavo perché i libri non li ho potuti mai soffrire, mi hanno bocciata per il comportamento, sia in prima che in seconda."*

*"Non mi hanno mai sospesa, ma mi mettevano sempre note, convocavano i miei genitori perché ne combinavo di tutti i colori: rispondevo ai prof, una volta con una mia amica abbiamo sparso la carta igienica per tutta la scuola."*

*"A scuola andavo regolarmente."*

*"La cosa peggiore della scuola è quando ti bocciano e che cambi sempre i professori"*

*"La cosa più bella è l'amicizia con Valentina."*

#### Frequenza al CTP

*"Al CTP pensavo che si studiasse di più, pensavo di imparare più cose."*

*"Invece non ti chiedevano niente, non interrogavano. Solo inglese mi piaceva si facevano i ripassi, si studiava, ti chiedevano le cose e io le sapevo."*

*"Con alcuni compagni mi trovavo bene, con gli stranieri no! Gli stavo ad un km di distanza, solo con un rumeno (che però era bravo) che aveva 19 anni, andavo d'accordo. Anche con lui una volta abbiamo bisticciato ma poi è tornato tutto a posto."*

*“Con i grandi non mi trovavo, ti attaccavano sempre: non potevi dire niente, se ridevamo ti dicevano: Cosa avete da ridere, ascoltate la lezione. Anche l’insegnante delle volte rideva. Solo quella grassottella ci capiva gli altri no. Una volta stavamo guardando un film dove un cacciatore uccideva un rapace, allora ho detto: Che schifo, subito un vecchio si è girato male perché pensava ce l’avessi con lui.”*

### **Esito**

*“Adesso a scuola non voglio più andare, voglio trovare qualche lavoretto, oppure vado a lavorare con mia madre e lei mi dà la paghetta.*

*Al Boselli non sono più andata perché non mi piacevano i compagni che in classe fanno i loro comodi: bevono, fumano e io non voglio diventare come loro. Poi è inutile che faccio spendere soldi a mia madre per i libri, tanto io i libri non li tocco! Non li posso soffrire.*

*Anche mia mamma lo dice che se devo andare a perdere tempo è meglio che lascio stare.*

*A me piacerebbe fare la veterinaria, io ho visto come si operano gli animali, dove lavora mia madre, non mi fa impressione.*

*Mi piace, ma c’è troppo da studiare. Anche nei corsi professionali c’è da studiare, io posso imparare così, la testa c’è l’ho, non ho bisogno d’aiuto.”*

### **INTERVISTA A DAVIDE C.**

Davide vive con papà, mamma e una sorella più grande che lavora e frequenta un corso serale, mentre i genitori gestiscono un bar.

Nella scuola elementare De Amicis, Davide dice che si trovava bene, (nonostante di scuola si trattasse), aveva un buon rapporto sia con i compagni che con la maestra, era nella sezione B, non gli viene in mente alcun ricordo particolare, una volta ottenuta la licenza elementare viene iscritto alla scuola media Verga (sez. D), lì viene bocciato per la prima volta, ripete con successo e viene iscritto alla seconda della scuola Nigra (sez. C), viene bocciato per la seconda volta e viene a conoscenza del *Progetto Sam Recupero (Drop out)* da alcuni suoi amici che erano stati inseriti due anni prima in un modulo del progetto.

*“La parola bocciato è davvero brutta... vedi che gli altri vanno avanti e tu sei lì, fermo. Devi stare con i più piccoli e pensi perché proprio a me!? Porco ...!”*

*“Non mi piace niente la scuola e poi ripetere é veramente brutto. Mi ricordo il diario pieno di note, non perché sono stupido, ma perché mi comportavo male, rispondevo male ai professori, disturbavo, ero davvero indisciplinato.”*

*“Alla Verga andavo d'accordo solo con quella di mate e tecnica, quella di tecnica era anche la vice preside, mi sono fatto furbo, me la sono tenuta buona.”*

*“I miei genitori si chiedevano perché avevano un figlio che si faceva bocciare. Perché proprio lui?”*

*“Per fortuna sono riuscito a recuperare gli anni persi, al drop out facevo anche casino, ma meno, mi faceva pena qualche volta Marcella (una volontaria, ndr.) perché non si faceva rispettare e tutti quanti addosso! Posso dire che è meglio studiare che lavorare, ma a me i soldi servono, però a uno più giovane di me consiglieri di studiare. Coi professori mi sono trovato bene e soprattutto c'erano solo tre ore di scuola.”*

*“Credo che per andare bene a scuola ci si debba impegnare molto, non è sicuramente questione di fortuna, ti trovi dei professori che se ti rompono ti fanno passare la voglia di studiare, comunque a me la scuola non piace e anche ora che dovrò iniziare la scuola per me è una fatica, un anno e me la levo.”*

## INTERVISTA AD ANNA E A BRUNO

I due intervistati sono una ragazza classe '88, che chiameremo Anna, e un ragazzo classe '89, che chiameremo Bruno. Hanno frequentato il CTP “Saba” nell'anno scolastico 2004/2005.

### **Che esperienza è stata la scuola media? Raccontatemi le esperienze positive.**

A: *“Ho incontrato delle vere amiche. Ancora oggi, nonostante che frequentiamo scuole diverse, siamo ancora in contatto, la cosa buffa è che siamo diventate molto amiche dopo che io ho abbandonato la scuola.”*

B: *“Io mi ricordo che facevo sempre casino, era divertente, facevo ammattire sempre i bidelli.”*

### **Altri ricordi positivi?**

A: *“Mi piacevano alcune materie, come italiano o scienze.”*

B: *“Ho conosciuto G., il mio migliore amico (anche lui lo scorso anno al CTP Saba. ndr) e con lui abbiamo preso la decisione di andare insieme per prendere la III media.”*

### **Passiamo ai ricordi negativi. Ne avete?**

A: *“Il mio peggior ricordo è legato alla mia timidezza, non riuscivo ad aprirmi con i miei compagni e non riuscivo a farmi capire dai miei professori, credo che quando mi sono ritirata in III media nessuno se n'è accorto.”*

**Mi dicevi che dopo il tuo ritiro da scuola hai scoperto di avere delle amiche...**

A: *"Sì, ma anche con loro durante l'ultimo anno non riuscivo a parlarci, non è colpa loro né dei professori, sono così io, sono timida."*

B: *"I miei ricordi negativi sono tutti legati allo studio, non mi piaceva nessuna materia, solo ginnastica e laboratori di computer."*

**E il tuo rapporto con gli insegnanti?**

B: *"Mi sgridavano sempre e mi mettevano delle note sul diario ma erano quasi tutti simpatici... tranne un paio."*

**Quali sono le ragioni dell'abbandono scolastico?**

A: *"Sempre per la mia timidezza, a scuola non andavo malissimo (ma neanche benissimo), ad un certo punto mi sentivo sempre osservata per il mio aspetto fisico (ora sono molto dimagrita rispetto a due anni fa), mi sentivo sempre male e finivo per saltare settimane intere di scuola, il più delle volte inventavo le malattie."*

B: *"Non mi piaceva proprio andare a scuola, non volevo studiare e non studiavo mai né a scuola né a casa."*

**Quali sono state le reazioni degli altri (genitori, insegnanti, compagni di scuola, amici)?**

A: *"Mia madre si è molto arrabbiata, i miei insegnanti hanno cercato di convincermi, soprattutto la prof. di matematica, i miei compagni come ti dicevo non ci parlavo quasi mai e per quanto riguarda i miei amici/che non è che ne avessi molti all'epoca e comunque non delle grandi amicizie."*

B: *"I miei genitori si sono incazzati e mio padre mi ha detto che sono un fallito, i miei insegnanti mi hanno spedito una lettera a casa ed hanno fatto venire i miei genitori a scuola, i miei compagni erano dispiaciuti e i miei amici un paio di loro mi hanno suggerito il CTP ore perché anche loro le avevano fatte dicendomi: In un anno solo ne fai tre."*

**Qual è stata la gradualità dell'allontanamento a scuola?**

A: *"Come ti dicevo prima un po' per volta, sono stata male per un po' e poi ne ho approfittato, nell'ultimo anno a scuola ho frequentato fino a gennaio, poi piano piano ho cominciato a fare assenze sempre più lunghe."*

B: *"Nell'ultimo anno "tagliavo" spesso, ho iniziato già a novembre e poi a marzo ho detto ai miei genitori che non volevo più andare a scuola e che volevo lavorare."*

**Quali sono state le vostre sensazioni subito dopo l'abbandono e cosa avete fatto subito dopo?**

A: *"Me ne sono subito pentita, diciamo verso la fine dell'anno scolastico. Avrei voluto tornare a scuola ma mi vergognavo a farlo, pensavo che mi avrebbero "sfottuta" visto che avevo già perso un anno. Così ho aspettato un anno e poi mi sono iscritta"*

*al CTP. In questo anno ho dato una mano in casa a mia madre e assistito mia zia molto malata.*

B: *"All'inizio ero contento, dopo qualche settimana avevo iniziato a lavorare (dava una mano in un negozio di amici dei genitori. ndr). Poi ho scoperto che senza III media non si va da nessuna parte."*

**Se si potesse tornare indietro nel tempo rifareste tutto questo? Abbandonereste di nuovo la scuola?**

A: *"Sicuramente no. Ma curerei meglio il mio aspetto fisico già da prima."*

B: *"Sono stato poco furbo, dei miei amici hanno studiato quel tanto che basta per avere la sufficienza e prendere la III media, ora molti di loro fanno dei corsi di scuola-lavoro (i corsi professionali) e alcuni hanno già finito e stanno lavorando."*

**Mi fate una comparazione con il CTP?**

A: *"Mi sono accorta che 2 ore al giorno sono poche per poter capire e studiare tutto e infatti sono molto pentita, spero di recuperare con questo corso che intendo fare."*

B: *"Per me 2 ore erano già tante ma mi sono divertito a fare i laboratori con lei" (il volontario dell'associazione. ndr).*

**Cosa conta per andare bene a scuola? Le capacità individuali? La voglia di studiare? L'interesse per gli argomenti? La bravura dei professori? La disponibilità all'ascolto dei professori? La fortuna?**

A: *"La voglia di studiare, l'interesse per le materie."*

B: *"La voglia di studiare e i prof. che non "rompano" tanto."*

(Intervista Minollo)



## Progetti Ponte

Trento (Trentino-Alto Adige)

### Progetto volto

Progetti attivi nelle scuole medie della provincia che si collegano, attraverso docenti coordinatori responsabili, ad alcuni Centri di formazione professionale per:

- sostenere la motivazione alla frequenza scolastica in ragazzi a rischio di abbandono prima del conseguimento della licenza media;
- favorire l'orientamento e un buon esito del percorso di formazione in ragazzi esposti al rischio dell'insuccesso scolastico;
- prevenire l'abbandono prima del conseguimento di una qualifica professionale.



**Promosso** dalla Provincia Autonoma di Trento.

**Finanziato** dalla Provincia Autonoma di Trento, Dipartimento Istruzione.

**Realizzato** da insegnanti dei CFP e della scuola media.

Negli anni scolastici tra il 2000/2001 e il 2005/2006 sono stati inseriti in modo sistematico nei *Progetti Ponte* 1271 studenti tra i 13 e i 15 anni, di cui 412 in possesso di certificazione, 263 stranieri.





Provincia Autonoma di Trento  
Dipartimento Istruzione

## Progetti Ponte

*Com'è senza un luogo dove stare  
e senza una direzione dove andare?  
Come un perfetto sconosciuto,  
come una pietra rotolante?  
"Like a rolling stone", Bob Dylan*

In provincia di Trento, vengono chiamati *Progetti Ponte* quei percorsi a finalità orientative che prevedono, da parte di alunni di scuola media, un periodo di frequenza delle lezioni nel corso dell'anno scolastico presso i Centri di formazione professionale. Tali attività sono riservate ad alunni disabili certificati ai sensi della legge 104/92, in situazione di disagio, seguiti dai servizi sociali, pluri-ripetenti, a rischio di abbandono e di dispersione scolastica, stranieri, zingari.

Queste esperienze vengono strutturate sulla base di moduli che rispettano le caratteristiche essenziali del percorso dei Centri di formazione professionale di base e ne evidenziano il carattere di operatività. Sono suddivisi in percorsi di *orientamento* e di *preinserimento*. In ambedue le tipologie progettuali i ragazzi frequentano il centro per una mattina o due in settimana e il percorso viene considerato un credito formativo ed inserito nel curriculum personale.

### STORIA DEI PROGETTI PONTE

**1995:** Primi percorsi orientativi brevi con la frequenza da parte di allievi di seconda e terza media di alcune ore presso strutture della Formazione Professionale.

**1999:** La legge nazionale 20 gennaio 1999 n. 9 sull'elevamento dell'obbligo scolastico e le Deliberazioni della Giunta Provinciale (14 ottobre 1999) sull'autonomia delle istituzioni scolastiche costituiscono i riferimenti legislativi e amministrativi per l'istituzione di questi percorsi di recupero dei fenomeni di evasione, ripetenza, interruzione di frequenza, ritardo nel corso degli studi, abbandono.

**2000/2005:** Dal primo nucleo di 42 studenti nel percorso dei *Progetti Ponte* la frequenza si allarga a 309 iscritti.

Nella prima metà degli anni '90 prendono l'avvio, in forma sperimentale, percorsi orientativi brevi che prevedono la frequenza da parte di allievi di III media di alcune

ore di laboratorio presso le strutture della Formazione professionale. Si tratta, all'epoca, di esperienze, neppure troppo strutturate, di recupero e rimotivazione di alcuni alunni con situazioni di disagio forte, che non sembravano trovare nella scuola media una convincente ed efficace risposta, ed erano avviati verso l'abbandono della scuola e l'inserimento, pressoché inevitabile, in contesti emarginati ed emarginanti, sicuramente poco educativi e significativi per i processi di crescita di giovani adolescenti.

Sulla base di questa esperienza pregressa e della legge 20.01/n. 9 del 1999 sull'elevamento dell'obbligo di istruzione, a partire dall'anno scolastico 2000/2001 i *Progetti Ponte* vengono normati, formalizzati, sostenuti e finanziati a livello di sistema provinciale. Nell'anno scolastico 2004/2005 il finanziamento complessivo è arrivato a € 385.605 mentre nel 2005/2006 è sceso a € 355.643. Il costo medio per studente negli ultimi tre anni è di € 1223, per interventi che variano dalle 20 alle 150 ore di attività/ragazzo.

Se le prime esperienze a carattere pionieristico sono quantitativamente molto contenute, dall'inizio degli anni duemila i *Progetti Ponte* assumono le dimensioni di iniziative sistematiche. Nell'arco di quattro anni, infatti, si assiste ad una loro crescita esponenziale. Si passa da 42 allievi coinvolti nei percorsi nell'anno scolastico 2000/2001 (1% sul totale degli iscritti in terza media) ai 309 del 2005/2006 (6% sul totale).

## I RAGAZZI DEI PROGETTI PONTE

Nel primo anno di rilevazione sistematica oltre la metà dei soggetti impegnati nei *Progetti Ponte* sono allievi con certificazione di handicap. Se in numeri assoluti i disabili nell'arco del quadriennio sono triplicati, in percentuale tale tipologia di alunni sembra essersi attestata attorno al 30%.

Per quanto riguarda la presenza femminile c'è un incremento significativo (mediamente del 10%) dall'anno scolastico 2000/2001 ai successivi. La componente maschile è, in ogni caso, nettamente preponderante; le ragazze partecipanti all'esperienza progettuale costituiscono poco più del 20%. Ciò non deve meravigliare dato che nella Formazione professionale le iscrizioni delle femmine si attestano su tutti e tre gli anni di corso attorno al 35% del totale. D'altra parte l'offerta formativa sul territorio, a seguito delle richieste del mercato del lavoro, riguarda qualifiche professionali tradizionalmente appannaggio della componente maschile.

Gli allievi stranieri raggiungono cifre significative pari ad un quinto del totale e sono percentualmente raddoppiati dal 2000 al 2002 a fronte di un incremento com-

pletivo della loro presenza nella scuola trentina. È interessante rilevare l'evoluzione delle classi anagrafiche presenti nei progetti. Nell'anno scolastico 2000/2001 abbiamo solo un 36% di alunni regolari. Il 38 % è in ritardo di 1 anno e ben il 26% addirittura di 2. Nell'anno scolastico successivo quasi il 47% dei partecipanti ai percorsi è in ritardo di 1 anno e permane una quota significativa di allievi (15%) in ritardo di due. Questo *gap* si riduce, anche di poco nell'anno scolastico 2002/2003 quando il 12% è di due anni indietro rispetto al percorso regolare e il 39% di uno.

È con l'anno scolastico 2004/2005 che per il 97% degli iscritti ai *Progetti Ponte* l'età anagrafica risulta corrispondere alla classe di frequenza.

***"Il lavoro si può prendere anche come un divertimento per chi lo sa prendere con filosofia"***

Un terzo circa dei percorsi vede forme di scrittura di tipo diaristico e comunque contiene pagine di riflessione tutt'altro che scontate e banali da parte degli allievi.

Dalle ragazze e dai ragazzi che vi hanno partecipato, i *Progetti Ponte* vengono raccontati con grande impegno, serietà e passione come risulta dalla lettura dei diari e delle considerazioni personali conclusive riportate nelle relazioni delle scuole.

Possiamo dire che questo costituisce un esito non indifferente rispetto al modello progettuale proposto? Mettere per scritto il proprio pensiero, formalizzare con parole sulla carta le proprie emozioni, le proprie sensazioni, ansie, preoccupazioni, felicità, speranze non deve essere stato facile per chi, come la maggior parte dei soggetti in questione, con la scuola media aveva un rapporto spesso conflittuale e non molta dimestichezza con la lingua italiana, scritta e orale. Eppure sollecitati, in qualche caso costretti, dall'esperienza progettuale a pensarsi proiettualmente in un percorso orientativo e formativo, ciò è avvenuto e come scrive nelle pagine del suo diario di progetto Marisa: *"Soprattutto ho imparato ad ascoltare di più le persone che mi stanno attorno e me stessa"*.

Negli estratti dei diari qui riportati, sono stati modificati i nomi di tutte le persone presenti nei racconti per salvaguardare la loro identità. Le parti di testo sono originali e non hanno subito alcun intervento correttivo.

(dal diario di progetto di un allievo)

## **L'OFFERTA FORMATIVA DEI PROGETTI PONTE**

### **I percorsi orientativi**

Sono percorsi brevi, articolati dalle venti alle trenta ore di attività e spaziano all'interno di uno o più macrosettori quali: industria e artigianato, legno, alberghiero,

servizi alla persona, terziario, grafico, abbigliamento. Essi possono essere attivati per un solo allievo all'interno di più Centri di formazione professionale e sono rivolti a quei ragazzi che hanno la necessità di trovare motivazione per la prosecuzione del loro iter formativo. Di solito si rivolgono a soggetti portatori di bisogni specifici di apprendimento sul piano comportamentale e su quello cognitivo; inoltre richiedono attenzioni particolari a livello personale e relazionale a cui la scuola media, con le tradizionali metodologie educative stante l'attuale modello didattico e organizzativo, stenta a dare risposta. Si tratta infatti di allievi che avvertono, in maniera più o meno consapevole ed esplicita, di non essere adeguati a quanto viene loro richiesto in termini di impegno, di assunzione di responsabilità, di messa in campo e utilizzo di capacità cognitive. Spesso sono in ritardo scolastico rispetto alla loro età di uno, due - in qualche caso (raro per fortuna) - anche tre anni, pur essendo invece precoci nelle esperienze di vita. Con ogni probabilità il rapporto con la scuola media nella quale sono inseriti, si è consumato a tal punto che poco gli insegnanti possono dar loro in termini di trasmissione di conoscenze disciplinari e di competenze sociali e ancor meno loro stessi sono in grado di portar via.

Questi ragazzi vanno aiutati nell'orientamento e nell'autorientamento *alla e nella* formazione; è necessario lavorare sulla loro soggettività e sulla loro identità intese come immagine sociale e ideale di sé e come capacità di rappresentarsi interessi, motivazioni, attitudini, aspirazioni, aspettative, significati, valori. Cambiare anche solo temporaneamente contesto, fare un'esperienza diversa in un altro luogo - con modalità maggiormente legate all'operatività - dove sia loro consentito di esercitare il diritto alla discontinuità, dimostrare a sé stessi e agli altri di non essere quelli eternamente apatici, refrattari al rispetto delle regole e renitenti all'apprendere, permette di recuperare un po' di fiducia di sé, di contribuire alla crescita della propria autostima, di cominciare a ridisegnarsi e rappresentarsi diversamente, in termini costruttivi e positivi. Il percorso ha una valenza orientativa dato che consente un assaggio dell'offerta formativa del centro relativamente ai contenuti dei corsi, all'articolazione delle discipline, alla loro distribuzione e calendarizzazione nell'arco della giornata e della settimana. Risultano importanti e significativi l'incontro e la conoscenza delle diverse figure professionali presenti - dal direttore ai docenti, dal personale amministrativo ai bidelli - così come la presa visione delle strutture, delle risorse e delle attrezzature e, aspetto non secondario, l'informazione sulle regole della convivenza e la percezione del clima relazionale tra insegnanti e allievi e degli allievi tra loro.

**Progetto Ponte al CFP Veronesi di Rovereto**

*“Quest’anno a scuola io e altri ragazzi di terza abbiamo fatto un progetto alle superiori per vedere le difficoltà e le qualità che si hanno nel mondo del lavoro. Questo progetto l’abbiamo fatto alla scuola professionale Veronesi dove abbiamo imparato a costruire un muro, a costruire un pannello elettrico e a lavorare o meglio dire elaborare l’alluminio e l’acciaio nella macchina del tornio. Questa esperienza mi è servita per capire che il lavoro si può prendere anche come un divertimento per chi lo sa prendere con filosofia”.*

(dal diario di Antonio)

**I progetti di reinserimento**

Sono proposti, generalmente, nel caso di ragazzi certificati ai sensi della legge 104/92 per i quali si individua un percorso specifico legato alle abilità che possono conseguire rispetto ad un futuro inserimento nel mondo lavorativo. Tale percorso viene effettuato all’interno di un solo centro per un totale di ore variabili dalle sessanta alle centocinquanta. Di questa modalità ci si avvale anche per non certificati, qualora si tratti di situazioni particolarmente difficili e complesse. Mi riferisco a quei soggetti multiproblematici con alle spalle nuclei familiari seguiti dai servizi sociali territoriali, qualche volta ospiti presso appartamenti protetti gestiti da enti del terzo settore, con un basso livello nelle abilità strumentali di base e spesso con una frequenza della scuola saltuaria. È forse il caso di ricordare che per gli allievi disabili nel sistema della formazione professionale trentina è possibile, in alternativa ai corsi ordinari che portano al conseguimento della qualifica, essere iscritti ai percorsi di formazione lavoro nei quali sono previste una consistente riduzione della parte teorica e un incremento di quella laboratoriale. Alla fine di questi percorsi, che possono avere anche durata quadriennale, viene rilasciato un certificato di frequenza spendibile come credito formativo per un eventuale inserimento nel mondo del lavoro.

**Il patto formativo**

È prevista la progettazione congiunta da parte dei docenti del centro e della scuola media titolare del progetto. Tale progettazione si sostanzia nella sottoscrizione di una convenzione prima dell’avvio del percorso da parte del dirigente scolastico, del direttore del centro, dei genitori dell’allievo. Tale documento oltre a definire impegni precisi sul piano delle responsabilità giuridiche, rende espliciti i compiti e le funzioni che ciascuno di questi soggetti si assume per il buon esito del percorso e costituisce un vero e proprio patto formativo in orizzontale tra adulti con pari dignità e responsabilità progettuali. Infatti con questo atto si chiarisce che la titolarità dell’intero percorso è

della scuola media presso la quale è iscritto l'allievo; si definiscono con precisione sia il numero massimo di ore di lezione che si svolgeranno presso il centro, sia le modalità e i tempi di verifica - *in itinere* e finale - degli esiti del progetto che devono avvenire congiuntamente da parte dei docenti dell'una e dell'altra istituzione scolastica e formativa. I genitori sottoscrivono il documento non solo per conoscere e condividere contenuti e impianto del percorso, ma anche per assumersi responsabilità dirette in ordine ad eventuali viaggi da casa al centro e alla giustificazione delle assenze nelle ore di progetto. È nella convenzione, infine, che trova formalizzazione l'incarico a due docenti - uno della scuola e l'altro del centro - in qualità di referenti progettuali.

#### **Progetto Ponte al CFP Enaip di Varone**

Lunedì 13 novembre: *"Sono arrivato in corriera con Stefano e Maria. C'era anche Renzo che era venuto per vedere come era la scuola senza dirlo a nessuno. Alla fermata c'era il prof. Fabio. Si è un po' arrabbiato con Renzo. Poi siamo andati alla scuola alberghiera. Alla alberghiera una signora mi ha dato una giacca a righe e un cappello da cuoco. Siamo stati in cucina a vedere cosa facevano i cuochi e poi sono stato con un gruppo di ragazze carine e col prof. Fabio, a veder la scuola e a mangiare. Ci hanno servito, di tutto punto, delle cameriere con le gonne e calze nere. Ho mangiato proprio bene. Siamo andati a prendere la corriera e Stefano ha fatto stupidaggini per tutta la strada. Renzo era molto contento e ha detto che verrà alla alberghiera l'anno prossimo".*

Martedì 22 novembre: *"Ho lavorato con un maitre che mi ha insegnato a preparare la tavola apparecchiata. Prima però sono stato al bar a lavare i bicchieri con la lavastoviglie ed a servire le bevande. Le ragazze del bar indossano dei grembiuli azzurri come quelli delle bidelle della mia scuola. Dopo sono andato nella sala ad asciugare le posate. Avevo la giacca bianca con i bottoni d'oro. Il lavoro è molto bello e dopo erano lucide e senza macchie. Ci vuole uno straccio umido, un bicchiere d'acqua e olio di gomito! Per la strada Stefano fa sempre cose che non vanno bene. Non imparerà mai".*

Mercoledì 6 dicembre: *"Appena arrivato sono andato al bar a preparare un caffè al prof. Fabio e un cappuccino per me. Ogni ragazza del mio gruppo si è preparata la colazione e si è seduta ad un tavolino a consumarla. Sono andato giù in lavanderia a mettere la casacca e poi su in sala a pulire le oliere e mettere le tovaglie. Ogni tanto il prof. Fabio veniva a vedere se tutto andava bene, poi tornava ad aspettarmi al bar. Ho pulito le posate, ma ormai lo sapevo far bene e ho riempito due cassetti di coltelli e di forchette. Il mio amico Fabrizio lavora in cucina, ma fa sempre finta di non riconoscermi. Invece Michele mi viene sempre a salutare e siamo andati a fare ricreazione insieme. Alla scuola alberghiera ci sono tante mie compagne delle medie, come la Fantoni e la Valle e delle altre. Abbiamo mangiato nella sala rossa, dove le verdure si devono andare a prendere. Alla fine abbiamo salutato tutti per l'ultima volta. Ma io tornerò l'anno prossimo".*

(dal diario di Marco)

## Le strategie didattiche

Il successo dei percorsi dipende, ovviamente, dalle strategie e dalle attenzioni pedagogiche che i docenti mettono in atto, a partire dalla condivisione della proposta da parte degli allievi. Se, infatti, è previsto e formalizzato nella convenzione scuola/centro/genitori un accordo tra adulti per la realizzazione del progetto, a maggior ragione risulta decisiva la sottoscrizione di un patto formativo tra scuola e ragazzo.

Tale patto, che in alcune situazioni assume le caratteristiche di un vero e proprio documento contrattuale, ha come obiettivo principale quello di far acquisire all'allievo la consapevolezza dei vantaggi che ricaverà dalla partecipazione al *Progetto Ponte*, ma anche dei vincoli da osservare quali la puntualità, la tenuta e la continuità, il rispetto delle consegne e dei compiti, dei ruoli delle diverse figure coinvolte, delle regole della convivenza. La sottoscrizione da parte dell'allievo non può essere, quindi, solo formale.

Egli stesso deve aver contribuito alla definizione e alla stesura del contratto perché in questo modo diventa protagonista del percorso fin dall'inizio, recuperando la propria motivazione.

Il contratto formativo prevede l'esplicitazione degli elementi costitutivi il progetto. In primo luogo la prefigurazione del percorso formativo nelle sue diverse fasi con il calendario, i tempi, l'articolazione delle attività. Altro aspetto da esplicitare riguarda i risultati di apprendimento nell'area dell'esercizio della cittadinanza attiva quali, ad esempio, l'utilizzo autonomo dei mezzi di trasporto pubblico, oltre alle acquisizioni di conoscenze e di competenze finalizzate all'orientamento scolastico e professionale. È opportuno precisare anche i termini dell'assistenza e dell'accompagnamento nel percorso da parte dei due insegnanti referenti della scuola media e del centro, i quali garantiscono all'allievo di avere figure adulte di riferimento, autorevoli e competenti, che lo aiuteranno a superare situazioni di difficoltà, a rielaborare criticamente e positivamente l'esperienza. Se infatti questi ragazzi riescono a percepire le possibilità di riuscita dei percorsi nei quali sono inseriti, consolideranno un'immagine positiva di sé, recuperando la fiducia di potercela fare.

Si è già detto che gli insegnanti sono tenuti a valutare gli apprendimenti avvenuti nel percorso. È importante recuperare e integrare gli aspetti teorici e quelli operativi, l'approccio deduttivo e quello induttivo, l'astrazione e l'esperienza con la consapevolezza che non per tutti gli allievi è avvenuto, nello sviluppo della loro intelligenza, il passaggio dal pensiero operatorio concreto a quello operatorio formale.

I piani di lettura delle acquisizioni avvenute, ma anche dei processi nei quali avvengono sono diversi. C'è quello delle autonomie personali. Alcuni ragazzi da Trento prendono il pullman o il treno per andare alla scuola alberghiera di Levico e di Rovereto.

Quali e quante competenze mettono in atto relativamente all'utilizzo dei mezzi di trasporto pubblico, al muoversi all'interno delle stazioni, delle città, al relazionarsi e rapportarsi con la gente che incontrano piuttosto che con il controllore o il bigliettaio?

Per qualcuno dei soggetti particolarmente in difficoltà la valenza promozionale e formativa del *Progetto Ponte* è rappresentata, in maniera forte e precisa, dal ponte stesso. Voglio dire che l'esperienza fatta in autonomia nel passaggio, fisico-spaziale – temporale, da un'istituzione scolastica all'altra è da loro vissuta come apprendimento sul piano del sapere, del saper fare e del saper essere *en plen air*, in libertà. È però altrettanto importante che gli insegnanti della scuola media sappiano leggere i progressi sul piano dell'acquisizione dei contenuti disciplinari che pure sono presenti nel *Progetto Ponte*. Quante sono, infatti, le conoscenze di carattere scientifico e tecnico sottese alle operazioni di realizzazione di un circuito elettrico? Quanta educazione linguistica passa se l'allievo racconta la sua esperienza in un diario di bordo nel quale registra giorno dopo giorno quello che sperimenta ed impara?

Decisivo sul piano del rinforzo dell'identità diventa l'opportunità che all'allievo si dà di riportare nella classe di appartenenza il racconto di quanto è avvenuto nel corso del progetto, comunicarlo ai propri compagni, vederlo apprezzato e riconosciuto dai propri insegnanti. Ciò consente di dare e riconoscere senso e significato alle diverse esperienze di formazione fatte e collocarle, quindi, in un'unica dimensione orientativa e progettuale.

#### **Progetto Ponte al CFP di Ossana**

*"Nei mesi di gennaio e febbraio al mercoledì sono andato alla scuola alberghiera di Ossana. Qui mi è piaciuto molto. I professori erano molto simpatici. Ho preparato dei pranzi: per esempio la pasta, la carne con le patate e dei dolci semifreddi. A casa ho cucinato soufflé alla milanese con merluzzo con sopra pomodoro e prezzemolo. Mi piace molto cucinare e voglio diventare un bravo cuoco. In cucina ho conosciuto dei ragazzi della scuola ed erano molto simpatici. Sono molto contento di andare ad Ossana il prossimo anno".*

(dal diario di Claudio)

#### **Un'esperienza formativa legata al fare**

Nelle relazioni di consuntivo dei percorsi, sia da parte della scuola che della formazione professionale viene sottolineata l'efficacia delle esperienze operative e sociali che qualificano i *Progetti Ponte*, in maniera sostanzialmente diversa dalle usuali modalità orientative quali, ad esempio, le iniziative di "scuola aperta". Queste ultime, infatti, consistono in giornate

– più frequentemente in ore – di visita, di presa visione dei Centri di formazione per facilitare la successiva scelta post media e svolgono quindi una funzione eminentemente informativa. I percorsi esperienziali paiono, invece, svolgere una funzione rimotivante per la maggior parte dei ragazzi coinvolti, come risulta anche dalle considerazioni personali degli allievi protagonisti i quali manifestano il gradimento e la preferenza per una “scuola diversa” nella quale la laboratorietà, il fare diventano centrali nel percorso di apprendimento.

I risultati che con maggiore frequenza vengono sottolineati dagli insegnanti, riguardano gli aspetti della socialità e dell’integrazione nel gruppo e nella struttura, ma, soprattutto nelle situazioni di disagio comportamentale/di indifferenza/apatia/ostilità nei confronti delle proposte scolastiche, un diverso modo di rapportarsi con la scuola. La possibilità di frequentare un’*altra scuola* ha, evidentemente, una ricaduta positiva anche sul rapporto dell’allievo con la sua scuola di provenienza, con gli insegnanti e forse (perché no?) anche con le materie.

#### **LE AZIONI FORMATIVE PER IL CONSEGUIMENTO DEL TITOLO CONCLUSIVO DEL I CICLO D’ISTRUZIONE**

In attuazione della legge 53/03 sono stati recentemente emanati due decreti legislativi riguardanti il diritto – dovere all’istruzione e alla formazione (n. 76 del 15/04/2005) e l’alternanza scuola - lavoro (n. 77 del 15/04/2005), contenenti importanti innovazioni che investono sia le istituzioni scolastiche del primo e secondo ciclo sia quelle formative.

Al percorso educativo e di istruzione del secondo ciclo e della formazione professionale, in base all’art. 2 del sopraccitato Decreto Legislativo n. 76/2005, hanno accesso “i giovani che hanno conseguito il titolo conclusivo del primo ciclo”, i quali possono proseguire sia nella direzione del sistema dei licei sia nel sistema della formazione professionale, terminando con il conseguimento rispettivamente “del diploma liceale o di un titolo o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età...”

È risultato subito evidente che nel percorso di istruzione e formazione così delineato, all’interno del sistema del secondo ciclo, non avrebbero trovato collocazione quelle ragazze e quei ragazzi che pur avendo compiuto i 15 anni di età ( ed essendo quindi pluripetenti) non sono ancora in possesso del diploma conclusivo del I ciclo e con una qualche difficoltà riescono a seguire i tradizionali percorsi curricolari nella scuola di base.

Sulla scorta dei risultati ottenuti dai *Progetti Ponte* si è allora pensato di attivare nelle scuole secondarie di I grado, una tipologia di azioni formative e orientative che venisse incontro a queste situazioni.

Ed infatti in base alla delibera n. 2087 del 30 settembre 2005 della Giunta Provinciale le scuole secondarie di primo grado, a partire dall'anno scolastico 2005/2006, possono organizzare iniziative di orientamento e azioni formative in collegamento con le scuole secondarie di secondo grado e i Centri di formazione professionale, ai fini del conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione.

I percorsi riguardano, con priorità, gli studenti iscritti alla classe III della scuola secondaria di primo grado che al compimento dei 15 anni e con una frequenza scolastica di almeno 9 anni non abbiano conseguito il diploma conclusivo degli studi del primo ciclo.

Queste azioni formative integrate consentono di:

1. sostenere a fine anno scolastico l'esame per il conseguimento del titolo;
2. avere il riconoscimento dei crediti formativi utili per la prosecuzione nell'anno scolastico successivo al secondo anno del percorso a qualifica, qualora l'azione formativa integrata preveda la frequenza completa nella formazione professionale, con valutazione positiva del percorso in termini distinti dall'esito dell'esame.

Le convenzioni e gli accordi di rete oltre a definire responsabilità, tempi e modalità di attuazione hanno anche la funzione di stabilire il monte ore annuo delle attività necessarie per il riconoscimento della frequenza effettuata presso il CFP o l'istituto di scuola di secondo grado e delle attività legate ai moduli integrativi.

Gli interventi didattici sono pensati in relazione alle specificità e alle esigenze formative dei singoli alunni.

Operazione importante in capo agli insegnanti è quella di confrontare ed eventualmente equiparare le discipline oggetto di studio negli istituti scolastici, istituti/centri di formazione che accolgono gli alunni con quelle previste fra le materie d'esame nella scuola media che è tenuta da organizzare moduli disciplinari integrativi laddove è necessario.

I percorsi hanno una struttura flessibile e possono articolarsi in modo differenziato nel corso delle settimane e dell'anno scolastico.

## **CHI GESTISCE I PROGETTI PONTE**

Poiché i *Progetti Ponte* costituiscono un'azione istituita e finanziata dalla Provincia per la prevenzione della dispersione scolastica e il successo formativo degli alunni a rischio di abbandono, il coordinamento e la valutazione delle diverse esperienze fa capo ad un Gruppo di lavoro integrato scuola/formazione professionale, composto da due funzionari del Dipartimento istruzione e da dirigenti e docenti di scuola media e dei Centri di formazione professionale di base.

A livello territoriale i coordinatori dell'orientamento nella scuola media e nei CFP condividono conoscenze e obiettivi sui ragazzi inseriti nei diversi percorsi e curano la procedura di attivazione dei progetti. Ognuno di questi progetti ha comunque come titolari i docenti di classe della scuola media di provenienza del ragazzo destinatario, che sono responsabili dell'inserimento del progetto nella programmazione personalizzata del ragazzo stesso, e del riconoscimento dei crediti di formazione e competenza che il percorso sviluppato gli permette di costruire.

#### **Progetto Ponte al CFP Canossiane di Trento**

*“Quando sono andata dalle Canosse tutti si sono dimostrati cortesi e disponibili. Ho lavorato nel laboratorio di cucito con la professoressa Marina che mi ha insegnato ad usare alcune macchine: macchine da cucire, tagli cucì, stirovap. Ho imparato a fare l'imbastitura e a cucire a mano (così ho usato l'ago, le forbici, ma non riuscivo ad usare il ditale). Ho realizzato un astuccio, una presina, una tovaglietta, un grembiule. Fare questi lavori mi è servito ad acquistare più sicurezza perché ho visto che mi venivano bene tanto che qualcuno ho potuto regalarlo senza paura di fare brutte figure. Anzi le mie compagne, quando portavo i miei lavori a scuola, mi chiedevano se potevo farne anche per loro. Adesso mi sento più sicura e non vedo più motivo per agitarmi e aspetto che venga il prossimo anno scolastico per imparare a cucire qualche vestito. Avrei preferito che il progetto durasse di più così avrei avuto più calma e forse i lavori sarebbero risultati più carini.”*

(dal diario di Giulia)

Nel corso dell'anno scolastico-formativo sono frequenti i contatti tra i docenti e i funzionari coordinatori dei progetti a livello provinciale, che esercitano anche compiti consulenziali nelle singole situazioni territoriali. Inoltre il Gruppo di lavoro integrato organizza due incontri a novembre e ad aprile di verifica e di valutazione dei progetti e di programmazione per l'anno scolastico successivo. Tali occasioni costituiscono un momento importante di confronto, approfondimento e formazione.

#### **VALUTAZIONE E VALIDAZIONE DEL PERCORSO FORMATIVO NEI PROGETTI PONTE**

Sia per le fasi di ideazione e predisposizione dei percorsi, sia per quelle di gestione, di verifica e di valutazione, di documentazione i *Progetti Ponte* dispongono di un formulario denominato “*Descrizione delle ipotesi progettuali*”, che svolge anche la funzione di guida metodologica per l'*équipe* docente coinvolta nel progetto.

Il documento è suddiviso in due sezioni. Nella *parte A*, che ospita i dati identificativi dei soggetti istituzionali coinvolti e quelli anagrafici dell'allievo, viene richiesto il racconto della storia formativa del ragazzo con un'attenta lettura dei suoi bisogni di consolidamento e incremento di conoscenze e di competenze in termini di difficoltà ma anche di sviluppo e promozione di potenzialità.

La successiva descrizione dell'intervento costituisce il nucleo centrale dell'ipotesi progettuale. In essa si esplicitano gli obiettivi che si intendono perseguire, si definiscono contenuti, metodologie, risorse professionali, modalità organizzative, tempi e luoghi di realizzazione. Dato che in qualche centro i *Progetti Ponte* vengono realizzati per gruppi di ragazzi, si chiede di porre particolare attenzione alla composizione di tali gruppi tenendo conto della diversità di provenienza geografica, di genere e età. La *sezione B* prevede una sorta di registro del percorso con data, orario e attività svolte per ciascun giorno di progetto. È presente inoltre uno spazio dedicato alla valutazione degli apprendimenti con riferimento ai processi di integrazione sociale nel gruppo, ad eventuali conoscenze professionali acquisite, a capacità operative evidenziate e sviluppate, alle autonomie dimostrate e messe in atto. Si richiede un bilancio finale del percorso da parte dei docenti con l'espressione di un giudizio sulla motivazione e l'interesse del ragazzo nel settore professionale sperimentato.

Dato che i percorsi sono attivati in un rapporto di contrattualità formativa, è previsto uno spazio non strutturato -e quindi lasciato alla libera creatività e scelta da parte dei soggetti diversamente coinvolti- in cui l'allievo possa esprimere le sue considerazioni personali relative all'esperienza.

#### **Progetto Ponte al CFP Enaip di Arco**

*"Io all'Enaip andavo il martedì, il giovedì e dopo ho cambiato giorno il mercoledì. Andavo all'Enaip con il prof. Paolo. Sulla macchina del prof. Paolo ascoltavo Radio DeeJay, entrato all'Enaip un professore mi ha spiegato l'elettricità nell'aula di disegno. L'elettricità la facevo nel laboratorio, ho visto tanti ragazzi e anche il suo professore. I ragazzi facevano elettricità. Mettevo gli interruttori, i fili, i chiodi, la morsettiera e i tasti delle luci. Alla fine ho bevuto la cioccolata, anche il professor Paolo l'ha presa la cioccolata e i giorni più avanti ho bevuto il cappuccino. Al ritorno sulla macchina del professor Paolo ho ascoltato Radio DeeJay. Mi piaceva ascoltare Radio DeeJay. Io all'Enaip ho completato il lavoro dell'elettricità, gli ho messo la presa e l'ho attaccato e accendevo la luce".*

(dal diario di Massimo)

## QUALI PROFESSIONALITÀ PER I PROGETTI PONTE

Ruolo	Funzioni	Competenze
<p>Coordinatore/<i>tutor</i> organizzativo e didattico nella formazione professionale</p>	<p>È responsabile della regia del percorso presso il Centro di formazione professionale. Programma le lezioni, seleziona i saperi/informazioni/nozioni/tecniche/procedure e le strategie per attrezzare il percorso stesso sia per singoli che per gruppi di allievi. Cura la predisposizione degli strumenti, delle attrezzature e dei materiali didattici.</p> <p>Si rapporta con il <i>tutor</i> orientatore della scuola media per raccolta informazioni sulle singole situazioni e per redigere congiuntamente il progetto e la relazione finale.</p> <p>Si rapporta con i docenti del centro per condividere il progetto e raccogliere informazioni sia sul processo che sui risultati di apprendimento dell'allievo.</p> <p>Si rapporta con l'allievo per garantire il rispetto del contratto formativo, per richiedere la conclusività del compito e il rispetto degli impegni assunti reciprocamente.</p>	<p>Relazionarsi , comunicare, operare attivamente con referenti interni ed esterni, singolarmente e in gruppi di lavoro per progettare, affrontare problemi, trovare soluzioni, produrre risultati formativi, verificarli e valutarli.</p> <p>Progettare, coordinare, verificare e valutare percorsi a carattere formativo in alternanza scuola/formazione professionale.</p> <p>Fornire assistenza e consulenza tutorale all'allievo secondo le strategie identificate nel progetto.</p>
<p><i>Tutor</i>- orientatore della scuola media.</p>	<p>È il custode dell'intero percorso e delle azioni di supporto; esercita funzioni di garante del collegamento con i referenti esterni ed interni. Ha il compito di motivare e orientare l'allievo ad inizio percorso.</p> <p>Definisce e condivide con il ragazzo il contratto formativo; lo affianca e sostiene durante l'esperienza; richiede la conclusività dell'impegno proteggendolo dall'istinto di fuga dal compito.</p> <p>Aiuta l'allievo a rielaborare, storicizzare, documentare l'esperienza registrando assieme a lui apprendimenti, progressi, problemi e difficoltà. Informa e orienta la famiglia in ordine al percorso.</p>	<p>Relazionarsi , comunicare, operare attivamente con referenti interni ed esterni, singolarmente e in gruppi di lavoro per progettare, affrontare problemi, trovare soluzioni, produrre risultati formativi, verificarli e valutarli.</p> <p>Progettare, verificare e valutare percorsi a carattere formativo in alternanza scuola/formazione professionale.</p> <p>Fornire assistenza e consulenza tutorale all'allievo secondo le strategie identificate nel progetto.</p> <p>Aiutare l'allievo a recuperare e riflettere sull'esperienza per coglierne le valenze e gli elementi di trasferibilità.</p>
<p>Docenti/formatori</p>	<p><i>Formazione professionale</i>: durante lo svolgersi dell'esperienza presso il centro supporta, fornisce informazioni, aiuta l'allievo nella realizzazione dei prodotti previsti dal percorso, richiama al rispetto dei tempi, cura la modalità di documentazione dell'attività degli allievi, aiuta, durante ed a fine lavoro, a riconoscere le acquisizioni e ad organizzare eventuali fasi di approfondimento. Verifica e valuta i risultati di apprendimento.</p>	<p>Didattiche, metodologiche, valutative in percorsi formativi fortemente personalizzati.</p>

	Scuola media: condividere la progettazione del percorso. Durante lo svolgimento dell'esperienza riconoscere e valorizzare gli apprendimenti e i vissuti dell'allievo. Verificare e valutare risultati formativi e cognitivi a fine percorso.	
Assistente sociale/Educatore professionale.	Condividere l'ipotesi di intervento, fornire informazioni relative ai percorsi scolastici, formativi e lavorativi pregressi, al contesto familiare di appartenenza e alle tipologie di difficoltà che caratterizzano gli allievi, leggere e definire unitamente al <i>tutor</i> orientatore i bisogni formativi dell'allievo, curare i contatti con la famiglia o la struttura di accoglienza.	Relazionarsi , comunicare, operare attivamente con referenti interni ed esterni, singolarmente e in gruppi di lavoro per progettare, affrontare problemi, trovare soluzioni, produrre risultati formativi, verificarli e valutarli.

**Progetto Ponte al CFP di Levico**

*"In quest'ultimo periodo dell'anno scolastico i martedì e i giovedì sono andato con Laura, Giovanni, Jessica e Manuel alla scuola alberghiera. L'alberghiera era bella, sembrava di essere in un albergo. I martedì andavo in cucina con un professore e altri ragazzi. Prima di salire in cucina andavo in guardaroba dove una signora mi dava una giacca, un grembiule e un cappello: sembravo un vero cuoco. Poi si faceva la spesa scrivendo su un foglio le cose che prelevavamo dalla dispensa e nelle celle frigorifere. I giovedì si andava in sala e con altri ragazzi preparavamo le tavole. Mi sono divertito nel vedere i ragazzi cucinare alla fiamma e ho bevuto molto volentieri la cioccolata che mi hanno preparato. Ho imparato a fare la pizza".*

(dal diario di Luca)

**QUESTIONI APERTE**

Il radicamento dei *Progetti Ponte* a livello di sistema in Provincia di Trento documenta come da parte delle ragazze e dei ragazzi, dei docenti e anche dei genitori, questi percorsi siano stati riconosciuti funzionali a meglio orientare alunni in particolare situazione di difficoltà, per il post scuola media.

Dalla mia esperienza personale di consulente progettuale emergono alcune questioni aperte attorno alle quali non sarebbe male aprire una riflessione e un confronto coinvolgendo i diversi attori e le diverse professionalità interessate al fine di ottimizzare sia i processi che i risultati.

Ne elenco alcune che mi sembrano più rilevanti di altre.

## 1. La personalizzazione

Le due tipologie di percorsi (quelli brevi di orientamento e quelli lunghi di preinserimento) non sono sempre identificate come risposte ai bisogni formativi dei ragazzi in maniera puntuale, precisa, rigorosa. Mi riferisco soprattutto alla poca chiarezza, presente in qualche caso all'interno dei consigli di classe della scuola media, relativa ai criteri e alle modalità di individuazione dei soggetti da inserire nell'una o nell'altra tipologia. Ciò non è secondario perché da qui ne conseguono sia l'articolazione dei moduli in attività laboratoriali e lezioni d'aula (quanto *fare* e quanto *sapere*), sia la stessa quantificazione delle ore di progetto, come indicatori di un'ineffettiva personalizzazione degli interventi. L'assunzione a sistema dei *Progetti Ponte* corre il rischio di standardizzare i percorsi in modelli predefiniti e quindi poco flessibili ai reali bisogni formativi e orientativi degli allievi. L'epoca pionieristica iniziale era più aperta alla ricerca e alla sperimentazione, lasciava più spazio al pensiero progettuale divergente dei docenti.

In questa fase diagnostica delle singole situazioni da inserire nell'esperienza ponte giocano, frequentemente, alcuni aspetti quali il desiderio (esplicito e non) di allontanare dalla classe, almeno per un breve periodo, l'alunno che, disturbando insegnanti e compagni, non consente condizioni regolari di lezione. Posizione indubbiamente legittima se il *ponte* è vissuto intenzionalmente non tanto come allontanamento liberatorio, quanto come camera di decompressione di relazioni faticose e come opportunità di riscatto comportamentale da parte del ragazzo interessato. Tra l'altro (e questo è un tema che esige approfondimento), registro una certa difficoltà al riconoscimento e alla valorizzazione del *ponte*, da parte degli insegnanti, come luogo di apprendimento ed esercizio di comportamenti di cittadinanza attiva e di assunzione di responsabilità legati sì, ma non deterministicamente, agli esiti sul piano cognitivo.

## 2. I tempi

Sono previste la progettazione congiunta da parte dei docenti del centro e della scuola media titolare del progetto e l'individuazione di un docente referente in ogni singola unità scolastica e formativa con il compito di monitorare e documentare il percorso, tenere i contatti con i diversi soggetti coinvolti, partecipare a momenti di verifica e di valutazione congiunta degli esiti.

Un elemento di debolezza riguarda la non garantita continuità dei referenti, soprattutto nella scuola media dove il turn over è più elevato. Il che significa spesso ricostruire anno dopo anno ex novo rapporti e relazioni. A questo si è cercato di ovviare prevedendo protocolli per il rapporto scuola/centro e strumenti, quali la

modulistica progettuale (pensata peraltro a maglie larghe), che consentissero, se non altro, la sedimentazione storica delle esperienze.

Un altro aspetto, al momento pressoché irrisolvibile stante la rigidità organizzativa del tempo scuola, si riferisce al momento della segnalazione dei casi ai centri e all'accoglienza dei ragazzi nel corso dell'anno scolastico. Sono previste, infatti, due tornate di presentazione delle ipotesi progettuali. La prima a fine maggio in previsione dell'a. s. successivo, l'altra a novembre come integrazione di percorsi da attivare nel secondo quadrimestre. Ciò risponde a esigenze programmatiche e di razionalizzazione delle risorse e va bene nella maggior parte delle situazioni. Ci sono però casi particolari che si presentano in corso d'anno e per i quali è difficile trovare risposta, la qual cosa mal si concilia con le emergenze che ci si trova a dover affrontare.

**Progetto Ponte al CFP Artigianelli di Trento**

*“È già passato un mese da quando vengo in questa scuola. La prima volta che ero arrivato qui sembrava tutto difficile, ma adesso riesco a fare qualche cosa che prima mi sembrava impossibile. Quando per la prima volta sono entrato in questa scuola ho visto i professori che sembravano severi, ma adesso che li conosco un po' di più sembrano gentili e simpatici. Ho visto che nella sala di ricreazione ci sono i distributori automatici e dei calcetti e due tavolini da ping pong. In mensa il cibo è ottimo, tranne la prima volta che avrei detto l'incontrario, ma adesso mi piace. In particolare ho visto che ci sono due aule di Windos con tanti computer e dei programmi per truccare le foto o per scrivere ecc.. Poi c'è l'aula di stampa che è enorme con tanti macchinari, io di tutte quelle macchine ho usato il torchio e ho visto che è molto divertente. Di interessante c'è la legatoria dove li abbiamo imparato a piegare i fogli e ha contarli. E per ultima cosa abbiamo fatto un libretto per noi. In poche parole questa scuola è bella ma anche impegnativa. Se riesco a superare l'esame è sicuro che farò questa scuola.”*

(dal diario di Andrea)

### 3. Il diario di progetto e la riflessività

Per quanto si riferisce alla verifica e alla valutazione dei percorsi, è stata suggerita l'adozione di una strumentazione documentaria con, ad esempio, un registro del percorso con data, orario e attività svolte per ciascun giorno di progetto. È previsto uno spazio dedicato alla valutazione degli apprendimenti con riferimento ai processi di integrazione sociale nel gruppo, ad eventuali conoscenze professionali acquisite, a capacità operative evidenziate e sviluppate, alle autonomie personali dimostrate e messe in atto. Si richiede un bilancio finale del percorso da parte dei docenti con l'espressione di un giudizio in ordine alla motivazione e all'interesse del ragazzo relativo al settore professionale sperimentato.

Dato che i percorsi sono attivati in un rapporto di contrattualità formativa è previsto uno spazio non strutturato in cui l'allievo può esprimere le sue considerazioni personali relative all'esperienza. Sono questi, strumenti utilizzati con modalità diverse. C'è ancora poca attenzione e cura agli aspetti rielaborativi delle esperienze da parte delle ragazze e dei ragazzi che le hanno praticate.

Poco meno di un terzo dei progetti hanno avuto come risultato di prodotto riflessioni ed espressioni di valutazione da parte degli allievi. Quando ci sono, spesso, sono solo accennate e limitate ad un giudizio complessivo finale. Eppure le parti di diario qui pubblicate, manifestano la grande potenzialità che uno strumento del genere contiene in sé per promuovere e supportare i processi di riflessività dei soggetti in apprendimento ma anche come elemento costitutivo per la verifica degli esiti da parte della scuola e del centro.

La ricchezza del racconto di sé che le ragazze e i ragazzi inseriti nei ponte fanno con grande freschezza narrativa, nasce dal contesto nuovo/altro in cui sono collocati? È originata dalla percezione della discontinuità rispetto alla consuetudine ordinaria delle lezioni nella scuola media di provenienza? O è sollecitata da tutte queste cose assieme e da altre ancora?

Se il percorso presso la formazione professionale viene riconosciuto come esperienza significativa da reinvestire in sede di esame di licenza media, non sempre nel corso del progetto si assiste a operazioni di valorizzazione, nella scuola media, di quanto il ragazzo vive ed apprende in altra sede. In qualche caso, l'insegnante fa restituire il racconto di quanto sperimentato dal singolo ragazzo all'intera classe, con notevoli ricadute su più versanti non ultimo quello del rinforzo dell'autostima. Sono pratiche educative e didattiche da consolidare, incrementare e diffondere ma che, per ora, stentano ad essere accolte.

#### 4. Il fare in laboratorio

La laboratorietà che innerva i percorsi e che incontra il favore di chi li frequenta e li anima induce a due riflessioni.

La prima si riferisce alla definitiva rinuncia da parte dei docenti della scuola media a praticare e far praticare nel rapporto insegnamento/apprendimento operatività e manualità.

La seconda riguarda la progressiva liceizzazione in atto nei percorsi della formazione professionale che riduce considerevolmente in termini curriculari e quindi orari la parte laboratoriali nel biennio iniziale.

Tali scelte sono doppiamente singolari sia perché la letteratura pedagogica più recente sottolinea la necessità di tenere conto della pluralità delle intelligenze e degli stili di apprendimento, sia perché (nel caso specifico dei *Progetti Ponte*, ma non

solo) la dimensione del fare costituisce elemento costitutivo e centrale del successo formativo dei ragazzi che li hanno sperimentati.

## 5. La continuità formativa

Altro aspetto da affrontare, legato al punto precedente, riguarda la continuità delle azioni di accompagnamento dei ragazzi l'anno successivo al *Progetto Ponte*, qualora frequentino il Centro di formazione professionale presso il quale hanno fatto l'esperienza. Non sono stato in grado di effettuare alcun monitoraggio in merito, anche perché non è pratica diffusa nei centri fare questo tipo di operazioni. Eppure sarebbe interessante valutare gli esiti formativi sia in corso che alla fine dell'anno scolastico, per valutare eventuali ricadute virtuose della progettualità/ponte.

### **Progetto Ponte al CFP di Levico**

*"Al Centro di Levico quest'anno mi sono divertito molto perché ho avuto la possibilità di poter coltivare delle piantine che poi ho regalato ai miei insegnanti di Cembra. Durante le ore di manipolazione ho fatto tre bellissime magliette stampate con il decupage. Ma la cosa che ho fatto più volentieri è stato cucinare. Ho preparato da solo la torta di yogurt che poi ho mangiato a casa assieme ai miei genitori. Sono stato capace di fare gli involtini con il prosciutto cotto, gli gnocchi di spinaci e la mozzarella frita che ho provato a rifare a casa. Penso che il prossimo anno avrei voglia di tornare a cucinare".*

(dal diario di Roberto)

## 6. L'interazione delle professionalità

La dimensione della territorialità nella progettazione e nella realizzazione degli interventi ha favorito l'interazione e l'integrazione di professionalità provenienti da sistemi diversi, prima di tutto dall'istruzione e dalla formazione professionale, ma in qualche caso anche dagli enti locali e dai servizi sociosanitari ed educativi. Riunirsi attorno ad un tavolo, passare e far circolare l'informazione relativamente alla normativa scolastica e alle procedure di avvio e realizzazione dei percorsi, riflettere e confrontarsi sulle valenze didattiche ed educative dei progetti condividendo la lettura dei bisogni formativi e le successive ipotesi di costruzione di risposte, ha permesso di collocare i *Progetti Ponte* all'interno di un quadro progettuale intersistemico. Da questo punto di vista, uno degli esiti più rilevanti sul piano culturale di questa esperienza pluriennale che ha contribuito a modificare le diverse professionalità in campo, è proprio quello di considerare il ragazzo di cui ci si occupa non solo come

appartenente alle singole istituzioni - di volta in volta alunno della scuola media, allievo della formazione professionale, utente del servizio sociale, paziente dell'unità di psicologia clinica - ma come soggetto di quella specifica comunità territoriale per la crescita del quale i diversi frammenti della sua esperienza formativa vengono ricomposti, il più possibile, in un quadro unitario. Alcuni aspetti problematici riguardano la condivisione, l'informazione e la partecipazione ai diversi passaggi previsti dalla progettualità, il coinvolgimento diretto sul piano operativo.

## RINGRAZIAMENTI

*Ringrazio della collaborazione nelle diversi fasi di ideazione, progettazione, predisposizione di strumenti, monitoraggio, verifica e valutazione le colleghe della Formazione professionale: Sara Maraner, Silvia Pedrotti, Monica Montagni.*

*Un ringraziamento particolare, anche a nome di tutti gli allievi che hanno attraversato il ponte, al dott. Roberto Sandri Dirigente del Servizio formazione professionale della Provincia autonoma di Trento, per il convinto sostegno personale e professionale alla progettualità.*

Fabiano Lorandi



## Icaro... ma non troppo

Verona (Veneto)

### Progetto volto

Progetto di alternanza scuola-lavoro rivolto a ragazzi in età di obbligo scolastico con frequenza molto irregolare, che manifestano disinteresse per lo studio e sono a rischio di abbandono.

Il progetto è finalizzato:

- al conseguimento della licenza media;
- a promuovere motivazione attraverso l'esperienza del successo formativo;
- all'inserimento in un percorso di formazione professionale;
- all'orientamento delle competenze in funzione di un progetto di vita.



**Promosso** dal MIUR, dal CSA di Verona e dalla Rete ICARO tra Istituti scolastici di Verona.

**Finanziato** dal Comune e dal CSA di Verona, dalla rete degli Istituti scolastici (L. 440/97) e da privati (Associazione Calcio Chievo).

**Realizzato** dall'Istituto "A. Provolo" - Centro Servizi Formativi di Verona.

Negli anni scolastici tra il 1998/1999 e il 2004/2005 ha raggiunto 111 ragazzi (97 maschi, 14 femmine) con scolarità pregressa molto carente.





Regione Veneto



Associazione Calcio Chievo

## Icaro... ma non troppo

Per ritornare al centro del processo formativo

Il Progetto è stato ideato nel 1997 da un gruppo di lavoro che ha visto coinvolti alcuni Presidi di scuole medie inferiori di Verona, il Provveditorato agli Studi di Verona e l'Istituto A. Provolo – Centro servizi formativi di Verona. Nel 2002 si è costituita la rete di scuole "Icaro". Nell'ultimo anno (2005) si è istituzionalizzato il Coordinamento tra gli Istituti in rete, il MIUR e il Centro servizi amministrativi di Verona.

Nelle scuole medie della città di Verona, in particolare quelle situate nei quartieri periferici, sono iscritti e frequentano allievi con problematiche di apprendimento molto accentuate, spesso connesse ad aspetti di disadattamento scolastico e/o sociale.

Tali soggetti, generalmente non deprivati dal punto di vista cognitivo, hanno una scolarità pregressa molto carente in diverse aree, segnata da esperienze di ripetenza e da una percezione consolidata di inadeguatezza al curriculum presentato dalla scuola. Non di rado in loro si strutturano bassa autostima e comportamenti relazionali improntati al conflitto o alla marginalità.

Questi ragazzi non sono numerosi (1-2% della popolazione scolastica), ma la loro presenza nelle classi è caratterizzata da continui appelli all'impegno e alla responsabilità che vengono costantemente elusi, né sono sostenuti adeguatamente dalle famiglie.

Una lettura analitica di questi fenomeni porta a considerare come la distanza tra i bisogni formativi dell'allievo (il suo stile di apprendimento), i metodi e le strategie opportuni per un suo riadattamento-rimotivazione ed il curriculum che la scuola è in grado di predisporre, non sia colmabile con le rigidità legate ai modelli didattico/organizzativi del gruppo classe. Tale distanza, nel tempo, è inoltre destinata ad aumentare, aggravando ulteriormente la percezione di inadeguatezza.

Anche i tentativi che alcune scuole medie dispongono faticosamente per ricollocare tali ragazzi all'interno di un curriculum parzialmente differenziato hanno alte probabilità di indurre risultati controproducenti, poiché sanciscono nei fatti un'emarginazione dell'allievo dall'attività del gruppo classe, che viene percepita, a volte, come allontanamento e negazione dell'appartenenza al gruppo.

Nell'attuale situazione didattica, tuttora vincolata all'organizzazione del curriculum per classi e alla frammentazione di esso in tanti ambiti disciplinari, tali casi hanno poche probabilità di essere affrontati con soluzioni commisurate alle peculiarità del soggetto.

Diventa quindi di interesse un percorso che:

- sia centrato su competenze spendibili;

- valorizzi l'operatività e la cultura laboratoriale, anche intesa come educazione al lavoro;
- rimoduli diversamente gli ambiti disciplinari del curriculum (integrando possibilmente le discipline che utilizzano codici prevalentemente verbali in un'area di cultura generale con forte valenza civica);
- preveda un tutoraggio che garantisca un'attenzione personale al soggetto e ai suoi processi evolutivi.

Tali criteri appaiono anche funzionali ad un'acquisizione di competenze propedeutiche spendibili nella Formazione Professionale, che spesso costituisce una concreta prospettiva sostenibile per il proseguimento degli studi.

*Icaro* intende realizzare una "scuola di seconda opportunità", nella fattispecie un Centro di formazione professionale che, opportunamente convenzionato con le scuole medie interessate, si assuma l'onere di organizzare un modulo di formazione finalizzato a garantire nello stesso tempo:

- la preparazione degli allievi all'esame di licenza;
- l'acquisizione di competenze propedeutiche spendibili successivamente;
- la rimotivazione verso un impegno di formazione generale e professionale.

L'intervento intende assicurare, mediante una continuativa collaborazione con gli insegnanti delle scuole medie, la valorizzazione di crediti formativi degli allievi ed il mantenimento di un ruolo significativo della scuola media che, prevenendo l'abbandono:

- favorisce il conseguimento -non formale- del titolo di licenza media,
- conserva la funzione orientativa che le compete e una parte di corresponsabilità educativa.

Tale iniziativa richiede l'istituzione di un rapporto di cooperazione tra scuole medie e Centri di formazione professionale avallato da un progetto mirato sul quale lo stesso Provveditorato agli Studi possa esercitare un ruolo specifico di coordinamento e vigilanza.

L'iniziativa intende fornire percorsi di formazione di base e di qualificazione pre-professionale a ragazzi e ragazze in condizione di grave difficoltà scolastica e a rischio di emarginazione sociale.

Tali percorsi costituiscono, per i destinatari del progetto, un'opportunità di riorientamento esistenziale, di rimotivazione scolastica e di incremento della progettualità professionale.

Nell'ambito dell'iniziativa sono traguardi espliciti dei destinatari:

- il conseguimento della licenza media.

In secondo ordine s'intende:

- immettere nuove risorse per proseguire in modo significativo il ciclo dell'obbligo scolastico;
- favorire una corresponsabilità educativa fra diverse istituzioni scolastiche;
- evitare di espellere dal sistema formativo i soggetti che hanno sviluppato una percezione di inadeguatezza al curriculum.

Le modalità dell'intervento si ricollegano ad alcune indicazioni contenute nel regolamento attuativo dell'obbligo, nel quale si ipotizzano moduli formativi integrativi di quelli scolastici per gli studenti che volessero optare per esperienze di pre-professionalizzazione nel corso dell'ultimo anno di assolvimento.

Quest'ultima possibilità può essere realizzata anche attraverso convenzioni con Centri di formazione professionale che abbiano requisiti predeterminati e diano anche le necessarie garanzie culturali.

La soluzione prospettata si colloca inoltre negli interventi rivolti a far acquisire un più elevato indice di professionalizzazione, previsto dall'Accordo sul Lavoro del 24 settembre '96, tra governo e parti sociali.

## I RAGAZZI DI ICARO... MA NON TROPPO

Gli utenti del Progetto si configurano come *drop-out* della scuola: si tratta di giovani che frequentano indicativamente la terza media (o che -in taluni casi- frequentano la seconda avendo comunque titolo per chiedere di sostenere l'esame di licenza come candidati privatisti) i quali vivono situazioni di rilevante disaffezione scolastica e di forte demotivazione allo studio.

Si tratta di casi-limite che alla scuola non chiedono più niente, in quanto lo scarto che quotidianamente vivono nei confronti delle attività svolte dai compagni risulta incolmabile.

Le difficoltà di questa ristrettissima fascia di ragazzi sono riconducibili alle seguenti aree:

- sociale;
- cognitiva;
- affettivo-relazionale;
- personale.

I segnalatori delle carenze nell'*area cognitiva* e quindi degli apprendimenti di base sono riconducibili a:

- difficoltà emerse nella scolarità pregressa. In certi casi, si tratta di ragazzi/e che hanno già conosciuto una ripetenza nella scuola elementare, in prima, in seconda o in terza media;
- gravi lacune nelle abilità linguistiche di base (ascoltare, parlare, leggere, scrivere, comprendere, riflettere);
- gravi difficoltà nelle competenze logico-matematiche.

Nell'area *socio-affettiva*, le problematiche più significative riguardano evidenti difficoltà di integrazione sociale con:

- i docenti - con i quali questi ragazzi instaurano spesso relazioni di natura conflittuale;
- i compagni - relazioni caratterizzate frequentemente da tensioni, conflitti e/o atteggiamenti di autoesclusione-isolamento;
- l'extra-scuola - ambito in cui spesso manifestano comportamenti di isolamento o caratterizzato da frequentazioni di gruppi di adolescenti a rischio di emarginazione sociale;
- i genitori, in particolare nelle famiglie disaggregate o in grave stato di bisogno.

A livello personale possono essere evidenziati i seguenti indicatori di disagio:

- difficoltà di attenzione e concentrazione nelle attività scolastiche e di studio;
- disistima di sé e motivazione estremamente labile;
- frequenza scolastica saltuaria, conseguenza anche di ritmi di vita irregolari;
- estrema confusione nell'affrontare un compito individuale, un'attività di studio, una richiesta di impegno da parte dai docenti.

Si tratta pertanto di ragazzi che, essendo in età di proscioglimento dall'obbligo (15 anni con nove di scolarità precedente) o prossimi ad essa, potrebbero decidere di abbandonare la scuola, senza aver conseguito il diploma di licenza e quindi in condizione di grave rischio sociale in quanto, anche sotto il profilo occupazionale, possono essere "catturati" solo da lavori saltuari, deprofessionalizzati o, peggio ancora, da attività illecite.

## **INTERVENTO FORMATIVO E APPROCCIO PEDAGOGICO**

Il *Progetto Icaro* consiste in un percorso formativo di alternanza scuola/lavoro articolato in 4 moduli/aree formative, per un totale di circa 400 ore di attività:

## 1. Area dell'Orientamento e del potenziamento delle abilità sociali (ore indicative: 150)

Obiettivi:

- promuovere la socializzazione e sviluppare capacità relazionali;
- sviluppare consapevolezza rispetto alle proprie potenzialità;
- sviluppare credenze di autostima e autoefficacia;
- sviluppare conoscenze rispetto alle possibilità offerte, dal sistema scolastico della formazione professionale e del mercato del lavoro;
- stimolare la costruzione di un progetto personale per il futuro.

### Approccio pedagogico e metodologia

L'intervento si ispira all'approccio psico-sociale che privilegia il gruppo come strumento per stimolare il cambiamento personale e sociale degli allievi. Attraverso modalità attive di lavoro vengono stimolati nel gruppo-allievi processi relazionali finalizzati ad aumentare la conoscenza reciproca, la capacità di stare in gruppo, la coesione interna, il "senso di appartenenza". La convinzione sottesa a questa impostazione pedagogica, derivata dagli studi di psicopsicologia di derivazione lewiniana, è che esista una relazione profonda tra contesto e comportamento individuale, un rapporto di interdipendenza biunivoca tra clima di gruppo e benessere del singolo. Il gruppo-classe è perciò rappresentato come un sistema sociale dinamico attraversato da relazioni orizzontali (ragazzi-ragazzi) e verticali (docenti-ragazzi) che possono avere una incidenza significativa sul comportamento dei singoli.

#### Strumenti

Giochi di gruppo, materiali per attività espressive, griglie, esercitazioni per promuovere la socializzazione e stimolare l'emersione di desideri e del potenziale, *check-list*, griglie di osservazione.

La modalità di intervento pedagogico utilizzata in quest'area è finalizzata principalmente alla "manutenzione affettiva" del gruppo attraverso la gestione e stimolazione di processi e dinamiche relazionali intra-gruppo e la rielaborazione e valutazione partecipata delle attività del corso e dei vissuti degli allievi. Si è previsto di utilizzare quest'area, qualora se ne presentasse la necessità, anche per attività di ripasso degli apprendimenti disciplinari attraverso il lavoro in piccoli gruppi e per iniziative informative a scopo orientativo (visite a informagiovani, contatti con esperti del mondo della scuola e del lavoro, ecc..).

## 2. Area Recupero Scolastico (ore indicative: 120)

Obiettivi:

- recupero delle conoscenze di base delle discipline scolastiche;
- rimotivazione allo studio;
- conseguimento della licenza di scuola media.

### Approccio pedagogico e metodologia

Vengono privilegiati il lavoro in piccoli gruppi e momenti di affiancamento individualizzato dell'allievo. L'approccio pedagogico utilizzato si ispira ai principi della didattica attiva, cioè ad attività che utilizzano modalità animative e partecipative per veicolare contenuti e conoscenze. Le lezioni frontali si alternano perciò a momenti di dibattito, di gioco, di produzione individuale e collettiva di elaborati e prodotti interdisciplinari. L'approccio metodologico adottato parte dal presupposto di "connettere" le varie aree del sapere attraverso percorsi di lavoro che collegano trasversalmente i contenuti delle diverse aree tematiche, nel tentativo di superare la "settorializzazione" culturale e far vivere all'allievo le interconnessioni e la ricchezza di interazioni del sapere e dalla conoscenza.

#### Strumenti

Schede di lettura, esercitazioni scritte e orali, giochi didattici di gruppo, griglie stimolo per l'acquisizione di metodi di studio e di approfondimento tematico, *check-list*, questionari sui contenuti.

I contenuti dei differenti ambiti disciplinari sono inoltre trattati partendo dall'esperienza concreta e dagli interessi più spiccati e personali dell'allievo per giungere alla trasmissione di conoscenze e apprendimenti culturali di base che caratterizzano le varie aree del sapere oggetto delle prove d'esame.

### 3. Area dei laboratori (ore indicative: 80)

Obiettivi:

- far sperimentare diverse attività tecnico-operative;
- sviluppare il "saper fare";
- promuovere una maggiore consapevolezza delle proprie capacità e aspirazioni professionali;
- valorizzare le abilità pratiche degli allievi.

### Approccio pedagogico e metodologia

La metodologia del "*learning by doing*" (imparare facendo) è quella che principalmente caratterizza questa area. Per la sua natura esperienziale e operativa, l'attività laboratoriale si struttura in esperienze di progettazione e realizzazione concreta di oggetti e servizi, manipolazione di strumenti e materiali.

#### Strumenti

Strumenti e attrezzature specifiche dei laboratori, questionari sulle competenze tecniche.

Il metodo è perciò centrato principalmente sul "far fare" e su modalità di conduzione delle esperienze operative che consentono all'allievo di sperimentare le proprie abilità tecnico-pratiche e di giungere induttivamente, e attraverso la rielaborazione dell'esperienza realizzata, all'acquisizione di conoscenze di base che caratterizzano alcuni ambiti professionali.

**4. Area degli stage (ore indicative: 100)**

Obiettivi:

- promuovere la capacità di integrazione in contesti di lavoro strutturati;
- sviluppare le capacità di relazione e le abilità lavorative;
- far sperimentare un'esperienza di lavoro in un contesto aziendale.

**Approccio pedagogico e metodologia**

Si prevede un forte tutoraggio dell'allievo nella fase della scelta del settore aziendale e dell'ambito lavorativo, nel momento di effettuazione dello *stage* e nelle fasi *in itinere* e finale di rielaborazione dell'esperienza. Si prevedono inoltre momenti di rielaborazione di gruppo delle esperienze di *stage* degli allievi, finalizzate allo scambio e al confronto delle impressioni, osservazioni, vissuti e apprendimenti. In quest'area, ed in tutte le altre aree illustrate in precedenza, il gruppo viene utilizzato pedagogicamente come dispositivo di cambiamento e trasformazione dei comportamenti individuali.

**Strumenti**

Materiali, attrezzature e strumenti aziendali per l'esercizio dell'attività lavorativa

<b>Icaro... ma non troppo</b>			
	dal	al	n. ore
1998	23.03.1998	10.06.1998	300
1999	22.02.1999	12.06.1999	476
2000	24.02.2000	13.06.2000	420
2001	26.03.2001	10.06.2001	300
2002	11.03.2002	28.05.2002	300+300
2003	24.02.2003	11.06.2003	352
2004	19.02.2004	09.06.2004	372
2005	17.01.2005	10.06.2005	434

Attualmente il progetto usufruisce di finanziamenti pubblici e privati.

Le diverse edizioni del progetto *Icaro* sono state finanziate attraverso i seguenti strumenti legislativi e amministrativi: Fondo Sociale Europeo, fondi collegati a progetti del Ministero della Pubblica Istruzione (Progetto Spora), fondi Ministero Pubblica Istruzione relativi alla legge 440/97 (erogati tramite CSA), fondi della Regione del Veneto collegati all'attività di orientamento, finanziamenti Fondazione Cariverona, finanziamenti del Comune di Verona (Assessorato Politiche sociali e Istruzione), autofinanziamenti delle scuole e finanziamenti di privati (Ass.ne Calcio Chievo).

Facendo riferimento ai fondi ricevuti negli ultimi tre anni, il costo medio per studente risulterebbe essere pari a € 1733, per 330 ore medie di attività.

## PROCEDURA DI COSTRUZIONE DEL PATTO FORMATIVO

La procedura di coinvolgimento dell'allievo o dell'allieva, destinatari dell'iniziativa, è una fase estremamente delicata. Deve inoltre essere attuata (in tempi sufficientemente brevi e definiti) da una pluralità di soggetti che interagiscono -assumendo ruoli e responsabilità differenti- e condividendo unitariamente lo scopo dell'intervento, cioè fornire un'opportunità di formazione intesa a:

- assicurare ai ragazzi/e coinvolti nuove ed ulteriori opportunità per concludere positivamente il triennio di scuola media;
- porre i presupposti per un reinvestimento del ragazzo/a nella formazione professionale, mediante la progettazione di un percorso insieme al ragazzo/a, alla scuola, alla famiglia e ai Centri di formazione professionale coinvolti.

Possiamo distinguere in questa fase *tre momenti*:

1. *l'individuazione del soggetto*: la scuola media consorziata (sentito il/i Consiglio/i di Classe) valuta la possibilità di un inserimento nel progetto di uno o più casi, descritti da uno specifico dossier (nelle prime settimane del mese di gennaio);
2. *la formulazione della proposta*: nel corso di uno o più colloqui (con l'allievo/a e con la famiglia) il Preside della scuola media e il Responsabile del Centro di formazione professionale configurano un'ipotesi di inserimento dell'allievo/a nel percorso definito nella parte III -progetto esecutivo (nel corso dell'ultima settimana di gennaio o prima di febbraio);
3. *l'adesione all'iniziativa*: la famiglia e l'allievo/a si impegnano a partecipare all'iniziativa nel corso di un incontro nel quale scuola media e CFP assumono responsabilità reciproche e complementari (entro il mese di febbraio).

È opportuno che in tutti i momenti di questo processo di coinvolgimento si conservi attenzione ai bisogni formativi dei ragazzi coinvolti e si valutino tutte le possibili soluzioni, affinché l'ipotesi di inserimento degli allievi come possibili destinatari dell'iniziativa non appaia come una strada obbligata, ma piuttosto come un'opzione di arricchimento delle strategie volte a conseguire uno scopo condiviso.

La finalità di questa procedura è di mettere in condizione l'allievo ed i genitori di comprendere che esiste un'opportunità alternativa (finalizzata anche ad un inve-

stimento pre-professionale) e di assumere rispetto alla scelta, qualunque essa sia, gli impegni necessari.

In relazione all'impegno orario -ad esempio- si consideri che un curriculum di complessive 450 ore (qual è quello proposto da *Icaro* nel periodo da marzo e giugno) corrisponde quantitativamente allo stesso impegno scolastico richiesto a chi frequenta la scuola media.

La titolarità della decisione è quindi attribuita esclusivamente alla famiglia. La scuola, in collaborazione con il CFP, svolge parallelamente un ruolo di supporto nella riprogettazione del percorso dell'allievo/a, aiuta la famiglia a comprendere i vantaggi di questa opportunità alternativa, si assume la responsabilità di accompagnare il ragazzo/a in questa esperienza.

Quando il ragazzo/ragazza si trasferisce dalla scuola a *Icaro*, la scuola media, coordinandosi con il Centro di formazione professionale, continua infatti a collaborare alla progettazione (non alla gestione) del curriculum di preparazione agli esami di licenza.

D'altra parte appare opportuno -anche nei confronti della famiglia- che siano distinte le funzioni (e le relative assunzioni di responsabilità) tra chi si occupa fattivamente e gestisce il percorso del ragazzo (la preparazione agli esami, la rimotivazione ecc..) e chi si riserva di valutare i programmi d'esame proposti e la competenza dei candidati in sede di Esame di Licenza.

## CONDIZIONI DI BASE PER LA PARTECIPAZIONE AL PROGETTO

Il requisito prioritario sta nel coinvolgimento della famiglia, che deve dare il proprio assenso e non solo formalmente; in mancanza di tale assenso -caratterizzato da un'esplicita motivazione- il possibile percorso formativo che si ipotizza viene a decadere.

Il secondo requisito riguarda la scuola, che deve dimostrare di aver tentato la rimotivazione dell'allievo/a e sperimentato forme di personalizzazione del curriculum, di individualizzazione nell'insegnamento e nei percorsi di apprendimento, senza ottenere successi.

La scuola rimane in ogni caso un soggetto insostituibile della riprogettazione del curriculum e, in questo senso, si impegna a seguire l'itinerario formativo prospettato, a fornire contributi e supporti al CFP che accoglie l'allievo/a.

## CONDIZIONI SPECIFICHE PER LA PARTECIPAZIONE AL PROGETTO

In relazione a ciascun'area del curriculum che va rinforzata per il superamento dell'esame di licenza si propone che la scuola media individui crediti e debiti formativi e li comunichi al Centro di formazione professionale.

Ad esempio appaiono elementi rilevanti per la progettazione del modulo:

- le competenze possedute in funzione delle prove scritte dell'esame di licenza (produzione scritta in italiano, comprensione-produzione di testi in lingua straniera, risoluzione di problemi della geometria, risoluzione di espressioni algebriche, ...);
- le attività svolte in classe che hanno motivato maggiormente l'allievo;
- le aree (le materie, gli argomenti in cui l'allievo/a si è dimostrato più interessato);
- le capacità riferite alla prova orale d'Esame di licenza (comprendere, memorizzare, rielaborare, riferire, lessico, collegare, ...
- le strategie rivelatesi più idonee a interessare/motivare/sollecitare/far operare/far riflettere il ragazzo.

## QUALI PROFESSIONALITÀ PER LO SVILUPPO DI ICARO...MA NON TROPPO?

Ruolo	Funzioni	Competenze	Numero
Referente scolastico. (Presidente della Scuola capo-fila).	<p>Programma e gestisce gli incontri con i docenti ed i Presidi delle scuole di provenienza degli allievi, a cui partecipa anche il Coordinatore Didattico, al fine di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• negoziare gli apprendimenti "minimi" richiesti per il conseguimento della licenza media;</li> <li>• negoziare le modalità di svolgimento dell'esame, affinché venga valorizzato il lavoro svolto dagli allievi durante il corso.</li> </ul> <p>Programma e gestisce incontri, in accordo con le singole scuole, con i Presidenti delle commissioni d'esame al fine di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• illustrare il <i>Progetto Icaro</i> e le sue finalità;</li> <li>• illustrare la situazione dell'allievo in merito agli apprendimenti scolastici ed ai cambiamenti comportamentali;</li> <li>• negoziare gli apprendimenti "minimi" richiesti per il conseguimento della licenza media;</li> <li>• concordare le modalità di svolgimento dell'esame, affinché venga valorizzato il lavoro svolto dagli allievi durante il corso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacità di coordinamento di gruppi e di gestione delle relazioni interpersonali.</li> <li>• Abilità di tessere reti e connessioni tra enti e organizzazioni del territorio.</li> </ul>	1.

	Relaziona periodicamente allo <i>staff</i> formatori <i>lcaro</i> sugli esiti degli incontri con le scuole di provenienza degli allievi, con particolare riferimento agli aspetti didattici connessi con la preparazione dell'esame di licenza.		
Coordinatore Didattico e Organizzativo.	<p>Promuove e coordina gli incontri di <i>staff</i> - formatori al fine di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• concordare e programmare la micro-progettazione degli interventi formativi sulla scorta delle indicazioni di macro-progettazione fornite dal referente didattico della scuola;</li> <li>• concordare con i formatori gli interventi e comportamenti da adottare di fronte a situazioni relazionali problematiche;</li> <li>• risolvere le problematiche didattiche, gestionali, relazionali che possono presentarsi durante lo svolgimento del corso;</li> <li>• programma e gestisce gli incontri con le famiglie degli allievi (anche in forma collettiva), a cui partecipa anche il Referente Didattico, per: <ul style="list-style-type: none"> <li>- mantenere un costante collegamento con il nucleo familiare;</li> <li>- illustrare la situazione del figlio/a in merito agli apprendimenti scolastici ed ai cambiamenti comportamentali.</li> </ul> </li> <li>• si rende disponibile, in caso di richiesta, a colloqui con genitori;</li> <li>• partecipa alle attività trasversali alle diverse azioni <i>lcaro</i> (incontri periodici con il coordinatore didattico e/o i formatori del percorso <i>lcaro</i> attivato anche a Reggio Emilia);</li> <li>• cura e predispone gli aspetti logistici ed organizzativi necessari per il buon funzionamento del corso (aule, attrezzature, materiali di consumo per la didattica, fotocopie ecc.);</li> <li>• svolge funzioni di Segretariato: fornisce informazioni sul corso, raccoglie iscrizioni e segnalazioni delle scuole/genitori/allievi, fissa appuntamenti, ecc.;</li> <li>• comunica in aula tutte le variazioni riguardanti gli aspetti logistico-organizzativi (cambiamenti d'orario, spostamenti d'aula, variazioni di calendario ecc...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competenze nella progettazione didattico-formativa, nella conduzione e gestione di <i>staff</i> - formatori.</li> <li>• Capacità di relazione interpersonale.</li> <li>• Competenze organizzative e manageriali.</li> <li>• Competenze ed esperienza nel <i>management</i> di progetti formativi.</li> <li>• Capacità di <i>problem solving</i>.</li> </ul>	1.

Orientatore/ <i>Tutor</i> .	Svolge attività d'aula finalizzate all'orientamento, all'intervento sulle dinamiche relazionali del gruppo-classe e, in particolare, si occupa del "mantenimento" affettivo-relazionale del gruppo. Svolge attività di monitoraggio e valutazione dell'andamento dell'attività con gli allievi e funge da "collante" tra le varie discipline organizzando, qualora vi sia una richiesta del gruppo, anche momenti di ripasso in sotto-gruppi degli apprendimenti disciplinari. Informa puntualmente il Coordinatore didattico dell'andamento del gruppo e pone all'attenzione dello <i>staff</i> formatori situazioni relazionali critiche che richiedono interventi concertati e coerenti da parte dello <i>staff</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competenze ed esperienza in attività di formazione psicosociale.</li> <li>• Spiccate abilità di relazione interpersonale con adolescenti.</li> <li>• Capacità di conduzione di gruppi in apprendimento.</li> </ul>	Da 1 a 2.
<i>Tutor di stage</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Svolge attività d'aula al fine di: <ul style="list-style-type: none"> <li>- rilevare i desideri/aspettative degli allievi rispetto al mondo del lavoro ed in merito agli <i>stages</i>;</li> <li>- promuovere la motivazione degli allievi rispetto all'esperienza di <i>stage</i> lavorativo-orientativo.</li> </ul> </li> <li>• Contatta le aziende sulla base delle aree di interesse segnalate dagli allievi.</li> <li>• Organizza gli <i>stages</i> (raccolge firme convenzioni e fogli mobili, partecipa ad eventuali colloqui di presentazione degli allievi, ricorda gli orari e le mansioni, garantisce la raggiungibilità delle aziende da parte degli allievi, si rende disponibile ad incontri con il referente aziendale in caso di problemi).</li> <li>• Verifica, con visite in azienda ed incontri con gli allievi, l'andamento degli <i>stages</i>.</li> <li>• Partecipa agli <i>staff</i> dei docenti, rendicontando circa l'andamento degli <i>stages</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoscenza della realtà produttiva del territorio.</li> <li>• Capacità di relazione interpersonale.</li> </ul>	1
Formatori/docenti	Svolgono attività d'aula prestando attenzione sia agli apprendimenti disciplinari, sia alle dinamiche relazionali interne al gruppo dei partecipanti. Si interfacciano costantemente con gli altri colleghi ed, in particolare, con l'orientatore/ <i>tutor</i> ed il Coordinatore didattico ai quali segnalano difficoltà ed avanzamenti del gruppo allievi.	I formatori selezionati dagli Enti attuatori per la realizzazione di <i>Icaro</i> si ritiene debbano possedere principalmente competenze di "processo" piuttosto che di contenuto. Significa, in sintesi, che il formatore deve principalmente essere in grado di : <ul style="list-style-type: none"> <li>• gestire le dinamiche di gruppo;</li> </ul>	Da 4 a 8.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• intervenire sulle variabili psico-sociali che influenzano gli apprendimenti e l'attività;</li> <li>• possedere capacità di gestione del ruolo e spiccate abilità di relazione e comunicazione con adolescenti;</li> <li>• usare metodologie didattiche attive.</li> </ul> <p>Per i docenti dell'area disciplinare e di laboratorio, è comunque importante, oltre ad una buona preparazione sui contenuti disciplinari da affrontare, che abbiano avuto esperienza nella gestione di gruppi di adolescenti e che siano in grado di proporre l'attività attraverso modalità animative e coinvolgenti.</p>	
Responsabile rendicontazione e aspetti economici (compiti eventualmente svolti dal Coordinatore did. supportato dagli uffici amm.vi)	Coordina e gestisce tutta l'attività rendicontativa (bilancio progetto, modalità di rendicontazione della spesa) e gli aspetti economici connessi alla realizzazione delle attività (spese, acquisti, contratti docenti, ecc.).	Competenze nella gestione contabile e burocratica di progetti formativi.	1

## **EVALUATION E VALIDAZIONE DEL PERCORSO FORMATIVO ICARO...MA NON TROPPO**

*Icaro* prevede un sistema di *evaluation* partecipata mirato a monitorare, verificare e valutare due livelli di azione:

1. il percorso formativo di orientamento, recupero scolastico e rimotivazione rivolto agli allievi;
2. il *Progetto Icaro* nel suo complesso come “modello di intervento di sistema” per la prevenzione della dispersione scolastica.

### **Evaluation del percorso formativo**

Per quanto riguarda l'attività svolta con gli allievi si prevede l'utilizzo di 4 strumenti:

#### **1. Questionario di valutazione dell'attività d'aula**

Si tratta di un questionario, somministrato periodicamente agli allievi (circa ogni 15 gg.), per monitorare in modo costante l'andamento delle attività d'aula e di laboratorio. Il questionario è anonimo e prevede di raccogliere, per ciascun insegnamento, le valutazioni degli allievi in ordine a:

- utilità, efficacia e livello di soddisfazione per le l'attività svolte;
- grado di impegno dell'allievo;
- efficacia dei metodi e delle tecniche utilizzati in relazione agli obiettivi dichiarati;
- livello di apprendimento raggiunto;
- clima di gruppo;
- valutazione dei docenti.

I risultati elaborati vengono periodicamente “restituiti” al gruppo degli allievi e con loro discussi *in itinere* e in fase conclusiva al fine di coinvolgere direttamente i partecipanti nel processo di monitoraggio e verifica dell'attività.

## 2. Questionario di monitoraggio e valutazione dello *stage*

Somministrato *in itinere* ed al termine dell'esperienza aziendale è mirato a valutare i seguenti aspetti:

- grado di utilità, interesse, soddisfazione ed efficacia dell'esperienza;
- livello di comunicazione, efficienza, chiarezza di ruoli e compiti, cooperazione, competenza, disponibilità presenti sul luogo di lavoro;
- grado di impegno dell'allievo;
- livello di acquisizione di abilità lavorative;
- valutazione del supervisore interno all'azienda e del *tutor* di *stage*.

Anche i risultati di questo questionario vengono utilizzati per rielaborare l'esperienza individuale attraverso la discussione di gruppo.

## 3. Griglia di osservazione per i formatori

Strumento per l'osservazione dei comportamenti degli allievi ad uso di tutti i formatori impegnati nell'esperienza, consente:

- di fornire a tutto lo *staff* indicatori di osservazione condivisi;
- favorire la rilevazione di fenomeni relazionali e comportamentali di gruppo;
- facilitare il confronto, l'analisi e l'interpretazione delle osservazioni effettuate ed approntare interventi correttivi alle modalità di gestione del gruppo.

## 4. Questionario di valutazione finale dell'esperienza

Viene somministrato nell'ultima giornata di attività ed è mirato a verificare, rispetto all'intero corso:

- il grado di utilità, interesse, soddisfazione e congruenza con gli obiettivi dichiarati;
- il grado di raggiungimento degli obiettivi;

- il grado di efficacia di metodi, tecniche e contenuti proposti;
- la valutazione dei formatori;
- il livello di impegno e di apprendimento degli allievi;
- il clima del gruppo;
- la percezione dell'impegno di ciascun soggetto coinvolto nell'iniziativa (se stesso, *tutor*, coordinatore didattico, coordinatore organizzativo, compagni, *staff* docenti).

### **Evaluation del progetto**

Per monitorare l'azione formativa e il grado di raggiungimento degli obiettivi dichiarati, è stato costruito un sistema di *evaluation* partecipata finalizzato a coinvolgere nella fase di valutazione i soggetti che, a livelli diversi, hanno collaborato alla realizzazione del *Progetto Icaro*. L'individuazione di quali soggetti coinvolgere nella ricerca valutativa, cosa valutare (obiettivi), con quali strumenti e attraverso quali modalità (organizzazione del lavoro) è stata effettuata da uno *staff*, costituito appositamente e composto da:

- Rappresentante del Provveditorato agli Studi di Verona.
- Responsabile *Progetto Icaro* del C.S.F. "A. Provolo".
- Coordinatrice didattica *Progetto Icaro* -C.S.F. "A. Provolo".

L'*équipe* è stata costituita con l'intento di coinvolgere nella costruzione del sistema di valutazione i "tecnici" rappresentativi delle Istituzioni che hanno promosso attivamente la realizzazione di *Icaro*: la Regione Veneto - Assessorato alle Politiche Sociali rappresentata "tecnicamente" dal C.S.F. "A. Provolo" (attuatore dell'intervento) ed il Provveditorato agli Studi di Verona (sostenitore dell'iniziativa).

#### **Obiettivi del sistema di *evaluation***

- Misurare il grado di raggiungimento degli obiettivi del *Progetto*.
- Misurare l'impegno di tutti i soggetti coinvolti nella realizzazione del *Progetto*.
- Misurare il grado di soddisfazione.
- Rendere le organizzazioni coinvolte più consapevoli delle proprie risorse e delle proprie difficoltà.

#### **Soggetti coinvolti nell'*evaluation***

- Allievi.
- Genitori degli allievi.
- Formatori del C.S.F. "A. Provolo"/Enaip Reggio Emilia.
- Presidi e docenti delle Scuole di provenienza degli allievi.
- Rappresentanti rispettivamente del Provveditorato agli Studi di Verona/Reggio Emilia e del C.S.F. "A. Provolo"/Enaip Reggio Emilia.

### Strumenti utilizzati

Per ciascuno dei soggetti coinvolti è stato approntato un apposito questionario. I diversi questionari sono composti da alcune domande specifiche (dirette a quella particolare categoria) e da alcune comuni (presenti in tutti i questionari). Mentre le domande specifiche sono finalizzate a raccogliere il particolare punto di vista dei soggetti coinvolti, quelle “comuni” consentono un confronto tra i diversi punti di vista sugli esiti del Progetto.

È stato garantito l’anonimato dei rispondenti.

Lo stesso sistema di *evaluation* è stato utilizzato sia a Verona che a Reggio Emilia (questa azione è stata temporalmente successiva a quella veronese). Per tutte due le edizioni di *Icaro* è stato mantenuto lo stesso impianto metodologico e formativo ed è stato utilizzato lo stesso sistema di *evaluation*. Ciò per favorire la sperimentazione dello stesso progetto di intervento in due realtà territoriali diverse e, attraverso i risultati di queste esperienze pilota, giungere alla definizione di un modello di scuola di seconda opportunità esportabile anche in altri contesti.

### Procedure di validazione del progetto *Icaro... ma non troppo*

Nell’anno 2000, come è possibile notare dal quadro riepilogativo, si è registrata la diffusione del modello in nuovi contesti territoriali e il coinvolgimento di nuovi soggetti attuatori dell’intervento (Enaip - Reggio Emilia). Ciò ha consentito la realizzazione di una sperimentazione parallela del Progetto che è stata seguita attraverso un lavoro di supervisione e consulenza offerto dal C.S.F. “A. Provolo” a tutte le organizzazioni e agli *staff* di operatori impegnati nella realizzazione del modello.

Questa attività sopra-sistemica svolta dal Centro “A. Provolo” si proponeva di:

- sostenere e aiutare le singole realtà nelle fasi di attuazione;
- verificare la rispondenza/congruenza delle azioni intraprese con il modello *Icaro* (validazione);
- promuovere attività di collegamento/connessione tra le diverse sperimentazioni territoriali al fine di favorire lo scambio di informazioni e di riflessioni sulle esperienze realizzate.

Il contatto tra le diverse realtà impegnate nell’attuazione di *Icaro* è avvenuto attraverso incontri congiunti, promossi e coordinati dal consulente/supervisore del Centro “A. Provolo” e che hanno visto la partecipazione dei coordinatori didattici e dei *tutor*/orientatori delle diverse realtà.

Queste occasioni di incontro hanno consentito la costituzione di un Comitato Tecnico di Coordinamento che si è impegnato a:

- promuovere il confronto rispetto all'andamento dei corsi, alle impostazioni didattico formative, alle metodologie utilizzate, ai risultati raggiunti e alle difficoltà incontrate;
- suggerire modifiche, variazioni o integrazioni del modello *Icaro* in vista di una ri-progettazione dell'attività dettata anche da sviluppi normativi (obbligo scolastico - obbligo formativo);
- verificare la possibilità di creare, per il futuro, iniziative congiunte di diffusione e promozione del *Progetto Icaro*.

## RINGRAZIAMENTI

*Un particolare ringraziamento va indirizzato a Nicoletta Scapini, ideatrice e coordinatrice della prima esperienza Icaro; Speranza Gandolfi, Luisa Ionizzi, Simonetta Grani, Sara Dal Negro, coordinatrici didattiche e organizzative delle edizioni successive; i dirigenti scolastici che hanno supportato e finanziato Icaro in tutti questi anni; gli enti pubblici e privati, con particolare riferimento al Comune di Verona e al CSA (ex Provveditorato agli Studi) di Verona, che hanno creduto e sostenuto l'esperienza sotto il profilo finanziario.*

*Un ringraziamento infine a tutti i docenti, formatori, educatori che in questi anni hanno investito energie, entusiasmo e professionalità in questa complessa e appassionante esperienza.*

Orazio Zenorini<sup>1</sup> e Cristina Bertazzoni<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Direttore dell'Istituto "Antonio Provolo", CSF di Verona.

<sup>2</sup> Consulente e supervisore didattico delle prime esperienze *Icaro* a Verona e validatore e supervisore del processo di attivazione di *Icaro* a Reggio Emilia e a Padova.



## Testimonianze

### IL PERCORSO DI MIRKO (NATO NEL 1988)

a.s. 2003/2004

La storia di Mirko potrebbe sembrare non particolarmente significativa. Non fu di certo il ragazzo più "difficile" della storia di questo Progetto. Anzi, per alcuni versi ci era quasi subito parso evidente come il semplice cambio di contesto nel suo caso avrebbe potuto già di per sé essere positivo.

Anche Mirko aveva iniziato il suo percorso con il colloquio di accoglienza al quale doveva presentarsi accompagnato da almeno un genitore. Mirko venne accompagnato dalla mamma. Si dichiarò felice dell'opportunità che gli veniva offerta attraverso questa iniziativa e sottolineò il piacere di trovarsi con altri compagni "di sventura" più o meno della sua stessa età. A differenza del ragazzo, la madre pur non rifiutando la proposta fatta al figlio di partecipare ad *Icaro*, non era proprio del tutto entusiasta, probabilmente perché ancora delusa del fatto che Mirko non rispondesse esattamente al suo modello di figlio. Questa delusione era rafforzata inoltre dal fatto che l'altro suo figlio, già alle superiori, non le aveva mai dato alcun genere di problema scolastico.

Mirko era un ragazzo alto e magro e la sua fisicità sottolineava abbastanza lo scarto di età con i compagni di classe della sua scuola di provenienza: un'altra delle ragioni che lo rendevano lieto di inserirsi in un contesto di "pari".

Durante il colloquio gli venne spiegata l'organizzazione ed il programma delle attività, e venne invitato a firmare il Patto Formativo e a prendere perciò coscienza del fatto che si impegnava a frequentare tutto il percorso nella sua interezza. Come sempre accade, anche Mirko dichiarò le sue migliori intenzioni e firmò.

Le notizie che su di lui ci giunsero dalla sua scuola media ce lo descrivevano come irrequieto, talora arrogante e oramai troppo calato nel ruolo di disturbatore per poter cambiare 'copione'. Tuttavia, il suo inserimento nel Progetto non fu dei più difficili.

Avviate le attività d'aula, inizialmente il suo atteggiamento fu superficiale ed infantile, ma poi seppe mettersi in gioco sempre più ed in talune situazioni tentò, riuscendoci, anche a proporsi come leader positivo.

Nel rapporto con i compagni seppe mediare spesso gli attriti ed intervenire in quelle situazioni in cui qualche compagno poteva sentirsi in difficoltà rispetto all'inserimento nel gruppo.

Ciò che costituì per lui un problema, fu l'accettare di partecipare a tutte le attività, anche a quelle che egli si rappresentava come noiose e non congruenti ai suoi interessi. Fu questo il fronte sul quale dovvemmo lavorare di più, anche perché Mirko sapeva stabilire alleanze soprattutto la madre, che era la persona che maggiormente lo seguiva nelle sue vicende scolastiche.

L'episodio che rende particolarmente significativo il suo percorso e che giustifica la scelta della sua "storia" è quello che si riferisce alla proposta che facemmo agli allievi di visitare, a piccoli gruppi, un centro professionale della città, dove i ragazzi avrebbero potuto sperimentarsi in attività del settore ristorazione. Ci era giunta voce che Mirko cercasse il modo di non partecipare a questa visita, in quanto dichiarava di non essere affatto interessato a questo settore. Non potevamo ignorare questo tipo di atteggiamento, in quanto ritenevamo che fosse importante per i ragazzi sperimentare tutte le attività. Siamo soliti dire loro che solo dopo aver sperimentato avevano il diritto di dirci "mi fa schifo!".

Come previsto, Mirko ci anticipò che non avrebbe partecipato a quell'attività proposta accampando come scusa una visita medica e dicendoci che avrebbe portato la giustificazione della mamma. Decidemmo perciò di chiamare la mamma, che inizialmente cercò di coprire il figlio assicurandoci sull'effettiva programmazione di una visita medica. Poi, piano piano, ricordandole con delicatezza l'importanza di partecipare a tutte le attività e rivelandole delle voci che ci erano giunte, ammise la verità e ci chiese aiuto. Diceva che le era stato impossibile negare questa giustificazione al figlio, in quanto il ragazzo sapeva diventare davvero logorante quando aveva un obiettivo in testa. Ci disse inoltre che anche a casa aveva una sorta di "allergia" per la cucina e che non sopportava di toccare le verdure!

Rassicurammo la mamma dicendole che l'avremmo sostenuta in questo no che avrebbe dovuto dire al figlio.

Mirko partecipò a questa esperienza. Piano piano, vincendo le prime resistenze e lasciandolo fare "da lontano", si appassionò alle attività proposte. Le trovò divertenti, anche quando riguardavano la cura delle verdure alle quali sembrava essere allergico. Ulteriore elemento che ci confortò come segnale che l'esperienza era stata ben digerita fu la richiesta da parte di Mirko di essere fotografato mentre svolgeva alcune delle attività proposte. Da notare che ad inizio giornata ci aveva negato la possibilità di fotografarlo in quel contesto!

Mirko successivamente scelse di fare lo stage presso un'azienda del settore elettrico. Diceva che avrebbe poi voluto frequentare una scuola che lo formasse per operare in questo campo. L'esperienza non fu affatto delle peggiori. Andava puntuale al lavoro e si spostava con il titolare ed un collaboratore sui diversi cantieri. Il suo "titolare" ci disse che l'esperienza era stata complessivamente positiva e che il ragazzo

si sapeva relazionare bene. Mirko fu felice del suo stage ma non sembrò più essere molto convinto del formarsi per questa professione.

Concluse positivamente il suo percorso ad *Icaro*, anche se dal nostro punto di vista, in termini di apprendimenti avrebbe potuto fare molto di più. Probabilmente i suoi successi erano stati altri! Infatti era riuscito, tranne qualche piccola assenza per malattia (pensiamo vera!) a frequentare il 94% delle ore proposte ed il suo modo di relazionarsi era migliorato molto.

Venne promosso e quando scelse la scuola da frequentare ci sorprese tutti. Si iscrisse ad un Istituto Statale Professionale Alberghiero.

Al termine del primo anno fu bocciato. Dichiarò che non si era impegnato molto, ma che quella era la scuola giusta per lui. Ripeté l'anno e venne poi promosso senza alcun debito.

Continua a dirsi ancora soddisfatto della scelta e per noi dello *staff* di *Icaro* la sua storia ha rappresentato in questi anni un esempio da offrire ai ragazzi e ai loro genitori nonché un elemento di stimolo per noi stessi, per tutti quei momenti in cui ci siamo trovati di nuovo di fronte a ragazzi da accompagnare con tranquillità e fermezza, simili a lui.

## IL PERCORSO DI MARCO (NATO NEL 1989)

a.s. 2004/2005

Marco si presentò al colloquio di accoglienza ed iscrizione al Progetto accompagnato dalla mamma. Entrambi si dichiararono molto felici dell'opportunità che questa esperienza poteva offrire. Era giunto il momento di azzerare le situazioni difficili che si erano generate nella scuola media di provenienza, perciò sia l'allievo che la madre si erano avvicinati al Progetto accogliendolo sin da subito con entusiasmo.

Marco era un ragazzino esile, basso di statura, con occhi grandissimi e particolarmente espressivi. Solo gli occhi facevano intuire la sua vivacità, per il resto non sembrava di certo avere, nemmeno per il modo in cui si vestiva (in maniera assolutamente semplice e consona alla sua età) il *physique du role* dell'"*Icarino*"!

Dalla chiacchierata iniziale emerse subito il forte legame con la mamma ed il grande dramma che probabilmente aveva rafforzato la sua indole, probabilmente già ribelle. Marco aveva perso prematuramente il papà e questo aveva generato in lui, insieme a paure che successivamente ci aveva confidato, anche una forte rabbia, che

in aula esprimeva soprattutto con comportamenti di disturbo e di sfida nei confronti degli insegnanti. Nella sua scuola media di provenienza era venuto ormai ai ferri corti con molti insegnanti, soprattutto con quello di italiano.

All'avvio delle attività d'aula del Progetto, Marco si era dimostrato inizialmente molto collaborativo, poi piano piano, pur essendo entusiasta della sua presenza in questo tipo di esperienza, tornarono fuori alcune sue inclinazioni, acuite in questo caso anche dal suo essere non alto di statura. Ad *Icaro*, i "colleghi" erano tutti della sua età e già ben più sviluppati. Ora per Marco si trattava di diventare grande agli occhi dei compagni e quindi, anche in questo caso, dimostrarsi in grado di sfidare l'autorità.

Purtroppo però il suo modo di fare, se da un lato gli consentiva di perseguire l'obiettivo di disturbare le attività didattiche, dall'altro non lo aiutava a conquistarsi nuovi amici. I suoi atteggiamenti irritavano i compagni, che lo vedevano per lo più come un "pivellino".

Nonostante lo stile di Marco in aula fosse quello di lanciare sfide, nei rapporti uno a uno che seppe instaurare con alcuni componenti dello *staff* di *Icaro*, risultava un ragazzo estremamente sensibile e fragile, bisognoso di "sentirsi al caldo". In occasione di un colloquio con la scrivente, Coordinatrice del Progetto (a cui il ragazzo di tanto in tanto veniva inviato per alcuni comportamenti provocatori in aula), ad un certo punto Marco iniziò a piangere disperato, rivelando il suo sentirsi solo e impotente, soprattutto nei confronti delle lacrime che di tanto in tanto, la notte, sentiva versare alla mamma. Usò delle espressioni che rivelarono il suo dolore per la perdita prematura del papà e la rabbia per il fatto che questo fosse capitato proprio a lui. Erano questi momenti ovviamente particolarmente intensi, sui quali lavoravamo e che come *staff*, cercavamo di sfruttare per aiutarlo a raggiungere i suoi più immediati traguardi: la promozione e la scelta di un percorso formativo successivo. Come appena scritto, noi cercavamo di sfruttare alcune situazioni, ma poiché non eravamo di fronte ad uno sprovveduto, occorreva stare in guardia. Marco infatti cercava di sfruttare i rapporti creati per eludere dei 'no' che non voleva sentirsi dire. Particolarmente significativo è stato dunque il seguente episodio: a seguito di un suo atteggiamento scorretto, avevamo deciso che era giunto il momento di far sperimentare a Marco un 'no' senza alternative. All'interno del percorso, il ragazzo aveva chiesto di sperimentare il laboratorio di Carrozzeria, e ci teneva molto. Le ore di questo laboratorio erano parallele ad altre ore d'aula di discipline curricolari; poiché la sua scorrettezza era consistita, tra l'altro, in un forte disimpegno e sfida in una di queste materie, gli era stato comunicato

che non avrebbe partecipato alle ultime due ore del modulo di Carrozzeria, in quanto doveva recuperare quanto non aveva voluto fare precedentemente.

Quando gli fu annunciato ciò, il ragazzo alzò le spalle e zitto zitto tentò comunque di raggiungere il laboratorio. Pertanto, su richiesta dei miei colleghi, lo raggiunsi e lo riportai in aula. Quando capì che quella volta non avrebbe ottenuto quanto voleva, iniziò a lanciare sedie e perfino un banco, dando in escandescenze. A questo ovviamente non potemmo restare indifferenti: convocammo immediatamente la mamma e decidemmo di sospenderlo per un paio di giorni. In questa fase del percorso particolarmente utile è stato l'atteggiamento collaborativo della mamma, che non ci ha mai negato la sua fiducia.

Al suo rientro dalla sospensione Marco si scusò e, pur non cambiando totalmente il suo stile, mostrò di aver iniziato a capire che alcuni confini non sempre sono valicabili.

Il nostro supporto si espresse anche in occasione della sua partecipazione al corso per il patentino che si svolgeva presso la sua scuola media d'origine. Qui, a maggior ragione, Marco tirò nuovamente fuori il peggio di sé. Il Preside ci telefonò perché comunicassimo al ragazzo l'esclusione dal corso. Facendo ben percepire al ragazzo il rischio di esclusione da un percorso che gli stava a cuore, riuscimmo ad aiutarlo a ricucire i rapporti con la scuola e a ottenere una nuova *chance*.

Nonostante le difficoltà iniziali, la partecipazione di Marco al corso fu molto buona. La sua presenza si aggirò intorno al 93% delle ore (su circa 300).

Partecipò a tutti i laboratori proposti (settore alberghiero, grafico, informatico ed elettronico) e scelse come ambito in cui svolgere lo stage quello della ristorazione. Questa fu per lui un'esperienza molto importante che gli consentì di confermare ciò che comunque affermava essere da sempre la sua passione: la cucina ed il settore ristorativo in genere.

Marco fu promosso e la sua scelta scolastica fu ovviamente quella di frequentare una scuola professionale del settore alberghiero. Oggi ha appena iniziato la seconda. Il primo anno non è stato di certo semplice. Ha rischiato anche in questo percorso di essere espulso. La mamma ci ha riferito che ha accettato di buon grado di svolgere per parecchio tempo attività di pulizia nella scuola, pur di non essere allontanato dalla stessa. Gli insegnanti della scuola alberghiera hanno rilevato che Marco ha dimostrato di impegnarsi seriamente per evitare un fallimento, e così il primo anno si è concluso senza grosse difficoltà.

Il peggio per quanto riguarda certe sue reazioni fuori casa sembra essere passato. A casa, invece, reagisce ancora ad alcuni 'no' in modo esagerato.



## Icaro... ma non troppo

Reggio Emilia (Emilia Romagna)

### Progetto volto

Intervento di pedagogia sperimentale per la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica, finalizzato:

- al conseguimento della licenza media;
- all'inserimento in un percorso di formazione professionale.



**Ideato e promosso** dal Centro Servizi Amministrativi di Reggio Emilia e dalla rete di Istituzioni scolastiche che vi aderiscono.

**Finanziato** dalla Provincia di Reggio Emilia, dal Comune capoluogo e da alcuni Comuni del Comprensorio "Bassa Reggiana", dall'Ufficio Scolastico Regionale, dalla rete di Istituzioni Scolastiche, dalla Fondazione Pietro Manodori e dalla "Unieco S.c.r.l."

**Realizzato** dalla Fondazione Enaip Don Magnani di Reggio Emilia.

Tra il 1999 e il 2006 ha coinvolto 150 ragazzi (138 maschi, 12 femmine, 19 stranieri).

Nell'anno scolastico 2005/2006 accoglie 36 ragazzi (31 maschi e 5 femmine) ancora iscritti alla scuola media nel 15° o 16° anno di età e/o inadempienti alla frequenza.





fondazione "don g. magnani"  
**enaip**



Comune  
di Reggio Emilia



Provincia  
di Reggio Emilia



Regione Emilia-Romagna



## Icaro... ma non troppo

Quando i ragazzi incominciano dalle loro competenze

Il progetto *Icaro... ma non troppo* nasce nel 2000 da una sollecitazione del Centro servizi amministrativi di Reggio Emilia ed è promosso oltre che dal CSA, dall'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia Romagna, dalla Regione Emilia Romagna, dalla Provincia di Reggio Emilia e dal Comune capoluogo.

Fin dalla prima edizione viene gestito dalla *Fondazione Enaip Don Magnani* di Reggio Emilia.

Nel primo anno di attività il suo finanziamento è dipeso dal Ministero dell'Istruzione, ma già dalla seconda annualità (2001) il progetto è passato alla configurazione di finanziamento attuale: un sostegno pari a circa la metà delle spese proveniente da fondi FSE erogati dalla Provincia, la seconda metà coperta da contributi pubblici e privati con un costo medio per studente di € 4.671. L'investimento pro capite è anche funzione del numero degli iscritti: tra il 1999 e il 2005 esso è infatti passato da € 5.244 a € 4.055, per l'aumento del numero dei ragazzi partecipanti ad *Icaro*.

Nel primo anno di attività il suo finanziamento è dipeso dal Ministero dell'Istruzione, ma già dalla seconda annualità (2001) il progetto è passato alla configurazione di finanziamento attuale (FSE su bandi della Provincia di Reggio Emilia).

Il progetto ha la propria sede fisica nel comune capoluogo, ma si articola su dimensioni provinciali, in un territorio dove risulta sviluppata l'attività industriale di dimensioni medio-piccole (anche legata alla lavorazione di alcuni prodotti agricoli) oltre ad un terziario e ad un settore di servizi avanzato.

Questo territorio ha inoltre subito, negli ultimi due decenni forti mutazioni: una forte espansione urbanistica in parte correlata ad un consistente flusso migratorio dai paesi dell'Africa settentrionale prima, dalla Calabria e dalla Campania poi, più recentemente anche dall'Asia e dall'Europa dell'Est. Negli ultimi tre anni la popolazione della città è aumentata del 25% del quale il 10% è rappresentato da immigrati soprattutto in età scolare.

Il livello di benessere economico medio e lo standard di qualità della vita sono piuttosto alti, di notevole qualità è l'offerta di servizi alla persona, mentre la situa-

zione occupazionale comincia a rilevare, pur mantenendosi a generalmente buona, qualche difficoltà nell'assorbimento della domanda, soprattutto nel settore dell'industria e per le qualifiche medie.

In questo contesto l'istituzione scolastica comincia a mostrare alcuni cedimenti e difficoltà nel gestire i cambiamenti che la attraversano, che si traduce in un tasso ufficiale di dispersione che per la scuola media non raggiunge l'1% ma che sta crescendo esponenzialmente soprattutto relativamente ai ragazzi di recente immigrazione. Il biennio delle scuole superiori presenta invece numeri sulla dispersione ben più incisi e preoccupanti nonostante la nostra regione sia intervenuta nel merito attraverso l'istituzione di bienni integrati tra Istituti Superiori e Formazione Professionale.

Il dato più rilevante, benché non registrato dalle statistiche ufficiali, resta comunque quello sulla dispersione di fatto. La scuola media reggiana è investita in questi anni da fenomeni crescenti di disagio scolastico, di fallimenti non solo sul risultato, ma addirittura nel percorso formativo, da una crescente difficoltà nel far fronte con successo alle sfide della complessità contemporanea (sociale, psicologica, evolutiva). Molti studenti, pur recandosi a scuola con una certa frequenza sono in realtà dispersi in quanto non partecipano alla vita scolastica, presenti solo fisicamente in classe ma isolati ed esclusi da ogni apprendimento, didattico ma anche valoriale ed educativo, circondati da comunicazioni e informazioni che non capiscono e che non riescono a collocare all'interno del loro sistema di decodifica.

## **CHI SONO I RAGAZZI DI ICARO... MA NON TROPPO**

Sono quei ragazzi che provengono da culture ed esperienze altre rispetto al modello della scuola e che non riescono ad integrare i diversi saperi. Il ruolo dello studente, come dice Pietropolli-Charmet, è quello dominante socialmente, ma non è scontato che sia sintonico con l'identità psicologica e culturale precedentemente costituitasi nel ragazzo. Possono crearsi degli scollamenti anche gravi fra le aspettative che la scuola avanza e ciò che una persona sente di essere o di rappresentare nel suo contesto sociale, da qui il disagio e la difficoltà nell'integrazione e nello stare bene a scuola.

### **I contesti familiari**

Indispensabile per comprendere alcune delle ragioni di questo disagio è la lettura dei contesti familiari di provenienza; nel caso dei ragazzi che frequentano il progetto l'utenza prevalente è quella immigrata dal Sud Italia generalmente negli ultimi 10 anni.

I ragazzi di famiglia non italiana (paesi dell'Africa Settentrionale, Indiani o Pakistani) sono circa il 20% dell'utenza totale.

Pochissimi (generalmente 1-2 ragazzi per annualità) sono invece inseriti in famiglie reggiane.

Questi dati sono indicativi sia della complessità sociale che il progetto è chiamato a gestire sia della problematicità dei processi di integrazione per nuclei familiari con minori che si ritrovano a fare i conti con un contesto culturale, valoriale, lavorativo ed economico altro rispetto a quello di origine.

In alcuni casi tale scollamento diventa eclatante: cresce infatti il numero di famiglie nei quali vige un sistema valoriale e comportamentale di aperta illegalità.

Le famiglie del Progetto sono accomunate da vissuti in contesti variamente deficitari.

Accanto a frequenti situazioni di deprivazione culturale e di carenze strumentali in rapporto alle varie difficoltà evolutive dei figli, negli anni, ormai in modo sistematico, hanno avuto accesso al Progetto famiglie dove le difficoltà sono spesso più profonde ed articolate.

Molto spesso ai disagi già citati si aggiungono forme di varia gravità di disturbi psicologici e psichiatrici di uno o entrambi i genitori, di conflitti cruenti nella coppia e verso i figli.

In generale comunque la problematica prevalente si intercetta nel ruolo o nelle funzioni genitoriali non esercitate. La fenomenologia prevalente è quella dell'ambivalenza, della collusione, della dichiarata rinuncia al ruolo.

### **Chi sono i ragazzi che accedono al progetto**

Accedono al progetto ragazzi segnalati dalla scuola media nella quale sono iscritti indipendentemente dalla classe in quel momento frequentata, che si trovano nel quindicesimo anno di età e solitamente con più di una bocciatura alle spalle, oppure ragazzi che la scuola ha già segnalato come inadempienti alla frequenza.

Le problematiche che questi ragazzi portano con sé sono varie, ma possiamo enunciarne alcune ricorrenti:

- una scolarità di base mediamente bassa dovuta ad un sostanziale fallimento negli apprendimenti, anche i più elementari come scrivere e leggere correttamente;
- vissuto di sconfitta e rimozione della motivazione alla conoscenza conseguente ai difficili trascorsi scolastici;
- una distorta immagine di sé, delle proprie risorse e dei limiti che sfociano in una diffusa bassa autostima e in comportamenti distruttivi;
- frequente presenza di falsi sé conflittuali e aggressivi che fungono da copertura a personalità fragili e poco strutturate;
- difficoltà relazionali con i pari e con gli adulti soprattutto con le figure portatrici di autorità;

- impossibilità a proiettarsi nel futuro e disorientamento nella costruzione di un progetto di vita e nell'operare delle scelte;
- presenza delle tipiche caratteristiche psicologiche dell'età adolescenziale (meccanismi di difesa, seconda individuazione e separazione, etc.) in forma estremizzata;
- immaturità e scarsa consapevolezza che si traducono in difficoltà nell'assumere responsabilità e nel riferirsi a un sistema valoriale.

Questi elementi si possono riscontrare variamente combinati, quello che accomuna quasi tutti è il bisogno di figure adulte significative che sostengano e orientino nell'affrontare il cammino evolutivo e le sue difficoltà.

***“Mi vengono più spontanee le cose da fare”***

Come hai saputo di Icaro?

*Me lo ha detto mia mamma. C'era una sua amica che suo figlio lo aveva fatto Poi io conoscevo uno che l'aveva fatto.*

E come te ne avevano parlato?

*Boh, non so... ne bene ne male. Non mi immaginavo niente di bello o brutto. Poi quando sono arrivato qui ho conosciuto gli amici... è andata subito bene.*

E a scuola come andava?

*Un po' e un po': ogni tanto bene, ogni tanto male. Nelle materie... ultimamente era andata bene, mi avevano dato un ottimo e un distinto in scienze e matematica. Dai, andavo bene, però solo quando mi saltava in testa e magari facevo una verifica.*

E il comportamento?

*Alle medie uno schifo. Quest'anno non ci sono andato alle medie, infatti l'anno scorso mi hanno bocciato in seconda media. Dall'inizio dell'anno c'era una prof che gli stavo antipatico e forse diceva "Adesso lo raddrizzo io quello lì" e diceva in giro cose strane su di me tipo che mi drogavo. Poi ho iniziato a far casino con lei e poi è diventata un'abitudine e facevo casino anche con le altre e poi mi hanno bocciato e poi se ne sono pentite di avermi bocciato! Mi sentivo agitato, non mi sentivo tranquillo. Andavo a scuola tardi, me ne fregavo. Passavo più giorni a Reggio in giro che a scuola. Non mi volevo alzare.*

E qua come va fino ad ora?

*Qua bene. Abbiamo fatto la verifica di matematica. Su 26 esercizi ne ho fatti 25. A scuola mi dicevano che ero un buono a nulla. Qui mi sento più tranquillo. Mi alzo volentieri. Poi dormo in corriera.*

E che differenze ci sono tra qua e la scuola?

*Eh... differenze ce ne sono. Mi piace di più perché a scuola ti attaccano al banco e poi ti dicono adesso studia. Qua no. Magari mi vengono più spontanee le cose da fare. Se uno non me le impone le faccio.*

E se non fossi venuto qui?

*Avrei continuato ad andare a scuola e a far casino. Non mi fregava di prendere la terza media là. La non mi interessava se mi bocciavano, chiamavano a casa... qui invece mi interessa. Mio padre mi ha detto che se mi bocciano qui ci pensa lui!*

Ma tu mi sapresti dire i tuoi pregi e i tuoi difetti?

*Pregi... non so, che ho io!? Forse sono simpatico.*

*I difetti... sono un disgraziato quando voglio. Quando voglio fare una cosa mi viene un pallino a me in testa e non lo cancelli finchè non lo voglio io e se mi fisso su una cosa io la devo fare.*

E stare qui ti migliorerà?

*Non in quello lì no, però su altre cose sono cambiato me lo dicono tutti.*

E il futuro?

*Se va così va bene. Dopo l'esame poi lavoro, d'estate. E quando ricominciano le scuole vado a prendere un diploma. Eletttricista ma non so dove. Forse il "Simonini". Poi lavorare. Così poi ho i soldi per andare in vacanza a Rimini con gli amici.*

## FONDAMENTI E CRITERI PEDAGOGICI DEL PROGETTO

Da questo contesto nasce la proposta *Icaro...ma non troppo*, che in questi anni - dopo una partenza sperimentale poco strutturata - ha cercato di crescere pedagogicamente, rielaborando l'esperienza attraversata alla luce di qualche riflessione teorica.

Un primo e fondamentale ambito di approfondimento è rappresentato dalla struttura pedagogica che sostiene il progetto e che fa riferimento al filone della pedagogia attiva ideata da Piaget, Freinet, Dewey, Bruner, e in Italia da Malaguzzi, Canevaro, Don Milani, Mario Lodi, ... Tale approccio rivoluziona l'ottica istituzionale dell'apprendimento come trasmissione di conoscenze dal docente al discente attraverso un passaggio che vede l'alunno come ricevente passivo. Per la pedagogia attiva molte conoscenze e schemi di apprendimento sono già presenti in colui che impara, bisogna fornirgli la possibilità di prenderne coscienza, di attivarli, esercitando un'azione maieutica.

La pedagogia attiva sostiene che ogni persona sia portatrice di un proprio bagaglio di conoscenze, saperi e competenze che si è costituito nel corso della sua esistenza e che rappresentano un suo sistema di riferimento all'interno del quale riportare l'esperienza esistenziale quotidiana.

È da questo che si deve partire per costruire un percorso formativo al quale ogni ragazzo ha il diritto di partecipare attivamente e all'interno del quale portare le sue

competenze, passioni, inclinazioni, valori, che l'educatore deve ascoltare e raccogliere per renderle visibili e valorizzarle.

Pedagogia attiva quindi si coniuga con scambio, proposta, interazione, comunicazione, confronto, dove l'apprendimento è reciproco e non segue un percorso lineare. Il ragazzo non è un contenitore vuoto da riempire con conoscenze e risposte preconfezionate ma un essere competente che ha il diritto di scegliere e il dovere di assumersi in prima persona la responsabilità della propria scelta.

Per questo la pedagogia attiva si pone come portatrice di valori democratici e di partecipazione civile, quindi lo scopo del formare dovrebbe essere la costruzione dell'identità personale, dell'appartenenza culturale e la programmazione delle attività basandosi su apprendimenti reali. Perché ciò avvenga si può adottare una centratura sul successo: la proposta deve evitare che qualcuno si senta inadeguato, incapace di eseguire quel compito, solo così si costruisce un vissuto di successo e di riuscita che permette poi di applicarsi con risultati positivi anche su cose più difficili e sconosciute. Questa convinzione si declina in azioni concrete all'interno della metodologia utilizzata che prevede uno stile comunicativo sempre teso alla chiarezza, all'esplicitazione degli elementi di contesto. Il ragazzo ha il diritto di conoscere il senso e le ragioni di ciò che gli si sta proponendo per essere nella condizione di poter riuscire e di poter scegliere.

Perché ciò avvenga è necessario costruire dei contesti adeguati che accolgano la soggettività dello studente e che risultino comprensibili rispetto alle procedure ma anche rispetto alle aspettative reciproche. Un contesto chiaro funziona perché è condiviso da tutti i partecipanti uniti dallo stesso scopo, ed è fondamentale costruire i contesti provvedendo che siano regolati e prevedibili per tutti in quanto fondati su una costruzione comune delle regole.

Il progetto tenta, attraverso molteplici attività cognitive e di stimolo, di accompagnare i propri utenti al recupero di un processo di crescita organico ed armonico, per sostenere la costruzione di un proprio progetto di vita.

Soprattutto in vista dell'esame di licenza media, ma anche in un'ottica di recupero delle dimensioni del sapere e della cultura, i laboratori scolastici prevedono, con didattiche adeguate, la preparazione complessiva nelle materie tradizionalmente legate al curriculum formativo di questa fascia d'età.

L'attività didattica del progetto abbandona la logica della trasmissione delle conoscenze e tralascia il concetto di insegnamento per approdare a quello di apprendimento e di competenza.

Apprendimento e competenza sono due termini che presuppongono il coinvolgimento attivo e consapevole del soggetto che apprende e diviene competente.

L'obiettivo dell'attività didattica non è quindi l'accumulare conoscenze che finiscono per ammassarsi ma accompagnare processi consapevoli di riconoscimento, classificazione e utilizzo di ciò che si apprende. L'apprendimento è un atto volontario, per dirlo con le parole del pedagogo E. Compagnoni, e come tale deve permettere a chi impara di partecipare attivamente alla sua formazione attraverso scelte e contributi derivati da conoscenze ed esperienze pregresse.

## L'AZIONE FORMATIVA

*Icaro...ma non troppo* è un progetto di prevenzione della dispersione scolastica e della marginalizzazione determinate dal mancato possesso della licenza media e/o di una qualifica professionale. Le sue azioni sono dunque orientate alla formazione dei partecipanti, che provengono da circa ventuno scuole medie appartenenti a tutta la provincia di Reggio Emilia.

### Sede e spazi utilizzati

Il progetto ha sede nei locali della *Fondazione Enaip Don Magnani*, un Centro di formazione professionale di Reggio Emilia.

Si utilizzano aule per l'attività didattica, aule di informatica, officina meccanica, elettrica e laboratori di ristorazione. Altre aule vengono utilizzate come atelier di laboratorio artistico e per la realizzazione di audiovisivi.

Spazi esterni al CFP vengono utilizzati saltuariamente per attività specifiche.

### Fase propedeutica

Il progetto prende avvio negli ultimi giorni di novembre con un "periodo propedeutico alle attività" durante il quale ogni nuovo arrivato ha la possibilità di familiarizzare con gli adulti del progetto, con i nuovi compagni, di visionare le modalità del contesto e di partecipare alla costruzione delle sue regole. Questo periodo ha la durata di circa tre settimane e propone ai ragazzi una sintesi di tutto quello che troveranno approfondito e trasformato in prassi durante il percorso vero e proprio. Si tratta di una sorta di prova, sia per i ragazzi che per il gruppo formativo, al termine della quale i ragazzi sono chiamati a scegliere, insieme alla loro rete educativa se continuare l'esperienza.

Durante questa fase *l'équipe* formativa effettua lo *screening* delle competenze individuali, la prima declinazione dell'educare è infatti quella dell'esplorare e monitorare.

Se assumiamo che, nonostante i fallimenti formativi, i ragazzi non sono *tabulae rasae* ma portatori di abilità e competenze, il professionista dovrà in primo luogo esperire tentativi di ricognizione per far emergere ciò che è o sembra sommerso. Diventa centrale quindi non solo ciò che si ricorda dal percorso scolastico, ma ciò che si possiede per apprendimento informale o non formale, il sapere tacito.

Sono queste competenze, spesso difficili da riconoscere e verbalizzare, che permettono ai ragazzi di riconoscersi per ciò che sono e a volte di rileggere in chiave anche critica, la loro storia di vita.

In questa fase riveste grande importanza l'esercizio dell'osservazione da parte dei formatori, non solo relativa alle competenze ma anche riguardo al modo di gestire le relazioni, ai livelli di autonomia e alle modalità di rapporto con le regole, con i diversi contesti, etc. Per queste ragioni viene dato uno spazio privilegiato all'attività orientativa che più di altre permette di approfondire tali aspetti.

In questo periodo i ragazzi hanno la possibilità di capire le caratteristiche del progetto attraverso la sperimentazione concreta e quindi anche di fare una prima valutazione delle differenze rispetto agli altri contesti di apprendimento precedentemente conosciuti.

***"Non sono presuntuoso... ma sono impetuoso"***

Come sei venuto a sapere del progetto?

*Me lo ha detto la prof, un anno fa che avevo fatto la prima media e mi ha detto che già mi avevano iscritto al progetto Polo se non sbaglio che però è un'altra cosa e poi mi hanno detto "Per noi è più bello se tu vai all'Icaro, perché per te è un progetto migliore".*

E come te lo aspettavi?

*All'inizio non sapevo cosa fare perché certi mi dicevano che era brutto, una scuola da drogati, ti rovinava la vita poi ho deciso di provare perché il preside e la prof continuavano a dirmi che era bellissimo, si stava bene e poi ho deciso di provare perché io non me lo aspettavo né bello né brutto, normale, e quando sono arrivato qui mi è piaciuto. Le cose che mi hanno detto non erano valide perché invece a me piace e non ero preoccupato.*

E com'è iniziato?

*È andato bene subito. Al colloquio mi hanno chiesto di andare bene, dritto, di non fare casino e io l'ho fatto perché con Eugenio abbiamo fatto un patto e ho cercato di tenerlo.*

E ora?

*Credo stia andando bene.*

E a scuola?

*Andava bene ma quest'anno non mi trovo perché c'erano dei bambini piccoli con me, non potevo parlare con loro come parlo con gli altri qui. Dicevi una cosa la capivano male, erano dei bambini, non mi trovo. Erano bravi ma erano piccoli. Non stavo bene lì, non ero a mio agio.*

*Per il resto ero tranquillo, anche come comportamento perché avevo imparato a controllarmi, ero tranquillo ma non stavo bene. Quando mi alzavo la mattina dicevo "No, io in quella scuola non ci voglio andare, mi sono rotto". Qui invece la mattina mi alzo da solo e vengo subito. Perché qui studiamo ma lavoriamo anche e mi piace. Non è come a scuola dove la prof diceva tu devi fare quel lavoro lì e tu lo facevi e basta. Qui hai anche dei momenti per parlare con la prof. Anche a scuola però lavoravo.*

Che differenze ci sono?

*Qui mi piace venire, come ho già detto. Poi mi sembra di avere più libertà, è più facile che io vengo qua e lavoro. Prima arrivavo a scuola e ci pensavo tre volte prima di lavorare. Qui invece non ho quella cosa lì di non voler lavorare, che magari penso che la lezione è bruttissima e non so come passare il tempo. Anche qui ci sono giornate più belle e meno belle ma mi piace farle tutte. Una che mi piace di più è laboratorio, perché l'ho scelto io. Però non è che dico "Laboratorio lo faccio e in matematica non ci sono proprio". Bisogna far tutto. Già i primi giorni ho visto che era tutto diverso, da quando ci avete fatto vedere la scuola ho capito che qua era meglio. Poi quando ho approfondito la cosa ho capito che mi piace di più, molto di più questa scuola.*

E se non venivi ad Icaro cosa facevi?

*Credo che sarei riuscito a prendere la terza media ma dopo non avrei fatto le superiori perché sarei stato troppo in ritardo con l'età.*

*Qui invece voglio proseguire le superiori, fare il meccanico d'auto all'IPSI. Voglio fare cinque anni. Anche se mi bocciano tengo duro. Ma ancora non so, poi magari invece non tengo duro. Non so, bisogna viverle le cose per dirlo.*

*A lavorare subito però se mi bocciano non ci vado perché anche mio padre dice che prima è meglio proseguire la scuola. Ho provato d'estate ad andare a lavorare ma ho visto che è difficile per ora.*

Se tu dovessi dirci le tue qualità e i difetti?

*So ascoltare, so capire che quando bisogna smettere di fare una cosa devo dire basta. Posso dire che io sono così poi magari altri la pensano in altro modo... forse sono buono. Basta.*

*So giocare a calcio, questa è la prima cosa. Poi sono appassionato di pianeti, stelle queste cose qua. Mi piace la scienza e anche la matematica. Ma non ho mai visto con il telescopio. Mi piacerebbe.*

*Poi difetti... sono un po' arrogante a volte quando parlo, mi viene... non so, a volte sono bravo poi altri giorni no. A volte uno mi dice una cosa e io subito gli rispondo "Ma chi sei tu, ma che cavolo vuoi tu" e così. Non sono presuntuoso... ma sono impetuoso.*

E stare qui ti cambierà?

*Sì. Sono già molto migliorato. Ma anche la scuola mi ha migliorato molto.*

E il futuro di Icaro?

*Credo che andrà bene, che sarò promosso. Mi sento tranquillo per l'esame anche se poi si sa gli ultimi giorni uno è un po' agitato.*

### Piano dell'offerta formativa

I ragazzi frequentano il progetto dal lunedì al venerdì per quattro ore al giorno. In queste giornate si alternano attività di orientamento a quelle di recupero scolastico, a quelle di esperienze di laboratorio (a scelta tra meccanico, grafico, elettrico, ristorazione, artistico - creativo, produzione video).

Nel corso dell'anno, per tre settimane non continuative ai ragazzi viene proposto lo *stage* formativo in azienda, nel settore da loro scelto e nell'area di pertinenza del laboratorio che stanno seguendo a scuola. Nel mese di Giugno, alla conclusione del percorso, i ragazzi sostengono l'esame di licenza media con una commissione apposita, all'interno dei locali della *Fondazione Enaip*.

### Cenni sull'attività didattica

Il progetto tenta, attraverso molteplici attività cognitive e di stimolo, di accompagnare i propri utenti al recupero di un processo di crescita organico ed armonico, per sostenere la costruzione di un proprio progetto di vita.

Soprattutto in vista dell'esame di licenza media, ma anche in un'ottica recupero delle dimensioni del sapere e della cultura, i laboratori scolastici prevedono, con didattiche adeguate, la preparazione complessiva nelle materie tradizionalmente legate al curriculum formativo di questa fascia d'età.

L'attività didattica del Progetto abbandona la logica della trasmissione delle conoscenze e trasmette il concetto di insegnamento per approdare a quello di apprendimento e di competenza.

Apprendimento e competenza sono due termini che presuppongono il coinvolgimento attivo e consapevole del soggetto che apprende e diviene competente.

L'obiettivo dell'attività didattica non è quindi l'accumulare conoscenze che finiscono per ammassarsi ma accompagnare processi consapevoli di riconoscimento, classificazione e utilizzo di ciò che si apprende.

L'attività è suddivisa in aree: *area antropologica* che contiene integrate fra loro italiano, storia, geografia; *area scientifica* con matematica e scienze; *area linguistica*, *area artistico/espressiva*. Prevista e non occasionale è l'attività trasversale alle aree in base a progetti o temi d'attenzione annuali o periodici, in base a fatti di cronaca o a tematiche sollecitate direttamente dai ragazzi.

La creazione dei programmi trasversali pone come elemento centrale e integratore l'autobiografia di ogni singolo ragazzo, la ricostruzione della sua storia personale, familiare, dei luoghi vissuti e di quelli lasciati, del viaggio geografico ed esistenziale che li ha portati sino a lì. Come pollicino è necessario recuperare tutti i sassolini per

intraprendere un nuovo percorso, per continuare a crescere. Solo se ci si è appropriati della propria storia e della propria identità si può procedere con nuove acquisizioni, si possono sbloccare energie risorse e curiosità nei confronti del nuovo.

La disponibilità dei commissari d'Esame (che nel nostro Progetto sono tutti esterni all'attività svolta) ha permesso, negli anni, di convertire anche la prova e la valutazione finale a queste attività extra e trans-curricolari.

Metodologicamente si utilizza la didattica dell'imparare facendo, quindi è esclusa la lezione frontale a favore di attività interattive e frequentemente operative/concrete che, toccando argomenti appartenenti alla loro vita attivano l'attenzione e l'interesse. Attraverso questa modalità si possono mutuare una vasta serie di apprendimenti di carattere più astratto.

### **Attività orientativa, formativa e di accompagnamento all'occupabilità**

Una delle attività che qualificano la proposta formativa del progetto è senza dubbio quella orientativa.

Essa si connota non solo come lo strumento principale di analisi dei vissuti interni al gruppo e di monitoraggio del patto formativo, ma soprattutto come sostegno ai percorsi relazionali e all'interiorizzazione, nei singoli, degli obiettivi del progetto (soprattutto quelli legati all'area del saper essere)

Nella nostra ottica, ri-orientare al sé è azione generatrice di senso e propedeutica per promuovere il processo di crescita e la consapevolezza delle scelte legate al futuro.

Un altro snodo chiave della nostra progettazione è stato senza dubbio quello di inserire attività direttamente legate alla sperimentazione di futuri percorsi lavorativi. Questa scelta non significa per noi stabilire scorciatoie o ripiegare su saperi pratici, spesso meglio accolti da ragazzi in difficoltà scolastica.

Le attività di laboratorio e gli *stages* pre-professionalizzanti fanno infatti parte a pieno titolo di un'offerta formativa diversificata che, nei molteplici canali di espressione, cerca di andare incontro alle individualità, ai cinque sensi e alla pluralità di modi attraverso i quali si apprende.

Il punto di forza di questa scelta sta dunque nella moltiplicazione dei linguaggi che assumono dignità scolastica e nel parallelo ampliamento dello spettro di contesti formativi e di regole annesse con i quali i ragazzi sono chiamati a confrontarsi.

### **Attività finalizzate al bilancio delle competenze e al riconoscimento dei crediti**

Nel corso del progetto si realizza la creazione di un portfolio delle competenze individuali attraverso il quale il ragazzo insieme ad un adulto di riferimento possano ricostrui-

re, in modo condiviso, i passaggi salienti del percorso formativo, delle abilità pregresse riconosciute, degli apprendimenti e delle evoluzioni emerse e interiorizzate legate non solo alla sfera del saper fare ma anche e soprattutto alla sfera del saper essere.

Il portfolio diventa strumento d'esame e quindi di accesso ad un credito ma diviene soprattutto un oggetto simbolico che accompagna il ragazzo oltre il progetto stesso. Una parte importante del portfolio riguarda la ricostruzione di una competenza specifica individuale, un progetto personale che viene reso visibile attraverso mezzi audio-video o fotografici e correlato da una parte scritta. La relazione educativa con un formatore funge da strumento mediante il quale il ragazzo può individuare, riconoscere ed esprimere una particolare competenza, (dall'astronomia alla cura dei bambini), che viene valorizzata ed. equiparata alle altre più tradizionalmente scolastiche.

### **Attività nei confronti delle famiglie e patti formativi**

Il patto formativo è un passaggio rituale e simbolico, e quindi fondamentale per dare inizio all'avventura del progetto; è così per ogni ragazzo e non solo per lui. Viene sottoscritto dal gruppo (coordinatore *Icaro*, genitori, referente scuola media, ragazzo) coinvolto nel percorso formativo, che si impegna formalmente a rispettarlo. Il ragazzo si trova, forse per la prima volta, a dover scegliere sulla prosecuzione della sua formazione e non solo a subire scelte fatte da altri. Con la sua firma si impegna a realizzare la scelta fatta.

Prima di giungere a questo le famiglie erano state contattate dalla scuola che tramite il dirigente o un insegnante propone l'iscrizione al progetto. Se la risposta è affermativa si avvia un percorso di 4 colloqui di rete (progetto+famiglia+scuola di provenienza+servizi sociali -quando presenti) che si svolgeranno nell'arco dei 7 mesi del percorso.

Durante questi colloqui il patto formativo viene condiviso, sottoscritto e discusso alla luce delle condizioni di partenza e delle evoluzioni del percorso. La presenza della famiglia alla sottoscrizione del patto è molto importante in quanto si richiede una effettiva presa in carico riguardo all'impegno che il proprio figlio sta assumendo, una dichiarazione di partecipazione che non permette, o che riduce, l'ambiguità e la rinuncia al proprio ruolo genitoriale, al quale vengono costantemente richiamati nel corso del progetto.

Infatti l'attivazione di questa rete educativa avviene poi anche al di fuori di questi incontri di calendario in ogni situazione critica che si presenta o in ogni passaggio significativo del percorso. La famiglia viene coinvolta fortemente e concretamente nel sostenere il figlio nell'affrontare gli inevitabili momenti critici, in tal modo la loro partecipazione diventa auto-formativa e il loro ruolo riconosciuto e valorizzato.

## QUALI RISORSE PROFESSIONALI PER IL PROGETTO

### ICARO ... MA NON TROPPO

Tutte le figure professionali coinvolte in questo progetto non provengono da esperienze di scuola elementare, media o superiore, ma dalla Formazione Professionale o, in maggioranza, da esperienze educative in servizi rivolti ad adolescenti.

L'attività di insegnare al *Progetto Icaro* diventa infatti professione del sostegno alla pedagogia attiva, del sostegno ai processi di crescita, della creazione e manutenzione degli spazi nei quali l'apprendimento possa davvero realizzarsi.

L'insegnante non è dunque principalmente l'esperto di contenuti, ma soprattutto colui che attraverso la relazione arriva ad interpretare i codici, le procedure, i segni attraverso i quali coloro che apprendono si esprimono e leggono la realtà.

Figure cardine del progetto sono il *tutor di percorso* e il *tutor - stage*, che seguono i ragazzi rispettivamente nelle attività proposte in aula e in azienda.

Entrambe rappresentano, pur con specifiche caratteristiche elementi di mediazione tra la vita scolastica ed esigenze dei ragazzi.

### Un lavoro d'*équipe*

Il funzionamento del progetto si basa sul lavoro di un gruppo di formatori organizzati in *équipe* che lo portano avanti nel corso dell'anno partecipando con contributi diversi a seconda della funzione svolta. Dell'*équipe* fanno parte: la coordinatrice dell'area orientamento del CFP, i coordinatori del progetto, il *tutor* d'aula e quello dello *stage*, i tecnici di laboratorio, gli insegnanti delle varie aree di apprendimento. Il gruppo si incontra mediamente una volta ogni tre settimane durante tutto il percorso, in alcuni momenti particolari anche più frequentemente. Prima di conoscere i ragazzi si effettua un incontro preliminare di progettazione e presentazione generale del gruppo che viene fornita dai coordinatori che hanno già conosciuto i nuovi allievi. Durante le prime settimane del progetto sono previsti vari incontri con finalità diverse: per mettere in comune le osservazioni fatte fino a quel momento, per discutere i programmi didattici, per impostare i percorsi individuali, e così sarà per tutta la durata del percorso. Verso il termine del progetto l'*équipe* è interamente dedicata alla valutazione dei percorsi dei ragazzi e alla costruzione partecipata del portfolio, in preparazione dell'esame e delle scelte formative future. Ad ogni incontro si fa il punto del percorso che ogni singolo ragazzo sta sperimentando, utilizzando le informazioni ottenute dall'osservazione partecipata e da una griglia di riferimento che propone dei parametri di valutazione comuni. Il lavoro d'*équipe* presenta molteplici vantaggi: permette un continuo scambio di informazioni fra i vari formatori evitando la set-

torializzazione e il chiudersi nel proprio spazio disciplinare; consente di conoscere ogni singolo allievo da punti di vista differenti tanti quanti sono i contesti in cui si trova, producendo di lui un'immagine più sfaccettata e completa; realizza una linea di intervento del gruppo formativo comune e coerente che viene poi rimandata nello stesso modo ai ragazzi.

Permette un monitoraggio serrato del percorso dei singoli e del gruppo e una conseguente continua

### **La formazione dei formatori**

Sin dal primo anno del progetto particolare attenzione è stata dedicata alla formazione in quanto attività che permette la crescita professionale dei singoli e del gruppo e come canale privilegiato di comunicazione e confronto fra saperi differenti. Ogni anno si sono pensate delle proposte rivolte ai formatori del progetto e agli insegnanti referenti partendo dalle loro richieste e dai bisogni di conoscenza e di scambio. I seminari hanno coinvolto mediamente venticinque persone per ogni singolo percorso e sono stati organizzati alternando la presenza di docenti esterni che portavano il loro sapere al gruppo, con dei momenti di confronto su particolari problematiche e rispettivi metodi di approccio tenuti dai formatori del progetto.

Nell'anno scolastico 2004/2005 si è attivato un percorso formativo parallelo rivolto unicamente ai formatori del progetto che verteva sui principali assi educativi che rappresentano la struttura portante di *Icaro*. È stato necessario questo momento di approfondimento sia perché nel tempo tale struttura si è sedimentata e complessificata, sia per ovviare agli effetti del *turnover*, che si attesta mediamente su tre figure all'anno.

Nell'anno 2005/2006 è prevista la realizzazione di un progetto formativo che coinvolga gli interi consigli di classe appartenenti ai singoli ragazzi frequentanti il progetto; tale scelta nasce dalla convinzione che l'intera comunità educante e formativa debba crescere e confrontarsi per poter poi applicare un pensiero comune nella pratica quotidiana. Verranno così realizzati dei percorsi di quattro incontri condotti dai formatori del *Progetto Icaro*.

<b>Ruolo</b>	<b>Funzioni</b>	<b>Competenze</b>	<b>Numero</b>
Referente scolastico. (Preside della Scuola capo-fila).	Programma e gestisce gli incontri con la commissione esaminatrice. Appronta la strumentazione necessaria per l'esame. Concorda le modalità di svolgimento dell'esame.	Capacità di organizzazione e di coordinamento dei gruppi.	1
Coordinatore didattico e organizzativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Progettazione e coordinamento dell'azione formativa insieme al resto dello <i>staff</i>.</li> <li>• Cura dei progetti e programmi relativi alle singole aree didattiche.</li> <li>• Coordinamento e programmazione insieme allo <i>staff</i> relativo ai percorsi individualizzati e ai portfoli delle competenze.</li> <li>• Coordinamento e consulenza riguardo alle problematiche inerenti la didattica nel corso dell'anno.</li> <li>• Cura degli aspetti logistici e degli strumenti necessari alla didattica.</li> <li>• Ha funzione formativa e di sostegno psicologico nella gestione delle criticità e dei problemi che possono verificarsi in aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoscenze ed esperienze in ambito pedagogico, educativo e psicologico.</li> <li>• Competenze nella progettazione didattico-formativa, nella conduzione e gestione di <i>staff</i>-formatori.</li> <li>• Attitudine all'ascolto e alla relazione inter-personale.</li> <li>• Capacità organizzativa.</li> </ul>	1
Coordinatore di rete e di gestione.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programma e gestisce il calendario degli incontri con la rete che sta intorno ad ogni partecipante al progetto.</li> <li>• Cura e mantiene i collegamenti con le istituzioni del territorio (enti locali, scuole, istituzioni private.).</li> <li>• Cura e gestisce, in collaborazione con lo <i>staff</i>, le singole situazioni problematiche e i percorsi dei ragazzi.</li> <li>• Cura i rapporti con l'ente gestore.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacità organizzativa e manageriale.</li> <li>• Attitudine alle pubbliche relazioni.</li> <li>• Capacità di mediazione e comunicazione.</li> <li>• Conoscenza ed esperienza educativa.</li> </ul>	2
<i>Tutor</i> d'aula.	Funzione del <i>tutor</i> d'aula è fornire uno spazio transizionale ai ragazzi fra i loro bisogni e le richieste del progetto. È una figura di mediazione che opera stemperando e ricollocando le varie situazioni di conflitto che si possono generare quotidianamente. Il suo ruolo è delicato in quanto necessità un costante bilanciamento fra le parti in causa per evitare di avvicinarsi troppo ad una delle due.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacità di relazionarsi e di entrare in comunicazione con gli adolescenti.</li> <li>• Conoscenza e capacità di mediazione dei conflitti e di ricostruzione dei canali comunicativi.</li> <li>• Disponibilità all'ascolto, partecipazione empatica e interesse per l'altro.</li> </ul>	2

<p><i>Tutor di stage.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contatta le aziende presenti sul territorio e adatte all'effettuazione dello <i>stage</i>.</li> <li>• Organizza gli <i>stages</i> preparando tutto il materiale burocratico, accompagnando i ragazzi nelle aziende, concordando tempi e modi di realizzazione.</li> <li>• Collabora con il <i>tutor</i> d'aula nella verifica dell'andamento dei percorsi.</li> <li>• Partecipa alle riunioni d'<i>équipe</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoscenza del territorio e della realtà produttiva ed economica.</li> <li>• Capacità di relazionarsi con i ragazzi.</li> <li>• Saper orientare i ragazzi nelle scelte e nell'adattamento alla situazione lavorativa.</li> </ul>	<p>2</p>
<p>Formatori/docenti.</p>	<p>Tutte le figure professionali coinvolte provengono per la grande maggioranza da esperienze educative in servizi rivolti ad adolescenti, in quanto l'attività di insegnare al <i>Progetto Icaro</i> è professione di sostegno alla pedagogia attiva, ai processi di crescita, della creazione e manutenzione degli spazi nei quali l'apprendimento possa davvero realizzarsi. L'insegnante è colui che conosce gli strumenti e padroneggia le prassi attraverso le quali si realizzano gli scopi del percorso formativo.</p> <p>Inoltre progetta e si confronta costantemente con i colleghi.</p>	<p>Non sono -o non solamente- principalmente gli esperti di contenuti, ma soprattutto coloro che attraverso la relazione arrivano ad interpretare i codici, le procedure, i segni attraverso i quali i ragazzi che apprendono si esprimono e leggono la realtà.</p> <p>Ruolo complesso che tiene insieme tante funzioni e figure:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rappresentano uno specchio deformante in positivo per il ragazzo che deve recuperare autostima,</li> <li>• facilitano il passaggio 'edipico' dai genitori agli altri adulti significativi,</li> <li>• costituiscono contenitori "sufficientemente buoni" delle pulsioni e dei disorientamenti tipici dell'età,</li> <li>• sono mediatori dei conflitti,</li> <li>• sanno gestire un gruppo di adolescenti.</li> </ul>	<p>16</p>
<p>Orientatori.</p>	<p>Svolgono attività in aula su specifiche tematiche inerenti gli aspetti relazionali, emotivi e comportamentali del gruppo e dei singoli.</p> <p>La funzione dell'orientamento è quella di contenitore e filo conduttore fra le varie aree formative, attraverso una costante rilettura dei contesti, degli accadimenti e delle motivazioni personali che hanno</p>	<p>Tutte quelle relative alla gestione delle relazioni interpersonali, di gruppo e rispetto a particolari figure:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• capacità di comunicazione con gli adolescenti;</li> <li>• conoscenze psicologiche e degli strumenti tipici dell'orientamento</li> <li>• gestione delle situazioni problematiche e di crisi.</li> </ul>	<p>3</p>

	<p>determinato l'espandersi di dinamiche varie. L'approfondimento verte su variabili quali: autonomia, consapevolezza, costruzione delle regole, rispetto nei confronti di persone e cose, etc. che abbisognano di manutenzione e ri-orientamento.</p>		
--	--	--	--

## VALUTAZIONE E AUTOVALUTAZIONE DEL PERCORSO FORMATIVO

Per tre anni il *Progetto Icaro* ha adottato un sistema di *evaluation* che, a cadenza bi-mensile, proponeva questionari di auto-valutazione ad insegnanti, alunni, coordinatori.

Negli ultimi anni si è invece preferito passare ad un sistema di stampo più qualitativo basato su osservazioni ed auto osservazioni degli insegnanti nelle varie fasi e in varie situazioni del progetto.

Si sono approntate delle schede raccolte in un “diario dell'educatore” dove annotare quotidianamente molteplici aspetti dell'andamento del progetto per superare il livello delle impressioni a favore di una conoscenza più approfondita e sistematizzata sulla quale progettare. Osservare in modo partecipato permette una continua riflessione sul fare e sull'essere e quindi una costante ri-progettazione *in itinere* relativa alle relazioni, ai comportamenti, alla comunicazione e al livello delle competenze, sia di gruppo che individuale, (percorsi personalizzati).

Per quanto riguarda gli alunni, l'attività di orientamento propone settimanalmente schede di autovalutazione individuale e di gruppo, esercitazioni su bilanci di comportamento, aderenza agli obiettivi del progetto, sociodrammi del gruppo, etc.

## ALCUNE QUESTIONI SULLO SFONDO E QUALCHE NODO PROBLEMATICO APERTO

Due sono le domande “di senso” che pervadono l'azione educativa del nostro progetto.

### 1. Dall'emergenza al presidio dei diritti

La dispersione scolastica precoce non è di certo un fenomeno nuovo per la nostra provincia. Ha vissuto sotto traccia per parecchio tempo, semi nascosto tra le statistiche di scolarizzazione che, procedendo per via quantitativa, difficilmente scorgono i fenomeni che riguardano la qualità dello stare a scuola, le iscrizioni non rinnovate, il rapporto tra quanti si iscrivono e l'effettivo bacino di utenza, o gli iscritti solo sulla carta.

*Icaro...ma non troppo* approda a Reggio Emilia per volontà del suo ideatore e al momento del suo arrivo alla dirigenza tecnica del locale C.S.A.

Non è un progetto di cui la città e il territorio avvertano impellenza e necessità.

Come spesso accade tuttavia, la convinzione di un singolo squarcia scenari inaspettati. Il ritardo e la dispersione a scuola esistono anche a Reggio Emilia. Molti istituti annoverano ancora tra i formalmente iscritti sedicenni o diciassetenni ancora in attesa della licenza media.

Il progetto parte così. Un promotore convinto e qualche finanziamento che passa di lì. Senza contesto, senza preparazione. In emergenza.

Questa è la storia dei primi anni. Abbiamo scoperto che c'è un'emergenza scolastica, sociale. Proviamo ad affrontarla, un po' da inventori, in grande solitudine.

Da sempre ogni letteratura ci insegna a diffidare di ciò che non riesce mai ad uscire dall'emergenza, delle categorie speciali, a volte protette. Lo sforzo di questi anni è stato quello di dare radici e corpo all'esperienza, di definirne il campo d'azione, di creare cultura intorno all'azione.

Crescere nell'emergenza ci ha obbligato a riflettere, ha suscitato dubbi e ci ha portato teorizzare.

Che cos'è dispersione, e che partita stiamo giocando? Siamo surrogati di una scuola che ci affida le sue disperazioni o possiamo davvero aspirare a quel ruolo di recupero e promozione, ad essere portatori di quel contributo culturale che viene dagli anni dell'emergenza?

La questione è cruciale. Il dibattito è grande.

Ci sembra che la risposta rispecchi inevitabilmente la complessità del quesito.

Rispondere a questa domanda non può prescindere da rovesciare i termini dentro i quali spesso si inaridiscono i dibattiti sul tema.

Crediamo infatti sia più interessante dibattere sulla sfida di promuovere e garantire diritti che sulla fatica delle Istituzioni a rispettare doveri.

Trattati e convenzioni internazionali e diverse istituzioni mondiali, riconoscendo centrale il diritto all'apprendere, legittimano l'esistenza del diritto ad una seconda occasione, diritto riconosciuto ed offerto a prescindere dalle cause che hanno determinato il fallimento della prima occasione formativa.

È nostra intenzione porci in questo solco, presidiando questo diritto ad una seconda offerta flessibile e plurale, che non ricalchi la prima ma, in rete con altre istituzioni e soggetti, sia in grado di esplorare nuovi territori, riconoscere forme e modalità di apprendimento differenti rinunciando ad intervenire in surroga altrui, diversificando ruoli e situazioni.

Uscire dalla fase emergenziale ha significato per noi consolidare un ruolo ed un oggetto di lavoro. I *drop out* precoci del circuito formativo e le strategie per soste-

nerne la ri-partenza stanno diventando tematica all'attenzione non più di una stretta cerchia di soggetti.

Il progetto, allargando la fascia degli Enti sostenitori e finanziatori ha infatti supplito a forti carenze di sostentamento non solo economico ma crediamo anche culturale.

Oggi infatti il problema del come si apprende a scuola, il grande tema dell'inclusione sociale delle giovani generazioni, anche grazie al piccolo contributo di questo progetto, è all'attenzione di molteplici soggetti pubblici o privati della città.

È la città infatti, i diritti che essa porta e che spesso in essa vengono negati che deve assumere la cura dei giovani cittadini e del loro svantaggio formativo. È solo la città, nella pluralità delle sue Istituzioni pubbliche e private, sociali ed economiche che può certificare, in una pluralità di contesti di apprendimento, le competenze che questi ragazzi acquisiscono nel loro processo di crescita.

## **2. La questione centrale del rapporto con la scuola di prima occasione e della certificazione di competenze**

Altra tematica centrale e direttamente connessa con quella appena discussa è di certo il rapporto con la scuola della prima occasione.

Anche in questo caso il dibattito spesso si incaglia in due polarità: una che prefigura un rapporto ancillare della scuola di seconda opportunità verso l'istituzione scuola, la seconda che prefigura due mondi distinti e autonomi.

Chiarita la natura di progetto che si candida ad essere presidio e promotore di diritti, occorre ora provare a esplicitare meglio quale sia l'ambizione del nostro progetto su questa rilevante tematica, senza nascondere le oggettive difficoltà ed ambiguità nelle quali ancora ci dibattiamo.

La diretta conseguenza dell'essere progetto promotore di diritti e di non esistere in quanto riparatori di guasti altrui ci porta a costruire un'identità autonoma rispetto alla scuola di prima occasione. *Icaro* gode di una teorizzazione pedagogica propria, di strumenti autonomi di didattica, formazione, valutazione e monitoraggio.

Il nostro progetto ha altresì scelto, fin dalla prima edizione, di investire buona parte delle sue risorse complessive sul reperimento e la formazione del personale, non inviato dalle scuole di prima opportunità, ma selezionato tra le migliori forze educative e psico-pedagogiche di cui il nostro territorio dispone, nella speranza e nel tentativo di offrire ai nostri *drop-out* adulti nuovi anche nella formazione e nell'approccio all'educare.

Nonostante questi spazi autonomi *Icaro* ha anche scelto di tenere stretti i legami con la scuola: nella proposta (per i già dispersi solo nell'indicazione) agli studenti della possibilità offerta dal progetto, dall'indicazione di un insegnante referente che di

entra di fatto nella rete educativa di sostegno all'adolescente, nell'accettare la richiesta di scambio formativo fra formatori del progetto e insegnanti della Scuola, nella formazione della commissione d'esame che conclude il percorso e che ancor oggi è composta da insegnanti della rete di scuole che aderiscono al progetto.

Ne esce quindi un quadro ibrido, per alcuni versi incongruente o ambiguo. Ne esce un quadro dove è possibile scorgere vincoli normativi e Istituzionali di una impostazione progettuale originaria legata, come già detto più a fenomeni di emergenza che a riflessioni culturali e organizzative compiute.

Ad una lettura attenta è possibile tuttavia cogliere anche il tentativo di non separare la prima dalla seconda occasione, di non disgiungere completamente due mondi che in fondo possono trarre giovamento più da un tentativo di dialogo e contaminazione che da percorsi sempre più divergenti.

La nostra ambizione risiede nella fatica costante di tracciare ponti tra i due mondi. Ponti capaci di conoscersi e rispettarsi vicendevolmente, capaci di informare i rispettivi codici istituzionali e professionali, capaci insieme di costruire strategie efficaci alla prevenzione (dentro la scuola di prima opportunità) di fenomeni di disaffezione alla vita scolastica.

Il contatto fra le due opportunità porta in sé l'aspirazione a prevenire disagio e abbandono della scuola.

Si tratta di aspirazioni e non di risultati conseguiti. Si tratta di tragitti intravisti nella collaborazione professionale tra persone più che nell'efficace accordo tra Istituzioni. Si tratta ancora di temi assolutamente aperti e non risolti.

## RINGRAZIAMENTI

*Un particolare ringraziamento va indirizzato all'ente gestore Fondazione Enaip Don Gianfranco Magnani con particolare riferimento al Presidente Don Eleuterio Agostini, all'Amministratore delegato Stefano Salsi e al Direttore di Centro Alessandro Sacchi, ai coordinatori, formatori, esperti che hanno dato vita al progetto, ai dirigenti scolastici che hanno supportato e finanziato Icaro in tutti questi anni, agli enti pubblici, con particolare riferimento alla Provincia di Reggio Emilia, ai Comuni patrocinatori, al CSA di Reggio Emilia, e agli enti privati che hanno creduto a questa esperienza e l'hanno sostenuta sotto il profilo finanziario.*

Lo staff del progetto *Icaro...ma non troppo*

## Testimonianze

### UN'ALTRA OCCASIONE

Elaborazione di Sabrina Iotti ed Eugenio Paterlini.

Per qualche istante il bruco ed Alice si guardarono in silenzio. Infine il Bruco si tolse di bocca la pipa e, con voce languida e assonnata, chiese: "E tu chi sei?"

Questa non era certamente la maniera più incoraggiante per iniziare una conversazione. Alice rispose con voce timida: "Io.. io non lo so, per il momento signore... al massimo potrei dire chi ero quando mi sono alzata stamattina, ma da allora ci sono stati parecchi cambiamenti".

*"Che vuoi dire?" disse il Bruco severo. "Spiegati!"*

*"Mi dispiace, signore, ma non posso spiegarmi" – disse Alice – "perché io non sono più io; capisce?"*

*"No" – disse il Bruco.*

*"Mi dispiace di non sapermi esprimere più chiaramente" – riprese Alice con molta gentilezza – "ma non ci capisco niente neppure io. Aver cambiato di statura tante volte in un sol giorno è una cosa che confonde parecchio, mi creda".*

Lewis Carrol, *Alice nel paese delle meraviglie*

A tutti piace pensare di avere delle opportunità, delle carte da spendere nella vita; poter avere delle occasioni nello studio, nel lavoro, nell'amore, per affermarci, rassicurarci e cercare di essere la persona bella che immaginavamo nelle fantasie piene di speranza di quando eravamo piccoli.

Il sogno dell'*altra occasione* diventa poi stringente, a volte ossessivo se scaturisce da situazioni o periodi di crisi evolutiva, difficoltà di adattamento alle svolte del vivere, o da persistenti situazioni di carenza di opportunità e oggettivo svantaggio in campo culturale, scolastico, familiare.

Il progetto *Icaro* a Reggio Emilia esiste in virtù della scommessa che lo anima da ormai sette anni: Il nostro presupposto di partenza è che la crisi è il terreno dove inevitabilmente incontriamo gli adolescenti che prendono parte alle nostre attività. La nostra scommessa è quella di trasformare la negatività e il pessimismo che questa crisi suscita in occasione evolutiva e propedeutica a nuovi equilibri e nuovi spazi di vita che trascendano e trasfigurino lo svantaggio di partenza.

La declinazione operativa, la situazione contingente nella quale cerchiamo di perseguire questo obiettivo politico e civile è la nostra "scuola della seconda opportunità"; una scuola cioè dove si cerca di ristabilire un contatto tra due mondi che accade si sentano estranei: i ragazzi e la scuola, o ancora meglio i ragazzi e il loro percorso di formazione, fatto di scuola, di esperienze positive, di crescita.

Questo progetto vive di idee, di programmi di alte professionalità investite, ma soprattutto di persone.

Più che di teoria pedagogica o che di strumenti didattici è stato infatti necessario che il progetto si dotasse di persone di spiccata intelligenza relazionale, capaci di leggere situazioni, offrire stimoli e proposte, costruire ponti tra Alice e il suo Bruco. Il nostro rischio quotidiano non è infatti quello di "non insegnare bene" ma di non comprendere e non comprenderci inaridendo così la relazione che è la prima e decisiva opportunità che offriamo ai nostri adolescenti.

*Non era ancor di là Nesso arrivato,  
quando noi ci mettemmo per un bosco  
che da nessun sentiero era segnato.*

*Non fronda verde, ma di color fosco  
Non rami schietti, ma nodosi e involti,  
non pomi v'eran, ma stecchi con tosco.*

Dante Alighieri, *Inferno*, Canto XIII, 1-6

Di certo stanno nella selva *nodosa* e *involta*. E quasi sempre non per scelta volontaria o consapevole. Schiacciati dalla loro breve ma intensa storia, incerti negli ancoraggi familiari o sociali, sfiduciati della possibilità di riemergere dai fallimenti.

Così intercettiamo gli "icarini" nei loro primi approcci al progetto. Identità forti ma nascoste, spesso fieri dell'immagine che gli adulti hanno di loro, ma pronti subito a rimetterla in gioco, a rilanciarla.

È così che li accogliamo, fragili e contraddittori ma sempre o quasi desiderosi di relazione.

L'azzardo è da sempre fondare il patto su queste premesse. Eppure raccolgono la sfida con l'orgoglio di chi ha sempre un conto in sospeso e qualcosa da dimostrare. Quasi tutti quindi "stringono contratto" e di nuovo si legano ad adulti con pretese ed attese: coordinatori, genitori, docenti.

Si danza. Giri e giravolte, piroette su noi stessi, presi tra le cantonate del Bruco di turno e la tensione all'armonia, alla bellezza di una coreografia di successo.

Si danza confidando sempre nelle proprie risorse e nella capacità di improvvisazione del bravo artista di fronte agli imprevisti di scena.

Tutti "dentro", impegnati ad utilizzare l'opportunità di costruire e camminare insieme lungo un percorso, che porterà i ragazzi a conseguire la licenza media.

Il contratto definisce ma non ingessa. È per noi uno strumento normativo, prospettico ma flessibile, sensibile alle mutazioni attese o impreviste che il cammino educativo necessariamente comporta.

*"Dio mio, quante cose strane succedono oggi. Ieri invece tutto andava liscio. Che sia stata scambiata stanotte? Vediamo un po': quando mi sono alzata stamattina ero sempre la stessa? A ripensarci mi sembra di ricordare che mi sentivo un po' diversa... ma se non sono la stessa, allora mi debbo chiedere: chi sono? Ecco questo è il grande problema".*

Lewis Carrol, *Alice nel paese delle meraviglie*

All'inizio dell'anno, quando ancora ci si conosce poco, gli "icarini", come vengono chiamati in alcune occasioni, vanno a formare i gruppi-classe e iniziano a raccontare di sé. Raccontano con le parole, con i comportamenti, attraverso sfumature e intenzioni. Raccontano con gli esercizi lasciati a metà, i temi scritti con calligrafie tremolanti, le discussioni sulle regole e le responsabilità che si assumono con le loro scelte.

Alcuni arrivano dopo un lunghissimo periodo di assenza dalle aule, oppure sono reduci da una serie di bocciature. In diversi casi non conducono vite comode, affrontano quotidianamente ostacoli anche più grandi di loro in famiglia, nelle scuole, nelle strade. Di certo non sono entusiasti all'idea di studiare, di impegnarsi, di fare fatica. Si assomigliano negli atteggiamenti e nell'abbigliamento: nel gruppo dapprima li confondo, non ricordo i nomi, le provenienze. Hanno vocione esagerate e occhi disorientati, alla ricerca di punti fermi.

Eccoli qua, gli *Icaro* del ventunesimo secolo.

Sono molto diversi dai dipinti che di loro escono per mano delle loro scuole di provenienza e delle loro famiglie. Sarà che è diversa la "diretta" del progetto rispetto alla "differita" di racconti o descrizioni o forse è davvero anche il contesto che definisce contorni e contenuti di chi abbiamo di fronte.

Credo che sia inevitabile di fronte a questo sdoppiamento chiedersi a cosa serve tutta l'istruttoria del pre-progetto. Genitori, assistenti sociali, allenatori, consigli di classe o di Istituto, ore di colloqui per avere immagini sfuocate o a volte non veritiere su chi ti trovi poi di fronte. Istruttoria lunga, ma indispensabile. Analisi accurata dello specchio nel quale questi ragazzi si specchiano tutti i giorni, speranza dopo fallimento, pregiudizio e rete di sostegno insieme.

“Simbolo dell’eccesso e della temerarietà, dell’alterazione del giudizio e del coraggio, fiducioso delle proprie possibilità e poco consapevole dei suoi limiti”; questa definizione, trovata sul dizionario della mitologia alla voce *Icaro*, gli calza a pennello!

Avere a che fare con un personaggio del genere può mettere quanto meno in soggezione. Calma però, in fondo *Icaro* chi è? È prima di tutto un ragazzo.

Abbiamo tutti conosciuto o avuto a che fare con un *Icaro* nella nostra vita di educatori o di insegnanti, di adulti che accompagnano i più giovani per un pezzetto, cercando di indicare gli strumenti, dare le dritte, far vedere che si può trovare un’alternativa.

Quello che ho conosciuto io è un ragazzo sensibile, dall’apparenza disincantata e distratta, occhi profondi che si nascondono dietro un raro sorriso. *Icaro* viene tutte le mattine e si porta dietro il suo labirinto fatto di silenzio, pensieroso e nello stesso tempo in continuo fermento, che lo fa sentire scomodo sulla sedia.

Assomiglia all’uomo che cammina sui pezzi di vetro, il personaggio di una canzone; me lo ha fatto notare un giorno Stefania, che lavora con me e con lui.

Mi ha detto: *“Questa canzone sembra scritta per lui”* e infatti ad un certo punto il testo dice:

*“Cosa importa se ha vent’anni  
e nelle pieghe della mano, una linea che gira  
e lui risponde serio è mia, sottintende la vita”.*

Di questa sua esistenza parla poco, rimane sulla difensiva; ma qualche volta lascia intravedere qualcosa: piccolissime finestre sulla vita, che gli ha fatto del male e che continua a fargliene nei segni e nei tagli che ha sulle mani e sulle braccia, nelle scottature che si procura da solo. Però è l’unica che ha e la protegge come la cosa più preziosa.

Dalla sua biografia iniziano ad emergere, prepotenti, altre notizie: scorribande notturne, guai con la legge. Siamo in filo diretto con la sua scuola di provenienza. Insieme cerchiamo spiegazioni, inventiamo scenari e immaginiamo strategie. Mai come in questa vicenda la scuola e il progetto, che molti immaginano concorrenti, si alleano né nella prima né nella seconda occasione, ma nell’unica vera speranza di opportunità che a questi ragazzi in questi frangenti possiamo offrire.

Chiediamo con insistenza un confronto con le forze dell’ordine. Capobanda, mente del gruppo... non riusciamo a crederci, non ne ha la stoffa, non può essere leader.

Otteniamo un incontro con il maresciallo dei Carabinieri. Molti indizi, qualche vaga prova. Non sembrano all’orizzonte provvedimenti immediati. Chiamiamo la famiglia,

le offriamo sponde, spazi di fiducia. Non hanno cognizione di come il figlio trascorra il tempo, alternano accuse e lagnanze a chiusure difensive riproponendo quell'ambivalenza che regna sovrana in ogni gesto e atteggiamento che ora noi conosciamo bene.

Eppure qui vediamo un altro lato di lui, un aspetto che forse nemmeno lui riconosce. Sembra infatti non riuscire a credere in quello che gli diciamo ad ogni occasione, che vale la pena rischiare, che ci sia la possibilità di riprovarci, di rimettersi in gioco con entusiasmo e fiducia.

La fiducia... è forse quella che *Icaro* ha perso; fiducia negli adulti, nella scuola, fiducia persino in sé stesso e nelle proprie capacità.

Certo lui si presenta sicuro, a volte spavaldo. Ma nei suoi occhi si legge la paura di cascarci ancora una volta, di fidarsi ed essere preso al laccio.

Ogni tanto, però, ci accontenta e ci dimostra che lui c'è e le cose le sa fare: "*lo inglese lo facevo a scuola, non è difficile*", oppure parla ai compagni di dignità e di responsabilità con toni bassi e parole pesanti, che lasciano gli altri ammirati e stupiti.

Spesso questo ci basta, anzi ci ripaga di tanto sforzo per declinare materie e contenuti in linguaggi abordabili, in continuità con i saperi pregressi che abbiamo saputo registrare nella nostra platea e duttili per essere plasmati e resi riproducibili non dai nostri ma dai loro codici.

Ci osserva *Icaro*, studia la nostra presunta coerenza buttando sul piatto elementi nuovi, come per verificare.

Quando ci conosciamo un po' meglio, sembra decidere che può regalarci un pezzetto in più del suo puzzle, traccia segni colorati sui pannelli del laboratorio artistico di Stefano e vi rappresenta il suo cervello e il suo cuore. Restando in silenzio lascia parlare i colori che ha dentro e gli oggetti che ha scelto per identificarsi; oggetti provocatori, pericolosi.

"*Ecco fatto, vediamo che cosa ve ne fate adesso*", sembra intendere con i suoi mezzi sorrisi.

A volte mentre sorride e si lascia un po' andare, ci sorprende con espressioni profonde, oppure battute ironiche; sembra più grande degli altri ragazzi e questa cosa gli pesa, quasi che si senta già vecchio, già troppo stanco.

In questi fotogrammi a fatica lo immaginiamo in un futuro *stage* lavorativo. Ci spaventa doverlo consegnare a mani straniere che nonostante le buone intenzioni a fatica ne comprenderebbero contraddizioni e fragilità.

Lo sottovalutiamo forse due volte: sia nella capacità di adattamento a nuovi contesti e nuove situazioni, sia nella pervicacia con cui riesce a non farsi coinvolgere in stimoli e attività che in quel momento non lo interessano. I due *stages* sono stati la

nostra bussola per cogliere anche questi aspetti: indizi ancora mancanti per un rebus da enigmisti esperti.

Giorno per giorno, però, mette in luce e inizia a spendere le sue risorse: è serio, responsabile, porta a termine gli impegni; in cucina per esempio è davvero bravissimo e sa dimostrare competenza e cura per quello che fa.

Con Enrica che conduce il laboratorio è praticamente amore a prima vista.

Ci sta conquistando con il suo fare garbato e i modi asciutti, ci dimostra che ci sta provando negli impegni che si prende; sono convinta che si stia anche divertendo, nel trovare conferma delle sue capacità, nello sperimentare questa nuova situazione.

In certi momenti sembra in bilico, alla ricerca di qualcosa di nuovo, ma ancora incapace di osare. Gli piacerebbe, si capisce, ma non sa se ce la fa. La canzone dei pezzi di vetro continua:

*“Lui ti offre la sua ultima carta,  
il suo ultimo prezioso tentativo di stupire, quando dice:  
È quattro giorni che ti amo, ti prego non andare via,  
non lasciarmi ferito”.*

Tocca allora anche a noi guidarlo attraverso il labirinto?

Entrare a prenderlo per mano e andare alla ricerca di un varco, superando gli ostacoli: piano, delicatamente rimanendo per terra insieme a lui, senza lasciarlo volare via da tutto e da tutti, all'improvviso.

La prospettiva dell'abbandono ci provoca e impensierisce parecchio. Siamo più impegnati a pensare cosa succederà dopo che a riflettere su un bilancio del percorso fatto. Ci confrontiamo e ne parliamo spesso, di lui più che di molti altri, purtroppo. Non abbiamo molti dubbi sul fatto che abbia fatto un pezzo di strada. Più difficile è leggerla, decodificarla e soprattutto valutare se le radici cresceranno, reggeranno agli urti.

L'esperienza – ci chiediamo spesso – la breve esperienza di pochi mesi ha linfa sufficiente per diventare vita?

Sembra che questa sia diventata la nostra questione irrisolta. Sembra segnare tutto il nostro lavoro e non sappiamo dire se per evidenziare il limite temporale del nostro progetto o perché ricadiamo nel desiderio di onnipotenza per il quale tutti gli esperti ci consigliano di attrezzare una buona difesa.

Dobbiamo prepararlo all'esame perché verbalizzi! – decidiamo con una certa enfasi un giorno.

Allenarlo a parlare del suo percorso dovrebbe infatti permetterci di verificare se ha davvero interiorizzato apprendimenti e atteggiamenti che spesso ci hanno spiazzati, tanto ci parevano veri ed improvvisi.

Con questo imperativo categorico ci avviamo verso la conclusione dell'anno scolastico. Intensifichiamo ancora gli spazi per la relazione, soprattutto con quegli adulti che lui ha mostrato di preferire. Ipotizziamo anche una protezione estiva ed un percorso guidato verso la formazione professionale che verrà.

Esame con alti e bassi.

Il nostro orgoglio di fronte alla serietà del suo impegno, la nostra delusione perché l'allenamento a verbalizzare non ha dato tutti i frutti sperati. La sua fierezza "per avercela fatta per la prima volta nella vita", la nostra rassegnazione a non avere certezze sugli impegni per il dopo-progetto.

Un percorso vero. Non confezionato, non precostituito. Non tragico e dal finale non scontato.

Un percorso ambivalente. Come lui, come il suo mondo e forse come molti di noi, ogni giorno.

Il frutto per gli adulti in prima linea è senza dubbio ripensare che ancora una volta ambivalenza e verità in educazione coesistono e non si elidono a vicenda.

*Icaro* ce l'ha fatta, ha finito l'anno, ha conseguito la licenza media; questa tappa importante gli ha fatto vedere che c'era una strada aperta.

Ora è estate, nuove luci e nuovi colori, che portano l'idea del rinnovamento. Mi piace pensare che le opportunità dei ragazzi non si esauriranno con la seconda, ma che da questa ne germoglieranno altre, sempre nuove e impensate, in un disegno simmetrico di rami che si allungano verso il cielo.

## IL MIO ICARO

Riportiamo, per lo stesso ragazzo, la testimonianza della referente scolastica Cristina Bertolani che con noi ha condiviso un intero anno di ipotesi, proposte, smentite, successi e retromarce.

Ho conosciuto tanti *Icaro* nella mia vita di insegnante e qualcuno ha lasciato tracce molto profonde in me e ha segnato il mio percorso, non solo professionale.

Ogni *Icaro* ti costringe a metterti in discussione, a rivedere le tue certezze, i punti fermi del tuo "stile" di insegnante... Questo l'avevo già sperimentato in passato, ma l'ultimo *Icaro* con cui ho avuto a che fare mi ha davvero spiazzata.

È arrivato in prima come un pulcino implume: timido, chiuso in sé, reticente ad entrare in contatto con gli adulti e solo ogni tanto lasciava apparire un sorriso che gli illuminava anche lo sguardo. Una cosa è apparsa subito chiara: si sentiva solo e da solo sembrava dovesse crescere e combattere contro la vita.

I tre anni con lui sono stati una continua battaglia: a volte crollava il muro che aveva eretto contro il mondo (soprattutto degli adulti, dei doveri, degli impegni) e per un momento c'erano collaborazione, interesse, partecipazione; in altri momenti da lui non ricevevo nulla, neppure uno sguardo apparentemente vigile; a volte riuscivo a mostrargli la mia stima e sentivo che coglieva gli incoraggiamenti; altre volte mi accorgevo che non gli interessava nulla, forse neppure se stesso.

Al termine del terzo anno era evidente che da quella "battaglia" eravamo usciti entrambi sconfitti: lui non si stimava, non si riteneva in grado di fare neppure ciò per cui in realtà era molto portato; io non avevo più strumenti per fargli capire quanto valesse e avevo fallito nel mio ruolo di insegnante. Mi dicevo che la scuola, come è strutturata, non calza a tutti, che non si adatta a chi ha potenzialità manuali o creative, che noi docenti siamo per forza legati alle programmazioni delle quali dobbiamo rendere conto e che quindi non possiamo sperimentare chissà quali strategie per chi non ha voglia di impegnarsi e di sforzarsi...

Sapevo bene però che sentivo di aver sbagliato qualcosa: se da un lato vedevo chiaramente che il mio *Icaro* covava una strana sofferenza, dall'altro i miei tentativi per aiutarlo erano stati poco efficaci. Davanti al muro familiare, ad esempio, mi ero arresa subito; davanti ai suoi silenzi mi ero ammutolita anch'io...

Non è stato facile per me proporgli il nuovo percorso formativo per tre evidenti motivi: ammettevo pubblicamente (in primo luogo a lui) che avevo fallito come persona e come insegnante; temevo di trasmettergli l'impressione – assolutamente falsa - di volermi "liberare di lui"; inoltre non mi piaceva affidarlo a persone che non lo conoscevano, alle quali avevo raccontato solo frammenti di un cammino di tre anni.

Non volevo rischiare di aggiungere un altro errore in questa storia, proprio per il bene di un giovane *Icaro* che non era riuscito a rinforzare le sue ali.

Mi sbagliavo: l'esperienza, pur tra mille difficoltà, pur tra ostinazioni nostre e tenaci chiusure familiari, è stata faticosa ma positiva. Ci sono stati momenti in cui ho condiviso con gli operatori speranze, dubbi, incertezze, scoraggiamenti, delusioni, ma ho incontrato persone attente, disponibili a cui avevo fatto bene ad affidare e il mio alunno.

Oggi mi sento molto arricchita da questa esperienza che non è stata facile, ma che mi dà la certezza che molte sono le strade da percorrere e che, anche se non si sa bene da che parte andare, non bisogna mai arrendersi.

Mi piace quindi dedicare al "mio" *Icaro* e a tutti gli *Icarini* che incontrerò ancora nella mia vita questa poesia:

**Qualunque cosa siate**

*Se non potete essere un pino sulla vetta del monte,  
siate un arbusto nella valle,  
ma siate il miglior piccolo arbusto sulla sponda del ruscello.  
Siate un cespuglio, se non potete essere un albero.  
Se non potete essere una via maestra, siate un sentiero.  
Se non potete essere il sole, siate una stella;  
non con la mole vincete o fallite.  
Siate il meglio di qualunque cosa siate.*

Douglas Malloch



## La Scuola della Seconda Opportunità

Roma (Lazio)

### Progetto volto

Progetto per ragazze/i italiani e stranieri, inadempienti o con disagio socio-ambientale, finalizzato:

- al conseguimento della licenza media;
- all'inserimento in percorsi di formazione/lavoro;
- all'esperienza di successo formativo per la riduzione del danno di motivazione e l'avvio/rinforzo di processi di autoformazione.



**Promosso** dall'ARCI Nuova Associazione, dal 4° Centro Territoriale Permanente per l'Istruzione e la Formazione in età adulta – S.M.S. "Luigi Di Liegro" e dalla Provincia di Roma.

**Realizzato** dalla Cooperativa Sociale L'Apis, dall'ARCI di Roma, dal 4° CTP - S.M.S. "Luigi Di Liegro" e dall'Università di Roma "La Sapienza" - Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione.

**Finanziato** dalla Provincia di Roma e dal MIUR - Ufficio scolastico della Regione Lazio (attraverso i fondi stanziati per i CTP).

In sette anni di attività ha coinvolto complessivamente 102 ragazze/i tra i 15 e i 19 anni, 25 dei quali stranieri.



arci  
★



MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA  
Ufficio scolastico regionale per il Lazio  
Scuola media statale "Luigi Di Liegro"  
4° Centro territoriale permanente per l'istruzione  
e la formazione in età adulta



PROVINCIA  
DI ROMA  
Energie  
Comuni.

## **Il progetto *La Scuola della Seconda Opportunità***

Un'esperienza innovativa realizzata a Roma

Il progetto *La Scuola della Seconda Opportunità* è attivo a Roma sin dal 1997, promosso e sviluppato da ARCI-Nuova Associazione (di volta in volta nelle sue articolazioni: ARCI di Roma, *L'Apis*, ARCI - Direzione Nazionale) in partenariato con il 4° Centro territoriale permanente per l'istruzione e la formazione in età adulta ed in collaborazione con il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione dell'Università di Roma *La Sapienza*.

Nel corso degli anni il progetto ha usufruito di forme di finanziamento diversificate (finanziamenti europei, fondi provinciali, linee di finanziamento del Ministero del Lavoro e del Welfare) sviluppando un percorso progettuale caratterizzato dalla ricchezza e dall'innovatività delle metodologie di intervento e delle competenze professionali coinvolte.

A partire dall'iniziale esperienza triennale (1997-2001), nel corso della quale grazie ad un cospicuo finanziamento del Fondo Sociale Europeo è stato possibile realizzare un intervento "esterno" alla scuola ordinaria, sebbene integrato con essa, si è passati negli anni successivi, anche in ragione di finanziamenti significativamente più ridotti, a sperimentazioni maggiormente circoscritte ma al tempo stesso progressivamente più "interne" all'istituzione scolastica, integrando le risorse professionali messe a disposizione dal mondo del Privato Sociale con quelle emergenti dal mondo della Scuola e dell'Università.

I destinatari diretti del progetto sono adolescenti che non sono riusciti a conseguire il diploma di licenza media nella scuola di prima opportunità e che spesso vivono situazioni sociali e familiari problematiche; negli ultimi due anni, si sta sperimentando l'estensione del proprio *target* e dei propri strumenti di intervento includendo adolescenti stranieri e sviluppando metodologie specifiche per questo nuovo tipo di utenza a rischio dispersione.

I ragazzi e le ragazze coinvolti fino ad oggi sono stati centodieci, venticinque dei quali stranieri.

Per quanto riguarda i destinatari italiani, sono tutti provenienti da esperienze di bocciature ripetute nella scuola ordinaria, alcuni dei quali fuoriusciti dal circuito formativo ormai da uno o due anni. I tratti caratterizzanti comuni sono individuati

da esperienze di insuccesso scolastico, situazioni familiari complesse, disagio sociale elevato, difficoltà ad interagire con coetanei e adulti, difficoltà ad accettare e condividere le regole di convivenza di un gruppo sociale, mancanza di motivazione allo studio e alla realizzazione di sé.

Quanto alle/agli adolescenti di nuova immigrazione, i minori stranieri, in quanto soggetti a rischio marginalità e/o espulsione dai contesti scolastici, appaiono doppiamente svantaggiati dal disorientamento ambientale e linguistico che si trovano a dover fronteggiare. I giovani migranti che sono stati coinvolti dal progetto provengono da Ecuador, Filippine, Perù, Romania, Albania, Cina e Marocco.

## STORIA DI UN PROGETTO

### 1997-2001: Il *Progetto Youthstart - La Scuola della Seconda Opportunità*

Grazie ad un finanziamento del Fondo Sociale Europeo (Iniziativa Comunitaria Occupazione e Valorizzazione delle Risorse Umane, *Progetto Youthstart*) tra il 1997 ed il 2001 ARCI Nuova Associazione ha potuto realizzare a Roma un intervento articolato di *Scuola della Seconda Opportunità*.

Il progetto, destinato alla promozione dell'integrazione di giovani svantaggiati nella fascia di età 14-19 anni e al loro inserimento nel mercato del lavoro, intendeva realizzare un modello formativo ed educativo in grado di coinvolgere soggetti provenienti sia dal circuito penale che da quello civile.

A partire dalla collocazione in un territorio 'difficile' come quello del quartiere di Pietralata nel V Municipio, si è pensato di realizzare uno spazio che fosse a metà strada tra un centro diurno ed una scuola, dove le ragazze e i ragazzi potessero essere accolti, sviluppare relazioni positive ed acquisire le competenze necessarie per completare il percorso scolastico e per orientarsi nel mondo del lavoro.

Tale esperienza rappresentava quindi un interessante lavoro di intervento e recupero di una fascia giovanile particolarmente svantaggiata che aveva già abbandonato la scuola per entrare in circuiti contigui o pienamente interni alla pratica dell'illegalità. Si trattava inoltre di un'esperienza alternativa alla scuola istituzionale, anche se strettamente interrelata con essa.

Questo 'centro' infatti, pur collocandosi esternamente alla scuola statale, ha sperimentato un percorso integrato con essa per poter far sostenere con successo ai propri ragazzi gli esami di licenza in una sede istituzionale. Il progetto ha infatti collaborato

con il 4° Centro territoriale permanente per l'istruzione e la formazione in età adulta, scuola media statale *Luigi Di Liegro*.

Il sistema di recupero messo a punto e gestito insieme da un'*équipe* di insegnanti e da operatori esterni alla scuola prevedeva la presa in carico 'globale' del minore dal punto di vista educativo, formativo, psicologico individuale, familiare e sociale. I servizi sociali e l'ASL hanno svolto una funzione di sostegno/controllo durante la fase di invio e hanno contribuito significativamente alla ricostruzione della storia individuale e familiare del ragazzo e alla progettazione dell'intervento funzionale.

L'esperienza si è dimostrata straordinariamente significativa non solo per la quantità e la qualità delle risposte date dai ragazzi e dalle ragazze a questa opportunità, ma anche e soprattutto per il patrimonio di risorse umane e metodologiche cresciute *con* e *attraverso* il progetto e per il tipo di modello 'flessibile' sperimentato, fortemente radicato sul territorio e riconoscibile dalla fascia giovanile oggetto di intervento, e al tempo stesso elaborato per essere adattabile e trasferibile ad altri contesti locali.

Al di là dei suoi obiettivi specifici, il progetto ha finito per diventare un nodo di rete territoriale avanzato e sensibile, propulsore di iniziative e azioni ulteriori in coordinamento con le autorità locali e la comunità dei residenti, a tal punto che la sede del progetto ha continuato a vivere ben oltre i limiti del finanziamento europeo, fino ad oggi, in quanto centro associativo e formativo a disposizione dell'area in cui è collocata.

### **I Centri territoriali permanenti**

Istituiti ai sensi dell'o.m. 455/1997, i Centri territoriali permanenti hanno raccolto e integrato unitariamente le precedenti esperienze dei corsi di alfabetizzazione e dei corsi per lavoratori, e rappresentano sotto l'aspetto organizzativo, l'insieme dei servizi e delle attività di istruzione e di formazione degli adulti. In particolare, l'iscrizione al CTP può avvenire dal compimento del quindicesimo anno di età in poi. In questo modo, tutti coloro i quali -avendo compiuto 15 anni e quindi avendo assolto l'obbligo scolastico- non sono ancora riusciti a conseguire la licenza media inferiore, possono trovare nel CTP una valida risposta ai propri bisogni.

La vocazione del CTP è quella di unità operative diffuse sul territorio che si pongono l'obiettivo dell'inserimento sociale e professionale degli utenti.

In tale contesto i CTP possono svolgere una azione diffusa mirata ad operare per l'innalzamento, il potenziamento, il consolidamento delle competenze di base e delle competenze trasversali degli utenti, attraverso la definizione e l'articolazione di pacchetti formativi modulari brevi, che sviluppino le condizioni per un inserimento più consapevole di ogni persona nella società. I CTP operano per ampliare le condizioni di occupabilità dei cittadini, oltre che per una cittadinanza sempre più responsabile e lo sviluppo dello

spirito critico. I CTP si rivolgono attualmente soprattutto alle fasce deboli della popolazione, con l'obiettivo di rendere le singole persone più forti e dotate di competenze per un più equilibrato e produttivo inserimento nella vita sociale e nel lavoro.

**Il "danno di motivazione" come chiave per leggere il fallimento formativo nella scuola di "prima opportunità"**

Il concetto di "danno di motivazione" (Ajello 2000) è stato elaborato come esito del progetto *Youthstart* all'interno della collaborazione tra gli operatori del progetto e il Dipartimento di Psicologia dell'Educazione dell'Università di Roma *La Sapienza*. Questo concetto propone un'interpretazione del ritiro dalle attività scolastiche da parte di un soggetto come originato da pregresse e reiterate esperienze di insuccesso e frustrazione sia rispetto all'apprendimento che rispetto all'ambito relazionale.

L'introduzione di tale concetto nell'ambito delle riflessioni sulla dispersione scolastica tende ad ascrivere alla scuola e non al singolo allievo le responsabilità primarie del fallimento. In particolare si assume che l'originaria disponibilità dei soggetti ad apprendere venga progressivamente indebolita da interventi inadeguati sotto il profilo didattico, metodologico, organizzativo, valutativo, relazionale. Il danno così prodotto finisce per ostacolare le capacità e il desiderio dei giovani di continuare ad imparare, e si pone così in relazione circolare con i diversi aspetti che caratterizzano la dispersione scolastica: basso rendimento, bocciature, ripetenze, disadattamento scolastico, insuccesso, disinteresse e sfiducia nella scuola, ecc.

Il costrutto di danno di motivazione, come esito di percorsi scolastici non adeguati a sostenere processi di sviluppo e apprendimento, risulta al suo interno composto di diverse variabili.

*"Dal punto di vista motivazionale il danno si caratterizza per:*

- a) un consolidato senso di incapacità e di incompetenza (studiato e denotato in psicologia come "incompetenza appresa");*
- b) il rifiuto di coinvolgersi in attività che possano minimamente far intravedere altre possibilità di insuccesso;*
- c) una tendenza a banalizzare e a ridicolizzare i caratteri delle attività che possano mettere a rischio la propria immagine;*
- d) un'ostilità preconcetta (espressa talora anche in modi provocatori nei confronti degli insegnanti e degli adulti) rispetto al coinvolgimento in attività che anche da lontano appaiono scolastiche".* (Ajello, 2000)

La disarticolazione delle dimensioni in esso implicate permette di comprendere come, oltre alla motivazione, risulti di fatto "danneggiato" un insieme più variegato e complesso di funzioni: quella cognitiva, quella socio-istituzionale, quella socio-affettiva con riferimento a processi di natura sia intrapsichica che sociale.

In particolare il danno sembra riguardare:

- il desiderio di imparare;
- la disponibilità e la capacità di utilizzare le occasioni formative offerte dall'istituzione scolastica;
- il riconoscimento dell'importanza di un coinvolgimento responsabile nei propri processi di apprendimento;
- la fiducia verso la scuola come istituzione in grado di accogliere e soddisfare i bisogni e la specificità di ciascuno;
- la disponibilità a riconoscere e rispettare un insieme di regole;
- la possibilità di stabilire relazioni positive con adulti significativi;
- la possibilità di vivere serenamente il rapporto con i pari nel gruppo allargato.

Tutti questi fattori vanno ad influenzare la percezione della propria *autoefficacia* con un effetto indiretto e molto negativo sui processi connessi alla costruzione della propria identità sia come persona che come soggetto in grado di apprendere e quindi di sviluppare armonicamente saperi e relazioni.

### **2003-2004: L'eredità di *Youthstart*. La sfida di "una scuola dentro la scuola"**

A partire dal *Progetto Youthstart* che si stava concludendo, e per rilanciare i punti di forza dell'esperienza svolta e del modello sperimentato, l'ARCI di Roma ha avviato un secondo progetto, finanziato dalla Provincia, dal titolo "*La Scuola della Seconda Opportunità - La sfida di una scuola dentro la scuola*".

Questa seconda esperienza è consistita essenzialmente in un'azione di recupero e sostegno inserita direttamente all'interno della scuola ordinaria, con una funzione di rinforzo alla lettura delle difficoltà emergenti dei minori, e di aiuto mirato ai loro specifici bisogni: un processo di *promozione del successo formativo* e di *lotta alla dispersione scolastica* non attraverso interventi aggiuntivi e straordinari, ma come azione strutturale e ordinaria della scuola.

Anche in questa seconda esperienza è stato individuato un *target* sofferente di danno motivazionale dovuto a ripetuti insuccessi scolastici: le ragazze e i ragazzi beneficiari del progetto erano infatti giovani tra i 15 e i 18 anni senza diploma di licenza media inferiore e che, non sentendosi in grado di proseguire un rapporto con la scuola tradizionale, tentavano un'azione di recupero tramite i programmi proposti dal Centro territoriale per la formazione permanente in età adulta.

Anche questa seconda esperienza è stata condotta all'interno del V Municipio e in collaborazione con il 4° CTP - scuola media statale *Luigi Di Liegro*.

Grazie alla flessibilità organizzativa dei CTP anche in questa seconda esperienza -e forse più che nella prima- è stato possibile progettare con l'istituzione scolastica un intervento all'interno del quale collaborassero professionalità proprie del mondo della scuola (preside, insegnanti) insieme con altre appartenenti al mondo del privato sociale (psicologa, *tutor*) per consentire ai giovani beneficiari, fuoriusciti o espulsi dal percorso scolastico ordinario, di rientrarvi e sperimentare un percorso alternativo, flessibile, in grado di comprendere i loro bisogni e di avviare quel fondamentale processo di rimotivazione senza il quale è difficile raggiungere qualsiasi obiettivo formativo.

La gradualità sia dell'impegno scolastico (frequenza) che della partecipazione al gruppo dei pari ha rappresentato l'elemento vincente di questa scommessa. Con questi giovani si è infatti dimostrato necessario impostare un raggiungimento progressivo e personalizzato di obiettivi quali il recupero formativo, il superamento e la rielaborazione delle "sconfitte", la ricostruzione della capacità di stare nel gruppo dei pari. Sono stati perciò organizzati moduli formativi basati non tanto sulla quantità ma sulla qualità del tempo trascorso a scuola.

In una prima fase è stato condotto un lavoro individuale finalizzato alla creazione di una relazione significativa docente/alunno, per il recupero e il consolidamento di un primo livello motivazionale.

Poi è seguita una fase in cui gli allievi hanno lavorato in coppie cominciando a sperimentare un primo livello di dinamica tra pari. Infine, in una terza fase sono stati creati alcuni microgruppi nei quali il recupero formativo è proceduto di pari passo con quello emotivo relazionale.

#### **2004-2005: L'estensione del modello *La Scuola della Seconda Opportunità* a giovani cittadini e cittadine di nuova immigrazione**

I buoni risultati di questa sperimentazione di *Scuola della Seconda Opportunità* soprattutto per quanto riguardava il confronto sistematico e proficuo tra professionalità esterne e interne all'istituzione scolastica hanno sollecitato nuove richieste sulle quali è stato necessario attivarsi in termini progettuali.

Grazie ad un finanziamento della Provincia di Roma, integrato con fondi messi a disposizione dal 4° CTP (ex legge 285/97), nell'anno scolastico 2004-2005 il progetto è stato promosso da *L'Apis*, la cooperativa sociale che si occupa di progettazione per la direzione nazionale di ARCI-Nuova Associazione, e attuato in partenariato con il 4° Centro territoriale permanente per l'istruzione e la formazione in età adulta, in collaborazione con Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Università di Roma *La Sapienza*.

Il progetto si è posto i seguenti obiettivi:

1. potenziare e dare continuità al modello già sperimentato con successo nel V Municipio, presso la sede centrale del 4° CTP, caratterizzato per lo più da un'utenza italiana fortemente segnata dal danno motivazionale e da esperienze scolastiche fallimentari;
2. sperimentare e valutare l'estensione del modello agli adolescenti stranieri a rischio dispersione scolastica oppure già espulsi dal sistema scolastico di prima opportunità, presso una sede distaccata del 4° CTP (scuola elementare *Pisacane*) collocata nel Municipio Roma VI, caratterizzato da un'utenza prevalentemente migrante.

Con riferimento ai destinatari migranti, nella maggior parte dei casi si è trattato di ragazzi e ragazze che hanno provato ad intraprendere il percorso della scuola di prima opportunità senza trovarvi però risposta ai loro reali bisogni. A differenza del gruppo di italiani, questi giovani presentano una maggiore motivazione all'apprendimento, soprattutto della lingua italiana, ma necessitano di percorsi personalizzati che la scuola non ha potuto offrire loro. Raggiungono il progetto o inviati dai servizi sociali o dalle scuole, o in alcuni casi spontaneamente. Le difficoltà legate alla lingua e all'inserimento nel contesto scolastico di prima opportunità che non ha potuto farsi carico delle singole problematiche, sommata alle complesse situazioni familiari che hanno sollecitato in questi giovani lo sviluppo precoce dei processi di autonomia, rappresentano un bagaglio esperienziale del quale è necessario farsi carico sia sotto il profilo didattico ed educativo che socio-affettivo.

Nonostante un passato scolastico e familiare piuttosto complesso, è apparsa presto evidente la loro voglia di colmare le lacune e acquisire conoscenze e strumenti. Su questo aspetto rimane aperta la riflessione. Si potrebbe infatti ipotizzare che il progetto migratorio (spesso subito) nonostante rappresenti uno strappo con la terra di origine, attivi tuttavia in loro delle capacità legate alla necessità di adattamento verso il luogo dove si stabiliscono. La consapevolezza del fatto che gli strumenti che potenzialmente la scuola può loro offrire sono utili e necessari per vivere nella terra che li accoglie, potrebbe essere all'origine del fatto che, nonostante le difficoltà di inserimento all'interno del percorso scolastico istituzionale, rimane in loro vivo il desiderio di apprendere e partecipare, desiderio che emerge nel momento in cui si sentono accolti e compresi all'interno di un contesto formativo calibrato sui loro bisogni.

L'utenza non più 'omogenea' nei suoi bisogni ha influenzato la diversa strutturazione del progetto nelle due realtà territoriali, con obiettivi pedagogici e di apprendimento parzialmente differenziati:

1. per gli utenti stranieri, il recupero di conoscenze di base soprattutto per quanto riguarda la conoscenza della lingua italiana, il conseguimento della licenza media e un eventuale proseguimento della formazione, attraverso attività di-

- dattiche e laboratoriali prevalentemente legate alla ricostruzione identitaria secondo un approccio narrativo;
2. per gli utenti italiani, la ricostruzione delle competenze relazionali, della motivazione ad apprendere e del coinvolgimento partecipativo ad attività didattiche significative per il percorso formativo (conseguimento licenza media e/o qualifica professionale). Il modello di inserimento graduale e a orario ridotto già proposto l'anno precedente ha prodotto un *background* relazionale positivo, permettendo nella seconda annualità di lavorare più consapevolmente sugli apprendimenti strumentali e cognitivi.

Attraverso la sinergia di diverse istituzioni e figure professionali è stato possibile co-progettare un intervento all'interno del quale collaborassero operatori appartenenti al mondo del privato sociale (psicologi, *tutor*, orientatori, *équipe* professionale di ricerca per le fasi di monitoraggio e valutazione), professionalità appartenenti al mondo della scuola (dirigente scolastica e insegnanti) e ricercatori del mondo universitario (in particolare, dal Dipartimento di Psicologia).

L'obiettivo di fondo è lo sviluppo di una "cultura dell'*integrazione* delle competenze" che, attraverso una ricerca sistematica di riferimenti comuni culturali e scientifici oltre che organizzativi e operativi -pur nel rispetto della diversità dei contesti e delle specificità professionali e istituzionali di ciascuno- sia in grado di creare una base comune di intenti e di definire un dispositivo teorico-metodologico che consentano di condurre su più fronti la lotta alla dispersione.

A questo fine, attraverso riunioni di *équipe* integrate (insegnanti/*tutor*/psicologi), il progetto promuove una riflessione approfondita sia sulle didattiche alternative più efficaci rispetto al processo di rimotivazione e aggancio dei ragazzi più difficili, sia sui meccanismi emotivo-relazionali propri dei minori protagonisti del progetto.

#### **La partnership con il 4° CTP di Roma**

Dopo diversi anni di sperimentazione e collaborazione proficua, il CTP si è mostrato il contesto più adatto all'interno del sistema d'istruzione pubblica ad ospitare scuole della seconda opportunità: queste necessitano infatti di una organizzazione e di una gestione flessibile, in grado di garantire la soddisfazione dei bisogni differenziati dell'utenza con percorsi formativi individualizzati, e di far fronte agli imprevisti che caratterizzano il lavoro con questo tipo di utenza. Il 4° CTP -grazie alla presenza di una dirigente particolarmente sensibile e attenta al problema della dispersione scolastica e disponibile a sperimentare percorsi alternativi di recupero, ed in forza di un gruppo di insegnanti motivati e competenti- ha reso possibile la realizzazione del progetto, mettendo a disposizione:

- dieci insegnanti del corpo docente;
- le due sedi in V e VI Municipio;
- una parte di risorse economiche proveniente dalle legge 285/97.

## 2005-2006: La sfida dell'integrazione culturale

Per l'annualità 2005-2006, il progetto intende da un lato riproporre e validare la sperimentazione dell'anno precedente e dall'altro verificare l'ipotesi secondo la quale un graduale percorso di integrazione tra destinatari migranti e italiani possa rappresentare per il modello un significativo valore aggiunto. Esiste infatti una possibile complementarità tra le due tipologie di beneficiari, in ordine ad alcune caratteristiche emergenti: nello specifico, la maggiore competenza degli adolescenti italiani nella gestione della lingua italiana e la maggiore motivazione degli adolescenti migranti a concludere il percorso con successo.

Attualmente il progetto usufruisce di una pluralità di finanziamenti pubblici che potremmo definire "a mosaico"; in particolare i soggetti sovventori sono:

- Ministero del Lavoro e del Welfare, fondi ex legge 383/00, Osservatorio Associazionismo di Promozione Sociale;
- Provincia di Roma - Gabinetto di Presidenza;
- 4° CTP di Roma- scuola media statale *Luigi Di Liegro*.

Facendo riferimento ai fondi pubblici ricevuti negli ultimi tre anni, al netto delle spese per il personale docente coinvolto, il costo medio per studente risulterebbe essere pari a € 1.087,50.

I soggetti referenti sono *L'Apis*/ARCI Nazionale e ARCI di Roma, in partenariato con il 4° CTP ed in collaborazione con l'Università di Roma - *La Sapienza*.

### Il contributo della ricerca Universitaria

Il Dipartimento di Psicologia ed in particolare i ricercatori di Psicologia dell'Educazione insieme con la professoressa Anna Maria Ajello lavorano da anni sui temi della dispersione scolastica e dell'integrazione interculturale all'interno del contesto scolastico, analizzando buone pratiche ed esperienze innovative attraverso un approccio fondato sull'analisi riflessiva delle sperimentazioni in atto.

Sulla base della positiva collaborazione sperimentata nel corso degli anni, nelle diverse edizioni del progetto è stata attivata la collaborazione con l'Università nell'intento di creare quella connessione tra operatività e riflessione metodologica che può portare a sperimentazioni di qualità. In particolare sono state coinvolte la dott.ssa Valentina Ghione, ricercatrice esperta nel lavoro formativo in *équipes* integrate all'interno del contesto scolastico, e un'allieva tirocinante, che ha svolto funzioni di osservatrice.

La collaborazione finalizzata alla ricerca da parte dell'Università è consistita in:

- a. incontri periodici, a cadenza mensile, con la coordinatrice del progetto;
- b. partecipazione ad alcune delle riunioni di riflessione dei docenti e stesura dei verbali degli incontri;
- c. partecipazione ad alcuni colloqui con i ragazzi e le famiglie;
- d. restituzione scritta alla coordinatrice e alla dirigente scolastica di elementi critici e punti di forza di volta in volta emergenti dalla sperimentazione;
- e. colloqui approfonditi con gli insegnanti;
- f. osservazione intensiva delle prassi educative realizzate dai docenti dei due CTP;
- g. raccolta di alcuni materiali documentari prodotti dai docenti come riflessione sull'esperienza realizzata.

Per quanto riguarda le osservazioni, l'allieva tirocinante è entrata gradualmente all'interno dei due contesti scolastici nei quali si è svolta la sperimentazione e ha osservato alcuni momenti salienti e caratterizzanti la sperimentazione stessa.

Un'iniziale osservazione libera consistente in resoconti narrativi è stata successivamente sostituita da una modalità più strutturata sostenuta da una scheda di rilevazione di elementi osservati, costruita sulla base di un approccio teorico di matrice neo-vygotskijana, ed in particolare con riferimento alla teoria dell'attività così come rielaborata dallo studioso finlandese Yrjo Engestrom (1987).

Essa ha consentito una raccolta di dati osservativi focalizzata su alcune variabili quali:

- caratteristiche e regole della partecipazione di allievi e docenti;
- scansione e tempi delle diverse attività;
- strumenti e materiali utilizzati;
- clima relazionale;
- uso degli spazi;
- caratteristiche dell'interazione verbale;
- imprevisti e soluzioni adottate.

L'attenzione a ciò che avviene a scuola consente di iniziare ad intrecciare, in un modello più generale, gli aspetti connessi alla sperimentazione di cornici relazionali accoglienti con quelli legati ai processi di apprendimento-insegnamento all'interno di un contesto essenzialmente scolastico: cioè un luogo strutturato ed organizzato in cui i ragazzi vanno per imparare e per acquisire strumenti per fare e per pensare.

## ELEMENTI QUALIFICANTI DEL MODELLO PSICO-PEDAGOGICO SPERIMENTATO

Il modello psico-pedagogico caratterizzante la sperimentazione -e che ne rappresenta l'aspetto originale- si basa sulla *gestione flessibile del setting di apprendimento*, che viene di volta in volta modulato secondo i diversi bisogni di apprendimento e di relazione.

Nel corso dell'anno gli allievi hanno infatti lavorato all'interno di *setting* differenziati

- a. in momenti di rapporto individuale con l'adulto come tempo dedicato in esclusiva ad ogni singolo allievo;
- b. in attività di coppia con la presenza dell'insegnante;
- c. in piccoli gruppi di pari coordinati da una figura adulta;
- d. in grande gruppo, con la presenza simultanea di più figure adulte in regime di co-presenza.

La flessibilità nell'organizzazione dei contesti sociali dell'apprendimento ha consentito quindi di rispondere in modo specifico sia ai bisogni di conoscenza che ai bisogni relazionali di ogni singolo allievo e più in generale dei due gruppi di ragazzi, assai diversi dal punto di vista socio-culturale.

Di seguito verranno esaminati, per punti, gli elementi qualificanti il modello sperimentato.

### 1. L'integrazione tra le professionalità coinvolte con la presenza di incontri periodici di riflessione e di monitoraggio del progetto realizzato

L'inserimento, in sede di progettazione, di tempi e risorse (anche economiche) perché i diversi operatori possano ragionare insieme su quanto si sta facendo è un elemento irrinunciabile per progetti di questo tipo. Il coordinamento e la riflessione comune permettono infatti di

- a. condividere le informazioni raccolte sui percorsi dei singoli ragazzi;
- b. condividere le decisioni da prendere;
- c. discutere di errori e/o difficoltà per individuare soluzioni e strategie d'intervento comuni;
- d. ricalibrare gli obiettivi iniziali sulla base delle reali risposte dei ragazzi alle proposte;
- e. produrre, laddove possibile, materiali documentari utili sia come prodotto interno del gruppo di lavoro che per la diffusione delle buone pratiche sperimentate ad altri contesti e operatori;

- f. costituire un gruppo integrato di professionisti impegnati a riflettere sugli aspetti trasversali legati alle conoscenze e competenze e non esclusivamente sull'insegnamento "della propria disciplina".

L'integrazione tra competenze e saperi provenienti da diverse professionalità diviene in questi contesti fondamentale sia per leggere le situazioni in maniera più complessa e globale, sia per gestire e mediare le relazioni tra gli adulti.

Nel modello della *Scuola della Seconda Opportunità* questa integrazione è stata molto curata. In particolare, il "sapere psicologico" ha operato a tre livelli:

1. come "competenza di supporto" per i docenti perché imparino ad analizzare i problemi e a costruire gli interventi tenendo conto non solo degli elementi legati alla didattica, ma di quanto appartiene alla complessità della situazione di ogni singolo allievo;
2. nell'accoglienza dei percorsi di vita, delle difficoltà, dei fallimenti, delle competenze informali dei ragazzi e per attivare nelle famiglie quel senso di responsabilità genitoriale spesso venuto meno;
3. nella supervisione, per sostenere e attivare l'*équipe* che spesso rischia, a contatto continuo con situazioni di emergenza, di logorarsi e non sentirsi più capace di intervenire efficacemente.

## 2. Il coinvolgimento delle famiglie

La dinamica evolutiva dell'adolescente non può prescindere da un'analisi del contesto familiare di appartenenza; nello stesso tempo, qualsiasi intervento di tipo psico-pedagogico non può non tenere conto della famiglia come risorsa per creare una continuità tra i diversi contesti di appartenenza. Uno degli obiettivi che ci si pone è quello di avviare, attraverso un'azione di sostegno e di integrazione, un possibile percorso di responsabilizzazione delle figure genitoriali, che vengono coinvolte da protagonisti attivi nel percorso educativo del minore, condividendo con operatori e insegnanti gli obiettivi dell'intervento.

Il progetto attiva uno spazio fiduciario nel quale la famiglia può esprimere le sue difficoltà e sentirsi appoggiata nel rapporto che si stabilisce. La chiarezza degli obiettivi sarà presupposto fondamentale per la riuscita dell'intervento.

L'incontro con le famiglie immigrate per stabilire con esse una collaborazione è stato spesso difficile anche a causa degli impegni di lavoro dei genitori. Entrare in relazione con queste famiglie attraverso la progettazione di un percorso educativo per i figli presuppone inoltre la conoscenza delle differenze culturali di cui le famiglie in diversa misura sono portatrici.

Ci si è posti dunque l'obiettivo di creare un luogo dove aiutare le famiglie migranti a riflettere su quanto va loro accadendo, confrontando i propri modi di essere, di pensare e di agire con quelli della cultura ospitante. Attraverso un ascolto attento ed un contenimento adeguato, è possibile riconoscere progressivamente con i ragazzi e con le loro famiglie quei fili di continuità tra la storia passata e i nuovi progetti per il futuro, evidenziando le potenzialità che l'evento migratorio possiede sia a livello individuale che a livello sociale.

Nei percorsi di acculturazione vissuti dalle famiglie migranti il problema dell'educazione dei figli rappresenta l'aspetto cruciale che può favorire ed accelerare il processo di integrazione o, al contrario, rafforzare i movimenti di separazione sia nei confronti dell'ambiente sia all'interno della famiglia.

L'incontro dei figli con la cultura ospitante può rappresentare agli occhi dei genitori il pericolo di una rottura nella trasmissione intergenerazionale e un venire meno dei significati più profondi che danno continuità alla cultura familiare. La posizione dei figli di seconda generazione appare particolarmente delicata: da un lato essi riescono ad adattarsi meglio e più velocemente dal punto di vista sociale nella cultura ospitante rispetto alla prima generazione, dall'altro pagano in termini di allontanamento progressivo dalla famiglia questo successo adattativo.

Per tutto questo serve uno spazio flessibile che utilizzi il "qui ed ora" come strumento di intervento privilegiato: partendo da episodi che accadono nella vita dei ragazzi, si può entrare nel loro mondo e nel loro sistema di significati per poi estenderlo a quello familiare. È importante quindi creare spazi di volta in volta adeguati alle diverse situazioni, dai momenti in classe (attraverso attività di narrazione della propria biografia individuale o attraverso scambi e lavori di gruppo sulle diverse abitudini) ai momenti di incontro con i ragazzi e i genitori dove riflettere sull'andamento del percorso e sulle reciproche aspettative.

### **3. Colloqui di selezione e stipula di un patto formativo con le famiglie e i ragazzi nell'ottica dell'impegno reciproco**

Il colloquio iniziale rappresenta un momento indispensabile sia per prospettare il percorso futuro e presentare l'insieme degli adulti coinvolti nel progetto sia per analizzare le esperienze pregresse e conoscere i vissuti individuali e familiari rispetto al sistema scolastico.

Il coinvolgimento delle famiglie, sempre con la presenza del ragazzo, avviene sia nella fase iniziale per conoscere il contesto di appartenenza dei ragazzi, che in corso

d'opera, per condividere con i genitori le novità positive riguardanti i figli e per chiedere l'attiva collaborazione nella realizzazione del progetto.

Importante in tal senso la *firma del patto formativo* che segue una frequentazione di almeno un mese, dopo aver cioè potuto raccogliere gli elementi necessari a poter decidere se impegnarsi o meno, e che vede rinsaldarsi l'alleanza pedagogica tra la scuola, le famiglie e il ragazzo.

#### **4. Costruzione di calendari di frequenza a orario ridotto e personalizzati rispetto ai bisogni relazionali e di apprendimento di ogni singolo allievo**

La riduzione della frequenza quotidiana a scuola è uno degli elementi centrali nella contrattazione del patto formativo, soprattutto rispetto all'utenza italiana. L'istituzione accoglie la difficoltà di questi ragazzi a stare a scuola tante ore, ma chiede loro in cambio una continuità di impegno e partecipazione come elemento irrinunciabile per essere mantenuti nel progetto. Si punta quindi sulla qualità del tempo dedicato alla scuola, piuttosto che al rispetto di un monte orario rigido e spesso insostenibile.

La flessibilità nell'organizzazione dei contesti sociali dell'apprendimento ha inoltre consentito di rispondere sia ai bisogni di conoscenza che ai bisogni relazionali di ogni singolo allievo, anche se molto diversificati dal punto di vista socio-culturale. La sperimentazione si è dunque articolata secondo un doppio modello:

- a. per l'utenza migrante sin dall'inizio dell'anno si alternano in parallelo momenti individualizzati o a coppie, focalizzati essenzialmente su attività di costruzione delle biografie e consolidamento della lingua italiana; momenti di lavoro in piccolo gruppo sulle diverse discipline (italiano, inglese, matematica e scienze) e momenti legati alle attività laboratoriali, una volta a settimana, in grande gruppo gestiti anche in co-docenza e finalizzati alla co-costruzione di prodotti collettivi a forte caratterizzazione multidisciplinare;
- b. per l'utenza italiana, per la quale è importante sperimentare una positiva relazione con l'adulto, il modello si articola in una fase di circa un mese di rapporto individualizzato docente-allievo, seguita da un periodo di circa un mese in cui i docenti incontrano coppie di ragazze/i, per arrivare, dopo la pausa natalizia, alla formazione di piccoli gruppi di 4-6 allievi.

Nel lavoro con gli studenti stranieri, l'uso del gruppo sin dai primi giorni di scuola offre ai docenti la possibilità di attivare processi di mediazione linguistica e culturale attraverso la valorizzazione delle conoscenze diversificate dei diversi allievi. La riflessione metacognitiva che è possibile attivare mediante il confronto tra le conoscenze linguistiche e gli usi della lingua in un gruppo eterogeneo per livelli di competenza

permettono sin da subito di riconoscere il valore strumentale e di *empowerment* degli apprendimenti linguistici, fondamentali per questo tipo di utenza.

Nel caso dei ragazzi italiani con danno di motivazione, la conflittualità e l'aggressività che essi tendono a manifestare nella relazione scolastica incidono molto pesantemente sui docenti provocando in loro un senso di impotenza, smarrimento, se non addirittura timore. Il dispositivo del mese iniziale di *tempo dedicato* da ogni insegnante ad ogni singolo allievo impedisce ai ragazzi di riproporre il comportamento disturbante - spesso all'origine delle difficoltà nelle classi di scuola della prima opportunità - ed è al contempo in grado di rimotivare l'insegnante ad una relazione altrimenti difficile. La costruzione di coppie e poi di piccoli gruppi rende quindi graduale il passaggio verso un *setting* più tipicamente scolastico: la capacità di stare nel gruppo allargato rappresenta perciò un obiettivo da raggiungere e contribuisce a ridefinire come "seconda occasione" la propria partecipazione al progetto.

La costruzione dell'orario richiede, da un lato un investimento in tempo e il coinvolgimento di professionalità diverse per raccogliere informazioni e individuare sperimentalmente le proposte più efficaci, dall'altro la capacità di calibrare quanto si propone sui bisogni differenziati dell'utenza. Il calendario viene costruito dall'*équipe* dei docenti con il sostegno della coordinatrice. Nel caso dell'utenza italiana viene ripensato periodicamente per tener conto della trasformazione del *setting* relazionale attraverso le tre fasi fino alla costituzione dei piccoli gruppi.

##### **5. Monitoraggio sulla qualità della frequenza e dell'impegno ed eventuale ridefinizione del patto formativo**

Questa variabile mette in luce la necessità di proporre un modello flessibile e contrattabile in corso d'opera in base ai bisogni rilevati e ai risultati raggiunti.

Il monitoraggio delle frequenze e della qualità del tempo trascorso a scuola rappresenta infatti per i ragazzi e per le famiglie una cornice di contenimento della fatica legata all'impegno che permette di riconoscere e accettare anche le difficoltà incontrate come parte di un percorso scandito da diverse tappe.

Solamente con l'utenza italiana è stata sperimentata la consegna del pagellino, dopo circa quattro mesi dall'inizio del progetto, come momento di *feedback* generale sulla partecipazione e l'impegno dimostrati dal ragazzo e come momento di eventuale ricontrattazione del patto formativo. Interessante la sua funzione di rinforzo verso le famiglie: per la prima volta i genitori hanno potuto ascoltare parole positive sull'impegno dei propri figli nel percorso formativo e riconoscere nell'istituzione scolastica un luogo in grado di valorizzarne le capacità e di sostenere in essi cambiamenti positivi.

#### **6. Accoglienza delle storie di vita dei ragazzi in una cornice relazionale di reciprocità**

La storia di ogni singolo allievo viene non solo ricostruita all'interno dei periodici incontri sia con le famiglie che con l'insieme degli operatori coinvolti, ma diventa anche specifico tema di riflessione nell'ambito delle attività più strettamente didattiche.

Inseriamo a tal proposito uno stralcio da una riflessione scritta dall'insegnante che ha lavorato in particolare sulle biografie:

*“Qualcuno, non mi ricordo più chi, ha definito la nostra storia, la storia di ognuno di noi come un “bagaglio invisibile”.*

*Ho pensato di proporre agli studenti di questo gruppo di aprire questo bagaglio e frugarci un po' dentro innanzitutto per scoprire il piacere di raccontarsi e, attraverso questo piacere, provare a riannodare fili di vita a volte spezzati, per dare quindi uno spazio per tentare di costruire o ricostruire un progetto di vita futura, processo difficile per tutti gli adolescenti ma doppiamente difficile per chi ha a che fare con almeno due lingue e due culture come i figli degli immigrati”.*

#### **7. Una didattica dell'interazione verbale all'interno del gruppo**

L'uso della discussione in classe è risultato uno strumento ampiamente usato nelle attività didattiche e ha contribuito, oltre che a sostenere lo sviluppo linguistico, anche a costruire quella che la ricerca psico-pedagogica a orientamento neo-vygotskijano chiama una “comunità di apprendimento”.

Affrontare insieme temi e problemi significativi consente di sviluppare capacità complesse quali l'ascolto e il rispetto dell'altro, il riconoscimento e la ricostruzione di sé attraverso la narrazione; la capacità di ricercare in sé e negli altri le risorse necessarie a risolvere problemi di natura pratica o affettiva; il senso di poter imparare e di poter continuare a farlo; la tolleranza dell'errore e/o del dubbio. Un approccio di questo tipo è particolarmente importante per gli insegnanti che, nel riconoscere la propria professionalità come una competenza in continua trasformazione, riescono a trovare nel confronto con gli allievi e con i colleghi continui stimoli per “continuare ad imparare” con positive ricadute sul piano motivazionale, tanto a rischio, quanto più il proprio lavoro è rivolto ad una utenza disagiata. Questo atteggiamento, inoltre, si riflette implicitamente sul gruppo classe e rafforza nei ragazzi la fiducia nella possibilità di imparare e la motivazione a farlo.

#### **8. Le regole come cornice di contenimento**

Quando si lavora con adolescenti che hanno vissuto forti esperienze fallimentari si è presto consapevoli di quanto il tema delle regole rivesta un ruolo centrale e delicato allo stesso tempo. La rabbia di cui questi adolescenti sono portatori è un elemento con il quale è necessario costantemente fare i conti. Si tratta di una rabbia che può

trovare espressione in ogni momento e che individua proprio nell'imposizione della regola la circostanza nella quale manifestarsi con tutta la sua energia distruttiva.

Nella nostra esperienza i ragazzi italiani agiscono comportamenti distruttivi e provocatori con frequenza significativamente maggiore rispetto ai ragazzi stranieri. Per questi ultimi, infatti, la presenza di una motivazione all'apprendimento autonoma e le forti aspettative da parte delle famiglie sostengono l'adozione di condotte relazionali collaborative, sia tra pari che verso gli adulti. Gli adolescenti italiani destinatari del progetto provengono al contrario da famiglie all'interno delle quali i genitori non hanno saputo o potuto trasmettere uno schema di regole contenitivo; questi giovani hanno già sperimentato il confronto con l'apparato normativo scolastico, scoprendosi non in grado di aderirvi e vivendo in prima persona le conseguenze dei propri agiti trasgressivi. Vi è quindi un passato con cui fare i conti: un passato caratterizzato da vissuti personali ed esperienze relazionali con adulti che ha prodotto disillusione ed in molti casi forte risentimento. Avendo associato la regola all'adulto ed avendo sperimentato relazioni fallimentari con entrambi, queste ragazze e questi ragazzi finiscono con il perdere il senso delle prime e la fiducia nei secondi.

Cosa trovano ragazze e ragazzi nella *Scuola della Seconda Opportunità*? Prima di tutto, un contesto diverso e adulti disponibili a mettersi in relazione con loro. Questi due elementi sono di per sé in grado di *destrutturare* l'aspettativa del ragazzo, innescando da subito una diversa modalità relazionale, sintetizzabile nei due elementi seguenti:

1. il patto formativo iniziale e rivedibile in corso d'opera, che rappresenta lo spazio di contrattazione entro il quale si decide "se stare o non stare". L'orario giornaliero personalizzato, oltre a stabilire in termini di frequenza l'impegno del ragazzo, rappresenta una cornice di contenimento fondamentale costruita sulla base delle sue esigenze;
2. una relazione con l'adulto basata su un interesse autentico per l'altro e sulla fiducia, tali da consentire l'attivazione di comportamenti di rispetto per certi versi mai esperiti prima.

I due elementi descritti sono chiaramente solo la base di un complesso e continuo lavoro di contrattazione tra il *come*, il *quando* e il *cosa* si può fare. Il "mestiere" degli adolescenti è in fondo quello di provocare e sfidare, mentre il "mestiere" degli adulti sembra proprio consistere nella capacità di non cadere nella provocazione, rappresentando un costante e saldo punto di riferimento. La regola si costruisce in sostanza, in modo progressivo, all'interno di una relazione educativa condivisa attraverso una comunicazione continua tra soggetti con ruoli diversi che si parlano e si ascoltano. Si tratta quindi di alimentare costantemente la disponibilità alla negoziazione ragionevole e all'esercizio mediativo, sperimentando un certo numero di modalità relazionali

non necessariamente aggressive; in questo senso, anche il “conflitto”, in quanto naturale elemento relazionale, può divenire, se gestito, una risorsa per conoscere meglio l'altro e se stessi.

Il confronto con il concetto del “limite” è comunque necessario. Porre limiti significa fissare quei “paletti” di contenimento che rappresentano per ragazze e ragazzi il confine oltre il quale non si può andare se si vuole mantenere la relazione. Tale palestra interattiva consente all'adolescente di sperimentare altre parti di sé e “autorizza” l'adulto a svolgere il mestiere di facilitatore anche nella relazione tra pari.

Nella gestione creativa del conflitto diviene tuttavia necessario dosare la ‘tenuta del principio’ con la ‘flessibilità della circostanza’ in una miscela mai data e mai semplice, perché le violazioni della norma e le trasgressioni assumono significati diversi secondo le specificità del trasgressore.

Tutto ciò deve avvenire all'interno di una cornice esplicita di riferimento, chiara, definita e leggibile: ben rappresentata, ci sembra, dal contesto definito dalla “*Seconda Opportunità*”.

#### **9. Spazio d'ascolto finalizzato all'orientamento e al *tutoring***

Questa azione è volta ad aiutare e sostenere l'alunno affinché possa operare scelte scolastiche ed esistenziali in accordo con le sue caratteristiche di personalità, cognitive ed emotive.

Lo spazio dell'orientamento si è rivelato utile perché ha consentito uno sguardo diverso sui ragazzi e perché ha stimolato i ragazzi alla riflessione su di sé, sui propri vissuti e sulle proprie scelte future.

Questa risorsa ha preso forma diversa nelle due scuole, e in particolare:

- a. con l'utenza straniera, organizzata fin dall'inizio prevalentemente nel gruppo, lo spazio tutoriale si è configurato soprattutto come condivisione di momenti informali. La *tutor* infatti è stata presente tutto l'anno durante l'ora dedicata al pranzo (una volta a settimana) e durante le uscite insieme agli insegnanti, strutturando poi durante l'anno uno spazio individuale di riflessione sull'andamento dell'esperienza e sulla possibilità di continuare il percorso scolastico;
- b. con l'utenza italiana, lo spazio di orientamento si è strutturato fin dall'inizio all'interno dei piccoli gruppi, sotto la guida di un'operatrice con formazione psicologica, ed è diventato il luogo per riflettere e confrontarsi tra pari con il sostegno di una figura adulta rispetto alle possibili scelte per il futuro.

L'azione di orientamento si è quindi svolta attraverso lo strumento del colloquio individuale; attraverso il lavoro su piccoli gruppi, mediante esperienze di *focus group* per rilevare bisogni e consentire il confronto tra le aspettative dei ragazzi, e attraverso

visite alle scuole o ai luoghi di lavoro dove ciascuno aveva ipotizzato di entrare l'anno successivo al conseguimento della licenza media.

Tra i trentuno ragazzi che hanno conseguito quest'anno il diploma di scuola media inferiore (italiani e stranieri) circa la metà ha deciso di non continuare gli studi e di cominciare a lavorare da parenti o amici, una decina ha scelto i percorsi professionali biennali, sei tenderanno di seguire istituti tecnici superiori.

#### 10. L'osservazione esterna

Questo elemento, introdotto inizialmente per fini di ricerca, ha avuto un effetto imprevisto e degno di nota. In particolare, dopo una prima fase di diffidenza da parte dei docenti, superata attraverso la disponibilità dell'osservatrice a condividere lo strumento utilizzato e i contenuti dell'osservazione, la "funzione osservante" è stata accolta come risorsa in più all'interno del progetto, risorsa in grado di produrre informazioni su quanto avveniva in classe e di produrre una memoria del lavoro svolto.

La condivisione degli elementi presenti nella scheda (caratteristiche e regole della partecipazione di allievi e docenti, scansione e tempi delle diverse attività, strumenti e materiali utilizzati, clima relazionale, uso degli spazi, caratteristiche dell'interazione verbale, imprevisti e soluzioni adottate) ha guidato gli insegnanti nel riconoscere l'importanza psico-pedagogica di alcuni aspetti qualificanti l'intervento formativo. L'attenzione dedicata allo studio del modello sperimentale costruito dal gruppo degli operatori ha sottolineato, anche agli occhi degli insegnanti, l'importanza del loro lavoro, con positive ricadute in termini motivazionali.

L'osservatrice è stata presentata ai ragazzi come tirocinante impegnata ad imparare il mestiere di insegnante, attraverso l'osservazione di insegnanti esperti, il che ha permesso di valorizzare, agli occhi di giovani spesso molto critici rispetto ai propri insegnanti, le capacità professionali degli insegnanti stessi.

Infine le numerose osservazioni condotte hanno permesso di raccogliere molto materiale che rappresenta una vera ricchezza per poter descrivere nella teoria e nella pratica ciò che si è fatto.

#### 11. La continuità del progetto nel tempo

La sperimentazione realizzata appare particolarmente interessante perché è il risultato di un lavoro di ricerca-azione articolato su base pluriennale. *La Scuola della Seconda Opportunità* impone agli operatori coinvolti, ai destinatari, alla scuola ospitante tutta una serie di cambiamenti profondi del modo tradizionale di "fare scuola" tra cui un investimento non solo in termini di risorse ma anche in termini di tempo.

In particolare, *La Scuola della Seconda Opportunità* richiede la costruzione dell'*interprofessionalità* che è elemento imprescindibile per l'efficacia degli interventi. Questo elemento necessita però di tempi funzionali alla costruzione di relazioni di autentica fiducia e collaborazione tra gli operatori coinvolti; e all'individuazione del migliore percorso di lavoro attraverso prove ed errori, riflessione e aggiustamenti successivi. È infatti la variabile temporale che consente di consolidare i linguaggi, le pratiche, le modalità di collaborazione degli operatori tra loro e con gli utenti e che consente la costruzione di una memoria del percorso che diventa strumento del lavoro progettuale futuro e serbatoio a cui attingere nei momenti di difficoltà.

La riedizione del progetto di anno in anno e le innovazioni apportate in termini di risorse coinvolte, di tipologia di utenza, di tempi dedicati alla riflessione sull'azione, di strumenti e metodologie di ricerca, permette inoltre di chiarire sempre meglio quali sono gli elementi centrali e quali quelli marginali per la riuscita del progetto.

#### **IL LAVORO IN CLASSE: IMPLICAZIONI PSICO-PEDAGOGICHE DI ALCUNE ESPERIENZE REALIZZATE**

*La Scuola della Seconda Opportunità*, che privilegia un approccio fondato sul carattere riparativo di una relazione educativa impostata su basi di accoglienza e ascolto, si scontra spesso con la difficoltà di passare dal momento della *costruzione della relazione con gli allievi* a quello della *costruzione delle conoscenze*. Tale elemento critico era emerso al termine dell'edizione del progetto del 2003-2004, di modo che, nell'annualità successiva, la scelta dell'*équipe* è stata finalizzata a porre maggiore attenzione agli aspetti connessi alla didattica e alla promozione dell'apprendimento pur all'interno della cornice relazionale validata con la sperimentazione dell'anno precedente. È tuttora in corso uno studio di laurea sugli stili relazionali e sul clima in classe che non saranno perciò trattati in questo rapporto di ricerca. Saranno invece presentate una serie di riflessioni critiche su alcune delle esperienze didattiche più significative.

#### **Costruire un'attività complessa: la realizzazione di un fotoromanzo e la creazione di un giornalino**

La costruzione di un fotoromanzo (realizzata in co-docenza con il gruppo di laboratorio presso la sede del 4°CTP ospite all'interno della scuola elementare *Pisacane*) e la creazione di un giornalino (realizzato dall'insegnante dell'area linguistica e dall'insegnante dell'area tecnologica della scuola *Di Liegro* attraverso il contributo dei diver-

si gruppetti di allievi) rappresentano una buona esemplificazione delle caratteristiche che può assumere il lavoro didattico nelle scuole della seconda opportunità.

Pur nelle loro differenze, i due progetti presentano diversi elementi comuni che li rendono, dal punto di vista educativo, particolarmente significativi.

Il primo aspetto importante riguarda la loro *strutturazione nel tempo*, scandita da diverse fasi volte alla realizzazione di un prodotto finale. L'esperienza dello sviluppo temporale di un'azione ha importanti implicazioni in quanto permette di acquisire consapevolezza, attraverso l'esperienza vissuta in classe, di ciò che significa *compiere un percorso*, impegnarsi per realizzarlo, trovare gli strumenti e le risorse umane e materiali per portarlo a termine, rispettare la sequenzialità "necessaria" delle diverse fasi, risolvere problemi imprevisti, rispettare i tempi e gli impegni presi, collaborare con altri, e vedere infine un "prodotto", che è la sintesi e la manifestazione evidente di tutto ciò.

Risulta quindi particolarmente significativo per questi ragazzi sia il percorso compiuto, che sostiene lo sviluppo di elementi cognitivi e simbolici legati al tema della continuità del sé attraverso l'azione, sia il momento conclusivo in cui il prodotto, realizzato con il contributo di tutti, consente di riconoscere la singolarità di ciascuno come parte di un più ampio contesto sociale. L'inserimento, in entrambi i prodotti, della fotografia del grande gruppo di progetto e dei nomi di tutti i partecipanti testimonia e rinforza l'esperienza di un percorso realizzato insieme ad altri, in cui ciascuno può cercare e trovare la propria immagine e il proprio contributo e riconoscere, attraverso di essa, se stesso. Questi elementi hanno profonde ricadute sia dal punto di vista motivazionale (*"vale la pena impegnarsi per produrre qualcosa di significativo insieme ad altri"*) sia dal punto di vista del rafforzamento dell'identità e del senso di efficacia personale (*"sono stato capace di fare e il prodotto della mia azione è qualcosa di bello, fruibile, interessante ed utile anche per altri"*).

Il secondo elemento riguarda *la scelta dei temi* su cui si è articolato il lavoro in classe.

Il fotoromanzo si intitola *"Il desiderio dell'amicizia"* ed è stato scelto sulla base dei temi sviluppati in una conversazione nata dalla visione di un film. Il tema del desiderio e della progettualità sul proprio futuro ha un'importanza centrale nel periodo adolescenziale in genere, ma ancora di più per i giovani migranti o per i *drop-out* segnati da un lato da ripetute esperienze di rottura e perdita, dall'altro da una scarsa capacità di immaginare un futuro diverso dai copioni di marginalità all'interno dei quali, questi soggetti, sono vissuti.

Per il giornalino, invece, dopo aver raccolto e visionato tutti i materiali prodotti durante l'anno, i ragazzi hanno scelto il titolo *"I pensieri e le parole di... tutti i ragazzi della Scuola della Seconda Opportunità"*. In questo caso, la riflessione scritta su temi

quali la propria esperienza formativa, le regole di partecipazione a scuola, i “problemi del cuore”, le esperienze vissute, i sentimenti e le emozioni, la vita nel quartiere, il rapporto con la musica, la tecnologia e lo sport, hanno riattivato uno spazio di ascolto e pensiero di sé molto importante sia dal punto di vista della consapevolezza e della conoscenza di sé -con importanti ricadute sul rafforzamento dell'identità- sia dal punto di vista cognitivo. La scrittura riflessiva crea uno spazio in cui manifestare e articolare il proprio pensiero: si tratta di uno spazio inizialmente privato ma che può essere alla fine, proprio attraverso la costruzione del giornalino, condiviso con gli altri. L'accoglienza nelle scuole della seconda opportunità dei vissuti profondi dei ragazzi e di ciò che essi sentono significativo, e soprattutto la capacità di costruire intorno a questi temi attività didattiche sensate incidono sul rafforzamento dell'identità e permettono il passaggio dall'accoglienza alla costruzione di apprendimenti.

Un terzo elemento riguarda appunto *la natura degli apprendimenti* sollecitati attraverso questo tipo di attività: apprendimenti di carattere disciplinare (in questo caso per lo più legati agli usi molteplici e funzionali, sia in comprensione che in produzione, della lingua scritta e orale), apprendimenti specifici su una particolare tipologia testuale (il giornale, il fotoromanzo), apprendimenti tecnici legati all'uso di programmi informatici per la produzione di fotografie digitali e per l'impaginazione dei testi. L'elemento tecnologico si configura come il *medium* trasversale e necessario a sostenere la rielaborazione dell'esperienza fatta con i vari docenti. Il suo alto livello di operatività, il buon livello di competenza che ragazze e ragazzi spesso già posseggono e l'importanza che esso riveste nella società attuale ne fanno uno strumento irrinunciabile in progetti di questo tipo.

Sono state inoltre sviluppate una serie di *competenze trasversali*, per lo più di carattere organizzativo e relazionale, tipiche del lavoro di gruppo (divisione dei compiti, ascolto, ricerca di soluzioni, sostegno reciproco, valorizzazione delle risorse dei singoli, argomentazione nella discussione, eccetera).

### **Quantificare le presenze e le assenze: un lavoro riflessivo sviluppato attraverso la matematica**

Come è già stato sottolineato, l'autoriflessione e l'autovalutazione assumono nella *Scuola della Seconda Opportunità* particolare rilevanza. Si tratta infatti di sostenere in questi ragazzi la capacità di guardare a sé e alla propria esperienza per riattivare processi positivi di pensiero intorno ad un futuro soddisfacente possibile, e un migliore accomodamento con sé stessi e il gruppo, evitando sempre di più comportamenti lesivi.

Tali problematiche sono in genere affrontate, sia nella scuola ordinaria che in quella di seconda occasione, dall'insegnante di italiano. È risultato tuttavia molto interessante il lavoro svolto da un docente di matematica che ha utilizzato i dati sulle assenze-presenze dei ragazze e ragazzi al progetto, raccolti attraverso la firma quotidiana, per costruire attività didattiche nell'ambito dell'area matematico-scientifica.

Queste informazioni, recuperate attraverso il conteggio delle presenze di ogni allievo nella prima metà dell'anno, sono stati i dati principali per costruire attività legate alla rappresentazione grafica e alla soluzione di problemi. In particolare, la significatività personale delle informazioni ha reso più motivante il lavoro di costruzione, lettura e uso di alcune rappresentazioni grafiche quali ad esempio istogrammi, aerogrammi, assi cartesiani di cui comprendere la primaria funzione di visualizzazione di un insieme di dati che, allo stato "grezzo", risulterebbero di difficile interpretazione.

Una volta appresa la funzione di questi strumenti attraverso varie fasi (stima, rappresentazione su carta a quadretti, rappresentazione su carta millimetrata, confronti), i ragazzi hanno potuto visualizzare alcune delle modalità della propria partecipazione al progetto sia in termini di frequenza generale, sia rispetto al confronto con i pari, sia rispetto alle assenze compiute nelle diverse materie. La discussione legata alla fase di lettura e interpretazione dei dati tipica dell'uso scientifico di questi strumenti ha quindi permesso di integrare lo strumento matematico con la propria esperienza vissuta, e di aiutare il passaggio da una visione per così dire soggettiva ad una più oggettiva. La possibilità di operare confronti, ad esempio tra un periodo iniziale caratterizzato da maggior impegno e quello successivo alla pausa natalizia, caratterizzato da una difficoltà a riprendere la frequenza scolastica, ha consentito di articolare su parametri più complessi la tematica dell'autovalutazione.

La consapevolezza inoltre delle assenze compiute ha attivato in alcuni destinatari un senso di responsabilità che li ha portati a chiedere di recuperare alcune delle ore perse nelle diverse materie.

Il valore di un'attività di questo tipo è tanto più rilevante quanto più essa si inserisce, come in questo progetto, all'interno di una cornice complessivamente pensata per sostenere lo sviluppo della consapevolezza di sé e dell'impegno. Essa si pone quindi in continuità con le attività di scrittura riflessiva attivate dagli insegnanti di italiano e con le modalità di monitoraggio e ricontrattazione del patto formativo.

### L'ÉQUIPE INTERPROFESSIONALE DEL PROGETTO ROMANO

ORGANIGRAMMA E FUNZIONIGRAMMA			
Ruolo	Funzioni	Competenze	Numero
Dirigente scolastica (Scuola media <i>Luigi Di Liegro</i> - 4° CTP di Roma)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleziona i docenti da coinvolgere nel progetto.</li> <li>• Costituisce il punto di riferimento per il gruppo di insegnanti coinvolti.</li> <li>• Sovrintende, in collaborazione con la coordinatrice, all'iscrizione e alla presa in carico dei destinatari.</li> <li>• Supervisiona gli incontri di programmazione e valutazione dell'<i>équipe</i> interprofessionale.</li> <li>• Supervisiona lo sviluppo del modello progettuale e la valutazione degli obiettivi.</li> <li>• Sviluppa la rete territoriale (scuole, ente locale municipale, servizi sociali).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacità di coordinamento di gruppi e di gestione delle relazioni interpersonali.</li> <li>• Esperienza nell'interrelazione ed interconnessione di enti e organizzazioni del territorio.</li> <li>• Capacità organizzativa e manageriale.</li> <li>• Esperienza nella gestione e nello sviluppo di interventi di formazione e di inclusione sociale e culturale.</li> </ul>	1
Coordinatrice area psico-sociale - Psicologa ( <i>L'Apis</i> /ARCI Nazionale)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordina l'<i>équipe</i> inter-professionale del progetto.</li> <li>• Coordina la progettazione degli interventi formativi, di concerto con la dirigente scolastica.</li> <li>• Organizza, in accordo con la dirigente scolastica e i docenti, l'orario settimanale delle lezioni.</li> <li>• Coordina e programma la presa in carico dei destinatari.</li> <li>• Partecipa alla stipula del contratto di ingresso con i destinatari e le famiglie.</li> <li>• Coordina la redazione dei singoli piani di sviluppo individuale.</li> <li>• Concorda con insegnanti e operatori interventi e comportamenti da adottare di fronte a situazioni problematiche.</li> <li>• Programma e gestisce gli incontri con le famiglie.</li> <li>• Cura i rapporti con i servizi sociali e le ASL.</li> <li>• Sintetizza lo sviluppo dell'esperienza, delle pratiche e delle metodologie in un modello replicabile e trasferibile.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competenze tecniche e specifiche nell'ambito delle didattiche differenziate.</li> <li>• Capacità di mediazione e di gestione dei gruppi interprofessionali e multi-disciplinari.</li> <li>• Competenze specifiche nell'ambito della psicologia dell'età evolutiva, con particolare riferimento all'approccio sistemico-relazionale.</li> <li>• Esperienza nella gestione delle dinamiche interculturali.</li> <li>• Capacità organizzativa e manageriale.</li> </ul>	1
?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Progetta l'intervento e lo sviluppo progettuale, in accordo con la coordinatrice e la dirigente scolastica.</li> <li>• Programma il reperimento delle risorse finanziarie necessarie all'attuazione delle azioni.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competenze specifiche in ambito progettazione di interventi di promozione sociale ed interculturale.</li> <li>• Capacità organizzativa e manageriale.</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programma la continuità dell'intervento.</li> <li>• Funge attività di sviluppo e coordinamento della rete dei soggetti pubblici e privati coinvolti.</li> <li>• Coordina i processi di modellizzazione, rendicontazione, individuazione e impiego delle risorse professionali.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competenze trasversali in materia di comunicazione, gestione delle risorse umane e delle <i>équipes</i> interprofessionali.</li> <li>• Esperienza nella gestione delle dinamiche interculturali.</li> <li>• Esperienza nell'interrelazione ed interconnessione di enti e organizzazioni del territorio.</li> </ul>	1
Docenti (4° CTP di Roma)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programmano e gestiscono l'attività d'aula sia dal punto di vista disciplinare che relazionale.</li> <li>• Programmano gli interventi didattici personalizzati ed il piano di sviluppo individuale.</li> <li>• Valutano i processi di cambiamento manifestati dagli allievi.</li> <li>• Partecipano alla stipula del contratto di ingresso con i destinatari e le famiglie.</li> <li>• Partecipano alla stesura del patto formativo.</li> <li>• Programmano e partecipano, in accordo con la coordinatrice, agli incontri periodici svolti con le famiglie.</li> <li>• Si interfacciano costantemente con la dirigente scolastica, la coordinatrice, operatori/trici, <i>tutor</i> e ricercatori/trici.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacità di gestione di metodologie didattiche attive e flessibili.</li> <li>• Competenze trasversali nell'ambito della costruzione e gestione di gruppi-interdisciplinari.</li> <li>• Capacità di valutare i processi di cambiamento.</li> <li>• Capacità di presa in carico di profili a forte rischio marginalità ed esclusione.</li> <li>• Competenze comunicative specifiche nell'ambito della relazione con gli adolescenti.</li> </ul>	11
Tutors (L'Apis e ARCI di Roma)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervengono sulle dinamiche relazionali del gruppo, occupandosi della gestione affettivo-relazionale e del clima.</li> <li>• Fungono da collante tra i vari riferimenti disciplinari e da fluidificatore della relazione destinatario-<i>équipe</i> interprofessionale.</li> <li>• Responsabili delle esperienze esterne all'aula scolastica (uscite, gite, eccetera).</li> <li>• Facilitano l'interazione con le scelte scolastiche successive al conseguimento della licenza media.</li> <li>• Gestiscono, in accordo con la coordinatrice e la dirigente scolastica, le situazioni problematiche inerenti frequenza, partecipazione, risultati, motivazione, relazioni familiari e pari età.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competenze comunicative specifiche nell'ambito della relazione con gli adolescenti.</li> <li>• Competenze tecniche in ambito educativo.</li> <li>• Capacità di presa in carico di profili a forte rischio marginalità ed esclusione.</li> <li>• Competenze trasversali nell'ambito della costruzione e gestione di gruppi-interdisciplinari.</li> </ul>	2

Orientatori professionali (Università di Roma <i>La Sapienza</i> e ARCI di Roma)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programmano gli interventi individuali e di gruppo finalizzati all'orientamento alla scelta scolastica e all'inserimento in percorsi di formazione-lavoro.</li> <li>• Analizzano le risorse presenti sul territorio in termini di opportunità per gli allievi.</li> <li>• Si interfacciano costantemente con la coordinatrice, gli insegnanti, i tutor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competenze specifiche nell'ambito dell'orientamento di soggetti adolescenti.</li> <li>• Capacità comunicative.</li> <li>• Esperienza nella gestione delle dinamiche interculturali.</li> </ul>	2
Ricercatrice universitaria (Università di Roma <i>La Sapienza</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabile della traduzione delle pratiche sperimentate in paradigmi metodologici verificabili e trasferibili.</li> <li>• Rileva gli elementi alla base dei processi di apprendimento e delle didattiche.</li> <li>• Si interfaccia costantemente con la coordinatrice per la programmazione degli interventi.</li> <li>• Programma restituzioni periodiche all'<i>équipe</i> delle valutazioni effettuate.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competenze specifiche nel campo della ricerca psico-sociale.</li> <li>• Competenze tecniche specifiche in attività di formazione psico-educativa.</li> <li>• Competenze specifiche nell'ambito dei processi di apprendimento in età evolutiva.</li> <li>• Esperienza nella gestione delle dinamiche interculturali.</li> </ul>	1
Operatori/trici (laboratori) ( <i>L'Apis</i> , ARCI di Roma, soggetti della rete territoriale)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programmano e gestiscono interventi collettivi finalizzati alla costruzione del clima intra-gruppo, all'emersione di attitudini individuali, alla facilitazione dei processi motivazionali e di fidelizzazione.</li> <li>• Sostengono e affiancano, di concerto con i docenti, il gruppo dei destinatari nel perseguimento di obiettivi specifici.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competenze tecniche specifiche in attività di formazione psico-sociale.</li> <li>• Competenze tecniche in ambito educativo ed in qualità di motivatori-animatori.</li> </ul>	3
Tirocinante (Università di Roma, <i>La Sapienza</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabile delle attività di osservazione dei percorsi didattici e relazionali.</li> <li>• Si interfaccia costantemente con la coordinatrice per la programmazione degli interventi.</li> <li>• Programma restituzioni periodiche all'<i>équipe</i> delle osservazioni effettuate.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competenze tecniche specifiche in attività di formazione psico-sociale ed in materia di apprendimento.</li> <li>• Capacità di lettura e interpretazione delle dinamiche di gruppo.</li> </ul>	1
<i>Équipe</i> di Monitoraggio e Valutazione ( <i>L'Apis</i> /ARCI Nazionale)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantisce l'apprendimento e la verifica continua dei processi di costruzione e sperimentazione del modello di intervento.</li> <li>• Consente la verifica puntuale, in corso d'opera, dell'<i>efficacia</i> (livello di raggiungimento dei risultati attesi rispetto agli obiettivi dichiarati), l'<i>efficienza</i> (livello di raggiungimento ponderato alla luce dei costi e delle risorse impiegate) e l'<i>equità</i> (il grado di aderenza delle azioni progettuali ai bisogni ed alle esigenze dei beneficiari) dell'intervento attuato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competenze specifiche nel campo della ricerca psico-sociale.</li> <li>• Competenze ed esperienza nella valutazione dei progetti di promozione sociale, a livello europeo, nazionale e locale.</li> </ul>	3

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizza la raccolta e l'analisi sistematica di dati ed informazioni finalizzati alla pubblicazione di materiali divulgativi inerenti modello e buone prassi esperite.</li> <li>• Favorisce l'individuazione degli elementi di replicabilità e di trasferibilità del modello di intervento sperimentato.</li> </ul>		
Responsabile rendicontazione e aspetti economici (L'Apis/ARCI Nazionale)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordina e gestisce l'attività rendicontativa e gli aspetti economici e finanziari connessi alla realizzazione delle attività.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competenze tecniche nella gestione contabile e burocratica di progetti di promozione sociale, a livello europeo, nazionale e locale.</li> </ul>	1

## QUESTIONI APERTE

I risultati di questo complesso lavoro che si muove in integrazione con quello scolastico hanno messo in evidenza alcuni *nodi problematici sui quali riflettere*:

- la dimensione orientativa del progetto è presentata ai ragazzi fin dal principio del percorso, ma il lavoro concreto di orientamento comincia dopo un periodo iniziale che permetta ai soggetti di accettare il contesto formativo proposto, riacquisire fiducia in se stessi e ricostruire almeno una minima motivazione all'apprendimento;
- a gennaio (scadenza delle pre-iscrizioni) questi ragazzi non sono ancora in grado di scegliere e pensare al futuro poiché hanno appena ripensato al passato e posto le basi per il presente;
- la possibilità di continuare a studiare è molto legata alle aspettative familiari e alle eventuali necessità di contributi economici che le famiglie richiedono;
- l'anno di *Scuola della Seconda Opportunità* non è sempre sufficiente per rimotivare i ragazzi a proseguire e per sviluppare competenze adeguate a rientrare nel circuito formativo istituzionale superiore;
- appare necessario, soprattutto per questi ragazzi, creare un ponte tra la licenza media e la scuola superiore sia rispetto al supporto per il giovane che sceglie di continuare, sia rispetto alla conoscenza del percorso svolto e alla condivisione di strategie e atteggiamenti.

## RINGRAZIAMENTI

*La ricostruzione della storia de La Scuola della Seconda Opportunità, della sua offerta formativa, delle ipotesi progettuali e delle risorse coinvolte nella sua realizzazione, non può concludersi senza ricordare tutte le persone che hanno partecipato alla realizzazione del progetto e alla condivisione dell'idea di fondo, contribuendo a dar vita ad un luogo nel quale ragazzi e ragazze trovano quotidianamente l'opportunità di ritornare ad apprendere con gioia per immaginare il futuro:*

Valeria Mercuri, insegnante area dei linguaggi; Maria Pia Cannavale, insegnante area storico-geografica; Maurizio Fiorentini, insegnante area delle tecnologie; Claudio Barbati, insegnante area logico-scientifica; Matilde Tartaglia, insegnante di sostegno; Antonio Murrone, insegnante area della multimedialità; Sabina Bietoloni, insegnante area logico-scientifica; Alessandra Moschetti, insegnante italiano L2; Fulvia Mosconi, insegnante italiano L2; Rossella Semprini, insegnante italiano L2; Giuseppina Marinetti, insegnante lingua straniera; Angela Plateroti, insegnante area logico-scientifica; Maura Burali d'Arezzo, tutor, L'Apis/ARCI Nazionale; Ilaria Graziano, Équipe Monitoraggio e Valutazione della Qualità progettuale, L'Apis/ARCI Naz.; Milvia Rastrelli, Équipe Monitoraggio e Valutazione della Qualità progettuale, L'Apis/ARCI Naz.; Natalia Mariani, responsabile rendicontazione, L'Apis/ARCI Nazionale; Antonio Micciulla, attività di orientamento, ARCI di Roma; Federico Pasquetti, tutor, ARCI di Roma; Claudia Di Marco, psicologa, attività di orientamento, Dipartimento di Psicologia dei Processi Sviluppo e Socializzazione - Università di Roma La Sapienza; Valentina Ghione, ricercatrice Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione - Università di Roma La Sapienza; Serena Manganelli, osservatrice, tirocinante del Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione - Università di Roma La Sapienza; Annapia Chico, realizzazione videoclip; Sabrina Foti, realizzazione videoclip; Valeria Lucatello, psicologa e psicoterapeuta familiare, coordinatrice del progetto, L'Apis/ARCI Nazionale; Simonetta Caravita, dirigente scuola media Luigi Di Liegro - 4° CTP; Annamaria Ajello, prof.ssa Psicologia dell'Educazione, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione - Università di Roma La Sapienza; Luca Cattolico, psicologo, responsabile del Progetto, L'Apis/ARCI Nazionale; Alberto Franceschini, direttore L'Apis/ARCI Nazionale; Alberto Giustini, presidente ARCI di Roma.

*Un ringraziamento particolare a Nando Simeone, vice-presidente del Consiglio Provinciale di Roma, per il prezioso sostegno assicurato al progetto.*

*Grazie a tutte e tutti.*

Valeria Lucatello, Valentina Ghione e Luca Cattolico

## Cosa pensano e scrivono i ragazzi e le ragazze della "Scuola della Seconda Opportunità"

### DA UN TEMA

*"(...) Il percorso scolastico di quest'anno si è svolto in maniera semplice ed efficace, attraverso un'organizzazione delle attività, un metodo di insegnamento, di lavoro e di studio, molto interessanti e affatto pesanti.*

*Questo ha permesso sia a me che agli altri ragazzi che frequentano questo corso di imparare rapidamente e senza troppe difficoltà, dandoci la possibilità di proseguire con gli studi fino al conseguimento (spero!) del titolo di Licenza Media.*

*Il percorso è cominciato con due appuntamenti a settimana, con diversi orari e poche ore di presenza. I professori hanno parlato molto con noi per cercare di conoscerci meglio e di condividere le nostre idee per capire quale tipo di percorso sarebbe stato più indicato, prima per ognuno di noi, poi per le coppie ed infine per i piccoli gruppi.*

*I gruppi che sono stati creati sono costituiti al massimo da quattro ragazzi per evitare le occasioni di distrazione e deconcentrazione, per dare a tutti i componenti del gruppo la possibilità di interagire in modo facile con i compagni e i professori e di usufruire di attività più intense, dato che l'orario settimanale è stato ridotto.*

*Questo metodo è lo stesso nei vari gruppi, anche se ci sono piccole variazioni a seconda delle caratteristiche del gruppo.*

*Io personalmente sono molto felice di avere appreso a fare le cose più di quanto non abbia appreso prima in cinque anni di frequenza della scuola media e di aver trovato sia professori che compagni disponibili, educati e rispettosi nei miei confronti, come anch'io penso di essere nei loro.*

*Qui i professori sono molto pazienti e disponibili a spiegare un argomento tante e tante volte pur di farci capire e apprendere. Sia io che la mia famiglia siamo molto soddisfatti dei risultati che ho ottenuto quest'anno; ricorderò quest'anno scolastico come un'esperienza diversa e bella che mi ha giovato molto, perché sono riuscita ad acquisire delle nuove capacità, come scrivere al computer e soprattutto a manifestare delle qualità che non credevo di avere, come scrivere in modo diverso, nuovo e più scorrevole e libero, cosa che mi ha dato l'opportunità di arricchire anche il mio vocabolario.*

*Una cosa che ho tralasciato e che vorrei dire è che questa scuola mi dà molta tranquillità e non mi mette l'ansia dei compiti in classe o delle interrogazioni varie, perché i professori cercano in ogni momento di farti sentire a tuo agio e questo è molto importante."*

Ilaria

## INTERVISTA

Le risposte sono di Andius e Melania insieme, e di Pasquale

### 1. Qual è la tua opinione su questo corso?

A, M: *Penso sia stato utile perché ci ha fatto diventare un po' più responsabili.*

P: *La mia opinione è che questa scuola è un posto dove si studia senza difficoltà.*

### 2. Come ti sono sembrati i professori?

A, M: *Bravi, gentili.*

P: *Secondo me i professori sono molto bravi e comunque sanno sopportare tante cose sbagliate che noi facciamo, facendo finta che non sia successo niente.*

### 3. Che cosa hai imparato in questa scuola?

A, M: *Tante cose che prima non sapevo fare.*

P: *Io in questa scuola penso di aver imparato un bel po' di matematica, dove non avevo mai capito niente e credo di essermi calmato rispetto a come ero prima.*

### 4. Credi di essere migliorato nei rapporti con le persone?

A, M: *Sì, siamo diventati più gentili ed educati.*

P: *Credo di essere migliorato abbastanza, non solo con le persone ma anche nel mio modo di essere.*

### 5. Ti sei fatto degli amici tra i compagni?

A, M: *Sì.*

P: *Sì mi trovo molto bene e credo che se non fossi stato in questo gruppo avrei fatto molto 'macello'.*

### 6. Credi che questa scuola ti abbia aiutato riguardo le scelte scolastiche future?

A, M: *Sì.*

P: *Da qualche punto di vista sì, da altri no. Questa scuola mi ha fatto nascere un piccolo interesse per proseguire gli studi.*

### 7. Qual è il lato più positivo di questo corso?

A, M: *L'orario, meno materie.*

P: *Che fai poche ore e comunque studi e ti diverti molto.*

### 8. C'è qualche cosa che avresti voluto fare e che non hai potuto fare?

A, M: *Sì, avrei voluto fare un campo scuola.*

P: *Sì, avrei voluto fare o un campo scuola o un corso di cucina.*

**9. Quale argomento trattato o attività avresti voluto approfondire di più o svolgere in modo più intenso?**

A, M: *Avrei voluto fare di più matematica perché per capirla bene ci vuole più attenzione e più tempo.*

P: *Un argomento trattato che mi è piaciuto molto è stato l'argomento sulla droga.*

**10. Consigliaresti questa scuola ai tuoi amici?**

A, M: *Sì perché fai meno ore e ti diverti studiando e parlando con i professori.*

P: *La consiglierei a molti amici, perché ti diverti e nello stesso tempo lavori, scherzando qualche volta con i professori.*



## Chance - Maestri di strada Scuola della seconda occasione Napoli (Campania)

### Progetto volto

Progetto per ragazzi inadempienti alla frequenza della scuola media in obbligo scolastico, finalizzato:

- al recupero di questi ragazzi all'apprendimento;
- al conseguimento della licenza media (*Chance I*);
- all'inserimento in successivi percorsi di orientamento e formazione (*Chance II*).



**Promosso** dal Comune di Napoli, Assessorato alle Politiche sociali - Servizio Politiche per i minori, infanzia e adolescenza-giovani e Assessorato all'Educazione, dall'Ufficio Scolastico Regionale campano e dal CSA di Napoli d'accordo con il MIUR, dall'Università degli Studi di Napoli *Federico II* - Dipartimento Neuroscienze.

**Finanziato** dal Comune di Napoli (Delegato del Sindaco per la ex legge 285/97, ora piano 328/2000); dal MIUR-Ufficio Scolastico Regionale campano per quanto riguarda l'utilizzazione del personale docente; dalla Regione Campania e Provincia di Napoli in accordo con l'Ufficio Scolastico regionale-MIUR per quanto riguarda i percorsi sperimentali di offerta formativa integrata (OFIS); inoltre attraverso dispositivi di cui ai progetti *EQUAL*, *Ponte* o altre misure FSE del POR Campania e altre misure costruite con FSE-Fondi sociali europei (vincita di regolari bandi pubblici per i quali il progetto stesso ha costituito associazioni temporanee di scopo, territorio per territorio d'accordo con la Onlus *Maestri di strada*).

**Realizzato** dalla costituenda *Scuola pubblica della Seconda occasione* - sezione staccata *Chance* dell'IPIA di Ponticelli, in sinergia con gli enti promotori e finanziatori sopra indicati.

Tra il 1998/1999 e il 2005/2006 gli alunni iscritti a *Chance* sono 523, quasi esattamente metà ragazzi e metà ragazze. Di questi 465 hanno conseguito la licenza media e, successivamente, 330 hanno intrapreso, per almeno un anno, i percorsi di Offerta formativa integrata sperimentale (OFIS) o altri percorsi di offerta formativa.



Nell'anno scolastico 2005/2006 il progetto *Chance I* sta raggiungendo 45 ragazzi per il conseguimento della licenza media.



IPIA “D. Sannino”  
Ponticelli - Napoli



Regione Campania



Comune di Napoli

## Chance - Maestri di strada Scuola della seconda occasione

Il progetto *Chance* è nato con la finalità di recuperare i giovani *drop-out* della scuola media all'apprendimento, perché realizzino il proprio diritto all'istruzione e formazione e quindi il proprio diritto di cittadinanza entrando nei ruoli adulti attraverso vie dignitose e legali.

L'ipotesi base del progetto è che per promuovere una dinamica di crescita e di sviluppo personale e sociale per ragazzi già esclusi dalla scuola occorra rimettere in moto energie psichiche positive, restituire a ragazzi che per molti motivi sono avviliti la capacità di utilizzare positivamente per sé la propria intelligenza.

Un corollario importante di questo è che il docente è coinvolto nella relazione educativa in modo altrettanto forte del ragazzo, con il corpo, con le emozioni, con la mente. Il progetto *Chance* cerca di realizzare una stretta circolarità e reciprocità nelle relazioni, negli apprendimenti, nei sentimenti.

**1995:** La Commissione Europea per la Formazione guidata da Edith Cresson pubblica il Libro bianco *"Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva"* in cui gli stati comunitari sono sollecitati ad intraprendere iniziative per la riduzione della dispersione scolastica e il reinserimento nei circuiti della formazione di chi ne rischia l'esclusione.

**1991/1996:** Alcuni insegnanti volontari con larga esperienza di adolescenti a rischio iniziano l'attività di recupero "in strada" di bambini e ragazzini che abbandonano la scuola nel centro storico e in alcune periferie della città. Alcune agenzie di privato sociale, sezioni comunale dei servizi sociali e scuole medie statali creano progetti *ad hoc* per gruppi e singoli drop-out 14enni.

**1997/2000:** La legge Turco 285/1997 e la legge-quadro 328/2000 offrono un nuovo e ulteriore quadro istituzionale in cui si possono collocare iniziative integrate degli enti pubblici e del privato sociale per intervenire in aiuto dell'infanzia e dell'adolescenza a rischio di marginalizzazione, povertà, criminalità.

**1997/1998:** inizia il progetto *Chance* con tre moduli territoriali (Quartieri Spagnoli, S. Giovanni-Barra e Soccavo) per il raggiungimento della licenza media.

**2000/2001:** inizia *Chance II*, progetto per accompagnare nel percorso di orientamento e formazione integrata e prove di scuola-lavoro ragazzi ad alto rischio che hanno ottenuto la licenza media.

## LO SVILUPPO INIZIALE

Il progetto *Chance* nasce e si sviluppa nel periodo 1997-2000 dalla constatazione che -nonostante grandi e diffusi cambiamenti nel modo di essere e di lavorare di singoli insegnanti e di intere scuole, anche in accordo con i servizi sociali territoriali del Comune di Napoli- il fenomeno della dispersione scolastica resta una presenza drammatica.

Tutti i dati portano a ritenere che i *drop-out* scolastici presto o tardi diventeranno anche esclusi sociali e contribuiranno al degrado della vita civile delle comunità, deprimendo le possibilità per ciascuno di tirarsi fuori, di educarsi. Gli studi delle Nazioni Unite, inoltre, stabiliscono una relazione diretta tra mancata formazione e candidatura alla povertà e all'esclusione sociale precoci.

Il progetto *Chance* nasce da metodologie di lavoro a lungo sperimentate nel recupero della dispersione da singoli docenti o da gruppi particolarmente motivati. Al centro di tali metodologie ci sono le pratiche laboratoriali, la costruzione dei saperi disciplinari a partire dalle pratiche operative; l'accoglienza e valorizzazione della cultura antropologica del ragazzo e delle famiglie per sviluppare i saperi disciplinari.

A partire dai Decreti delegati del 1974 e dalla crescente attenzione istituzionale ai fenomeni di dispersione, quei principi sono stati applicati in modi più o meno intensivi nelle scuole dove si concentrava il maggior numero dei ragazzi in condizioni difficili, e quando sono stati applicati in modo rigoroso e per tempi adeguati hanno dato sempre risultati positivi.

Molti insegnanti napoletani si sono formati sviluppando pratiche didattiche non convenzionali in situazioni difficili e talora estreme, e restano ancora un prezioso serbatoio di professionalità per una scuola che voglia cambiare. I coordinatori e i docenti della prima realizzazione di *Chance* portano iscritti nel proprio patrimonio professionale lunghi anni di esperienze simili.

Rispetto a questa storia che viene da molto lontano e che affonda le radici in cento anni di innovazione pedagogica, il progetto presenta un elemento di novità profonda, che riguarda *la cura della relazione*. Che l'istruzione non sia pura trasmissione di contenuti concettuali tra esseri fatti di solo pensiero, senza corpi e senza emozioni, è da gran tempo noto; ma la cura della relazione è restata in gran parte confinata nel non detto, anzi molte pratiche operative e teorie didattiche si preoccupano di 'sterilizzare' il rapporto educativo rispetto alle emozioni e alle relazioni affettive, oppure emotività ed affettività sono oggetto di affermazioni retoriche e di pratiche didattiche estemporanee. La questione richiede invece un'impostazione molto meditata. In percorsi esistenziali precocemente segnati durante l'età evolutiva da una serie di traumi e abbandoni, il peso delle emozioni e la difficoltà del contenimento e della elabora-

zione delle parti più esplosive del proprio sentire impediscono a ragazzi e ragazze in questa situazione di poter fruire della scuola secondo modalità consuete. Se non vi è una cura di assetti didattici, organizzativi e pedagogici tali da rispondere a questa situazione, prevarranno o l'abbandono della scuola, o la assoluta incontenibilità dei comportamenti. La risposta a persone in crescita che vivono tale situazione deve essere dunque ispirata a un principio di *discriminazione positiva*, poiché una risposta standard, uguale per tutti, non è in grado di rimuovere le condizioni che hanno prodotto una situazione di partenza diseguale. Si tratta semplicemente di applicare l'articolo 3 della Costituzione della Repubblica Italiana.

C'è stata anche in Italia una tradizione alta di scuola, seppur sempre minoritaria, basata sulla cura costante della relazione, capace di coniugare, attraverso ispirazioni e in forme anche diverse tra loro, accoglienza e contenuti, metodo, discipline e emozioni, soprattutto nella scuola d'infanzia e nelle scuole elementari, ma anche nelle scuole medie e nelle superiori: si pensi alla molteplicità delle pratiche e delle riflessioni scaturite dall'esperienza dell'asilo italo-svizzero, il CEIS di Margherita Zobeli, da Loris Malaguzzi, dalla lunga storia del Movimento di Cooperazione Educativa, o presenti in Mario Lodi, in Emma Castelnuovo, nel lungo percorso del coordinamento delle Scuole Sperimentali, nella Città Pestalozzi, ecc. Anche queste esperienze e ispirazioni fanno parte del patrimonio professionale e umano dei docenti di *Chance*.

Da parte del gruppo *Chance* vi è stato anche un costante riferirsi a esperienze educative sviluppatesi fuori dalla scuola: a partire da Barbiana, per il vasto campo, ormai forte di una ventennale, ricchissima esperienza del "lavoro di strada" con bambini e adolescenti nei più diversi contesti soprattutto urbani da parte di volontariato e privato sociale, spesso in raccordo con i Comuni. Queste esperienze educative sono state da noi ascoltate e intese non solo dal punto di vista di pratiche più larghe di quelle scolastiche, capaci di entrare in sintonia con la crescita dei ragazzi fuori dalle mura della scuola, nella città, ma anche con tutta la tematica dello sviluppo di comunità che ha una sua solida tradizione italiana e che, oggi, vive una nuova elaborazione nelle molteplici raccomandazioni sul sostegno alle risorse umane che ci provengono dall'Unicef, dalla Unione Europea, dal Consiglio dell'Europa. Il Comune di Napoli, e in particolare i servizi sociali territoriali, in condizioni di lavoro estremamente difficili per la grande massa di famiglie multi-problematiche in carico, hanno accumulato nel tempo un grado elevato di competenza nel trattare con queste il problema del ritorno alla scuola. Il progetto *Chance* ha stabilito dall'inizio una sinergia virtuosa con tale prezioso bagaglio di esperienza e ha elaborato insieme ai servizi sociali un modello di patto educativo e di alleanza territoriale tra famiglie, Servizi sociali stessi, operatori del progetto e, dove necessario, Tribunale dei Minori e ASL.

È con dentro queste molteplici corde che abbiamo voluto guardare di nuovo alla cosiddetta dispersione scolastica da un punto di vista, ad un tempo, innovativo e fortemente propositivo. Le interpretazioni della dispersione scolastica hanno, infatti, spesso messo in evidenza fattori socio-economici e culturali, aspetti linguistici, aspetti cognitivi; ma solo poche analisi si sono fermate sul rapporto che sempre esiste tra gli innumerevoli fattori socio-ambientali e cognitivi ed il ruolo che sentimenti, emozioni e relazioni hanno nel fare in modo che la spontanea tendenza ad apprendere propria di ogni persona si capovolga nel suo contrario. Solo le esperienze “comunitarie” – molto diverse tra loro – quali quelle degli ‘istituti’ o quelle delle comunità di recupero per pazienti mentali e per tossicodipendenti, quando condotte con umanità e professionalità, hanno messo in stretta relazione tra loro i processi di formazione con lo sviluppo di positive relazioni con sé e con gli altri. La scuola di seconda occasione che *Chance* ha voluto costruire ha cercato di mettere insieme l’innovazione pedagogica e didattica con un profondo senso comunitario, anche di quartiere.

## IL CONTESTO

### I luoghi della scuola *Chance*

Il progetto *Chance - Scuola della seconda occasione* ha svolto la sua attività formativa in tre edifici afferenti ad altrettanti Circoli didattici, il 33° (ora in via di sostituzione), il 48° e il 12° di Napoli, collocati nei quartieri di Soccavo, Barra-S. Giovanni-Ponticelli e Centro-Quartieri Spagnoli, e all’interno di scuole professionali e di centri di aggregazione giovanile degli stessi territori. Oggi, mentre prosegue la sinergia con i circoli didattici, che sono stati anche titolari del progetto per i primi anni della sua vita, la realizzazione di *Chance* è stata affidata all’IPIA di Ponticelli in modo da concentrare la direzione dei complessi dispositivi attivati, favorire il passaggio dalla licenza media ai successivi percorsi orientativi e formativi, semplificare le procedure di rendicontazione e controllo amministrativo e finanziario. Vengono, tuttavia, conservati i legami con le tre scuole con le quali si è svolta tutta la fase sperimentale di *Chance*. Infatti i dirigenti scolastici e il personale di queste scuole, attraverso il progetto, hanno accumulato esperienza e competenza nel costruire proficua collaborazione con i servizi sociali, nel lavorare alla prevenzione precoce nei casi a rischio fin dalla scuola dell’infanzia e elementare, nel costruire nuovi patti con le famiglie, nello sperimentare esperienze pedagogiche di *peer education* tra ragazzi più grandi e bambini più piccoli, eccetera. Un accordo di programma viene dunque oggi negoziato tra IPIA di Ponticelli e le tre scuole indicate, al fine di gestire gli spazi e le risorse secondo criteri di integrazione pedagogica.

## I luoghi della vita dei ragazzi

Questo contesto è peculiare dal punto di vista della situazione socio-economica e della cultura giovanile che vi si sviluppa.

### Situazione socio-economica:

- altissima densità abitativa;
- presenza di abitazioni in bassi o comunque degradate e vetuste, di taglia spesso piccola, con povertà delle condizioni igienico-sanitarie e/o appartamenti in periferie urbane particolarmente degradate e prive di servizi;
- forte prevalenza dell'affitto;
- contemporanea stabilità abitativa, presenza di più generazioni entro i limiti del quartiere o addirittura dell'isolato e forte senso di comune appartenenza al quartiere;
- forte nesso conservato tra geografia urbana e geografia sociale;
- presenza di malattie infettive in percentuale più alta della media nazionale e anche cittadina;
- tasso di disoccupazione dei capi famiglia e/o degli altri componenti adulti superiore alla già alta media cittadina (dal 30% medio a ben oltre il 50% per giovani e donne);
- particolare diffusione di lavori irregolari leciti e illeciti;
- diffusione di molte e variate attività produttive: manifatturiere, di commercio, nei servizi;
- presenza di attività e di saperi artigianali, spesso tradizionali, sulla strada;
- perdurare di attività criminali e illegali improntate secondo rituali di comportamenti definiti;
- forte preminenza del dialetto sull'italiano;
- forte conservazione dei ruoli tradizionali uomo-donna;
- carenza marcata della scuola dell'infanzia e tasso bassissimo di prescolarizzazione;
- tasso più alto della già alta media cittadina di elusione e di evasione scolastica;
- tasso alto di ripetenza in tutta la scuola dell'obbligo e, in particolare, forte tasso di ripetenza della prima classe elementare ed elevatissimo tasso di ripetenza della prima media;
- alto tasso di semi-analfabetismo e/o di analfabetismo nelle famiglie;
- elevato numero di mamme giovani e con bassa scolarizzazione, sole o con famiglie precarie per condizioni lavorative e connotazione sociale degli adulti della rete parentale;

- elevato numero di bambini in trattamento al Tribunale dei Minori;
- elevato tasso di criminalità, entro la cornice e le strutture della camorra e di diffusione delle droghe, vecchie e nuove e dell'alcoolismo;
- elevato tasso di condanne penali e di pene detentive nelle famiglie.

#### **Piccola biografia di Genni**

*Sono arrivato a Chance quando avevo quattordici anni, perché mi hanno mandato i servizi sociali. Non andavo più a scuola e potevo recuperare tre anni in uno. A me però le intenzioni dei Servizi sociali non piacevano perché non ci volevo andare, stavo in mezzo alla strada e mi piaceva. Invece poi non era una scuola come tutte le altre, molto diversa perché non c'erano professori proprio, erano come zii, ci tenevano per gli alunni e li andavano a prendere a casa, tipo persone familiari. Durante il primo anno è successo che ero contagiato dai miei amici, pensavo di essere consapevole delle mie azioni e invece prendevo tutto come uno scherzo, ho fatto una stronzata e ho perso il primo anno Chance, perché così era il patto. Ci rimasi molto male, poi loro non mi hanno lasciato da solo e mi hanno continuato ad aiutare mandandomi in un altro progetto d'accordo con i servizi sociali e il Tribunale dei Minori. E lì ho capito molte cose vedendo tutti i ragazzi sfortunati, perché avevano tutti problemi di famiglia. Chi voleva andare a lavorare non ci poteva andare perché avevano problemi, e c'era qualcuno abbandonato dalla famiglia. Quell'ambiente era molto bello, mi fece capire molte cose e io ci pensavo sopra. Pensavo: "Se vado anch'io a lavorare che persona diventerò?" Ci pensavo sopra di andare ancora a scuola e infatti sono tornato al corso Chance l'anno dopo, però questa volta non ho fatto nessuna stronzata e ho preso la terza media. In quell'anno tutti i miei amici li vedevo diversi, tipo avvoltoi, gente che non ha pietà, e io sentivo di avere tanti sentimenti, tipo la pietà, ero buono d'animo. L'anno dopo avrei voluto fare il corso di pizzaiolo ma il corso si è chiuso. Ho lavorato molto per i fatti miei, ho fatto un po' di tutto, il panettiere, il guardiamacchine, il barista. Ho fatto anche un corso di pasticciere dietro Granturco. Era bellissimo, ma mi servivano i soldi e così ho dovuto lasciare la scuola per andare a lavorare. Poi lavorando per il mio quartiere ripresi di nuovo le amicizie di prima, mi coinvolsi in una cosa che pensavo che non era niente e invece era molto grave. Poi giurai a mia madre che non avrei più frequentato quell'amicizia. Mio padre quando uscì dal carcere (perché le stronzate le ho fatte solo quando mio padre non c'era) lui mi prese e mi spiegò tutto di lui, mi fece capire che non era una buona strada e mi voleva mandare fuori da mio zio e poi non ci andai perché conobbi una ragazza. (...) La conobbi vicino la sua scuola a piazza del Gesù, che stava seduta sulle scale della chiesa. Bastò un attimo per conoscerla ("Scusa, che ore sono?") e non basta una vita per dimenticarla. Mentre scrivo queste cose mi viene il freddo addosso. Capii molte cose, la ragazza andava a scuola, io cominciai a lavorare, volevo imparare un mestiere, il pizzaiolo. Questa ragazza era bellissima, una modella, fratelli, era dello Sri Lanka, la ragazza dello Sri Lanka più bella che c'è e io fui fortunato e sfortunato da una parte perché la ragazza partì per motivi familiari e andò a Milano.*

*Ma noi stiamo ancora insieme, io vado e vengo da Milano ogni due settimane e vorrei andare a lavorare fuori, a parte lei, ma per cambiare vita. (...)*

*So che quando andrò fuori, se andrò, non mi troverò bene nel primo periodo, mi ci dovrò abituare se voglio fare una vita diversa da Napoli. Napoli è una bellissima città, ci sono delle cose che negli altri paesi non si trovano, ma a Napoli chi cresce nelle vie dei suoi quartieri cresce e fa una vita crudele e infame.*

*(...)*

*Ora so guardare al mio futuro, immagino anche quando avrò trent'anni e sono capace di fare dei sacrifici. Ora ho un progetto e vorrei che il progetto Chance mi accontentasse. Voglio andare in un posto del nord ma non troppo lontano da Milano, a fare qualunque mestiere, preferirei il fabbro o il falegname, e vorrei studiare per imparare. Per poter andare via avrei bisogno di un posto di lavoro, una casa dove dormire, una persona che per un po' mi aiutasse ad inserirmi in un altro ambiente.*

*(Genni)*

### **Contesto culturale**

Esiste a Napoli una fascia di adolescenti a forte rischio per acuti problemi familiari, legati spesso alla povertà e intrecciati con modelli culturali devianti, che mostrano pervicaci difficoltà nel tessere con continuità ogni tipo di relazioni sociali di collaborazione e reciproco scambio fuori dal proprio speciale contesto linguistico e antropologico e nel portare a termine qualsiasi compito. Sono ragazzi che - per uscire dalla loro *impasse* - devono frequentare la scuola, ma questo non è sufficiente. Né basta, quando ciò avviene, essere seguiti in modo scolasticamente "individualizzato" per superare i singoli particolari "disturbi dell'apprendimento" e/o i potenti ritardi accumulati negli anni, e neppure partecipare alle attività di "doposcuola" e di recupero delle attività curriculari di base organizzate nel quartiere durante le ore pomeridiane. Essi stentano a uscire dalle loro difficoltà e dal malessere descritto. L'abbandono della scuola è una azione reattiva individuale a scacco già avvenuto. L'osservazione e l'intervento pluriennali ci suggeriscono, inoltre, che questi ragazzi non sono una minoranza sofferente staccata -per problemi vissuti- dall'insieme dei loro coetanei. Essi piuttosto rappresentano, nel contesto da noi osservato, la punta di un iceberg ben più grande, poiché vivono la forma più pernicioso di una riluttanza al cammino dell'apprendere, di un disagio a vivere e nel vivere processi informativi e formativi che è molto diffusa. La qualità estrema della loro disaffezione a questi percorsi - segnalata da una presenza quasi sempre passiva e/o molto irregolare e poi dall'abbandono, da una capacità di attenzione molto limitata e dal ripetersi di stereotipi comportamentali frequentemente violenti - è il segno chiaro di una sofferenza profonda e indica una situazione di gravità eccezionale per la quale si devono poter sperimentare risposte nuove. Queste risposte

di diversa qualità, fornite a un gruppo in una condizione eccezionale, possono interessare anche tutte le diversissime forme e gradazioni di disaffezione cronica all'apprendimento, meno evidente ma sempre più diffusa nell'ambito della scuola.

#### **Storia di Lello**

*Io quando ero molto piccolo mia madre se ne stava andando via e io mi misi a piangere perché le volevo bene.*

*Nel 1997, quando andavo alla scuola Monti, a scuola non andavo mai perché andavo a trovare mia madre.*

*Io sono molto arrabbiato perché io non ho la mia mamma; mia sorella è contenta che non c'è la nostra mamma.*

*Io voglio bene al mio papà e ai miei fratelli con tutto il cuore. Alle volte penso che se morisse mio papà mi ucciderei anch'io, perché mio papà è la mia vita.*

*L'anno passato mi comprò il motorino e io ero felice; poi se lo prese la polizia perché ero molto piccolo.*

*Quando stavo al collegio pensavo sempre al mio papà perché gli volevo molto bene.*

*Ieri ho picchiato un amico, però ha voluto lui, perché fece una cosa che non doveva fare, e a me dispiace.*

*In questa scuola non si usano la violenza e neanche le armi: questo vale per tutti gli alunni.*

*(Dopo la riconciliazione con il compagno, Lello è invitato a dare un finale alla storia cercando di raffigurarsi la fine dell'anno scolastico).*

*Il finale è che mi dispiace di Fernando. Io fra 9 mesi penso che avrò rapporti con tutta la scuola. Sarò un ragazzo non felice, perché non è possibile essere felice senza la mamma, ma sereno; riesco a trattare con gli altri senza batterli e mi sono fatto tre amici sinceri.*

*Farò l'esame per prendere la licenza media, e forse pian piano riuscirò anche ad andare d'accordo con mia sorella.*

(Lello)

#### **A CHI SI RIVOLGE CHANCE?**

*Chance*, per il **primo anno**, si rivolge a ragazzi e ragazze *drop-out* dalla scuola media, di quattordici e quindici anni, segnalati ai servizi sociali per inadempienza all'obbligo scolastico e comunque già completamente fuori da ogni effettivo percorso scolastico, in una situazione di estraniamento silente.

Quasi sempre sono ragazzi e ragazze intrappolati in una situazione di normale *setting* scolastico, che hanno accumulato un numero di assenze molto elevato; a volte restano a casa dopo una bocciatura, spesso in prima media, altre volte sono conside-

rati assolutamente non contenibili entro il percorso curricolare istituzionale. Molti hanno lasciato la scuola di propria iniziativa, dopo una storia di conflitti e di ripetute battute d'arresto, di forte disagio e sofferenza in cui povertà e/o esclusione sociale si intrecciano con un quadro familiare multi-problematico e con l'appartenenza a un sistema di riferimento culturale e linguistico fortemente ghettizzato.

Il livello di competenza scolastica di questi adolescenti è molto vario, ma in genere assai basso. Essi hanno quasi sempre perso contatto con ogni percorso educativo e formativo non solo istituzionale, e non hanno un referente adulto fuori dalla famiglia, che è il più delle volte in evidente sofferenza e che, pure, in modo indiretto e d'accordo con i servizi sociali, il progetto cerca di sostenere per ciò che riguarda il rafforzamento delle funzioni genitoriali. Al tempo stesso si tratta di adolescenti che possiedono spesso un'identità di quartiere e comunitaria, e un forte legame quotidiano con il gruppo di pari, con i quali condividono codici linguistici, comportamenti, modi, valori.

Dopo l'acquisizione della licenza media il progetto continua nella sua presa in carico dei ragazzi e delle ragazze. Durante il **secondo anno**, infatti, si procede – d'accordo con le scuole superiori della zona che si rendono effettivamente disponibili – ad accompagnarli al prosieguo dell'obbligo scolastico, curando in modo particolare la continuità nell'alfabetizzazione di base e nelle competenze di cittadinanza attiva e, contestualmente, le esperienze di orientamento pre-formativo anche attraverso *stages* e periodi di lavoro protetto e non simulato.

Ai percorsi integrati del **terzo e quarto anno** partecipano anche allievi degli istituti professionali che abbiano abbandonato -o siano a rischio di farlo- ogni percorso formativo previsto dalla legislazione sul diritto alla formazione fino a diciotto anni.

Per quanto riguarda l'accompagnamento dei ragazzi a percorsi specifici per l'obbligo formativo e gli *stages* orientativi di avvicinamento alla cultura del lavoro, *Chance* applica la legge 53/2003 nella versione della Regione Campania e utilizza anche i fondi POR 3.6 della Regione Campania e della Provincia di Napoli previsti dalle misure *ad hoc* del Fondo Sociale dell'Unione Europea (Decreto n. 16123/P/2 del 07/09/2000 e successivi).

## L'OFFERTA FORMATIVA

La scuola della seconda occasione deve operare su due fronti: sul fronte interno, proponendo una didattica più flessibile nei modi, nei tempi, nei contenuti; sul fronte esterno, ricostituendo un ambiente sociale in grado di apprezzare e sostenere i progetti dei giovani, anche in contrasto con il conformismo ed il determinismo del proprio ambiente di vita.

Si tratta di promuovere i diritti e la cittadinanza dei giovani indipendentemente dalle predestinazioni sociali, e ciò non può avvenire contro la famiglia o la comunità di appartenenza, ma attraverso una complessa mediazione tra cultura familiare, cultura ambientale, cultura dei diritti. Il recupero scolastico quindi è necessariamente parte di un progetto di educazione sociale più ampio, che abbia per obiettivo la promozione di cittadinanza giovanile.

*Chance*, come modello di scuola pubblica della seconda occasione o opportunità, non realizza un dovere e neanche un diritto-dovere e non è una scuola dell'obbligo dentro a un *iter* scolastico che, in linea di massima, è classicamente lineare, né è una scuola dell'obbligo di altro tipo. Può in qualche caso servire a ritornare in classe, dopo una fase ri-orientativa, ma la scuola della seconda occasione non è pensata, nella UE e in letteratura, per questo. La *scuola della seconda occasione* è una scuola che promuove una opportunità altra e diversa per riavvicinarsi all'apprendimento utile a vivere meglio: "*other and more*" – dice il rapporto Delors, "altro e di più".

Interviene riaprendo la possibilità e la prospettiva di un *lifelong learning*, possedendo caratteristiche sia di riparazione e manutenzione di parti di sapere non consolidate, sia di riconoscimento dei crediti basati su competenze già costruite e possedute, sia di proposta educativa primaria per adolescenti prematuramente immessi in condizioni quasi adulte, che vogliono ri-imparare ad apprendere.

Le competenze, dunque, che si indagano, riattivano, rafforzano o propongono, non sono le stesse della scuola tradizionalmente intesa, anche nella sua accezione di *scuola di frontiera*, perché si misurano direttamente e prioritariamente con il futuro percorso di vita del soggetto e non con la sua futura carriera scolastica, e perché partono ogni volta dalla nozione di volontarietà.

Ed è, pertanto, una scuola connotata come immediatamente orientativa, che riscopre e accredita quel che il ragazzo sa, lo rafforza sulla base di una prospettiva non convenzionale e non lineare e introduce saperi di cittadinanza attiva e saperi funzionali a specifici esiti formativi di realtà.

### Percorsi didattici

Il **primo anno** del progetto *Chance* si presenta come un corso di recupero della licenza media con caratteristiche peculiari:

- a. la valenza orientativa delle discipline viene rinforzata attraverso pratiche laboratoriali che hanno anche il valore di aprire una finestra sui mestieri e sulle attività lavorative.
- b. Lo spazio della parola e della comunicazione ha un valore assoluto in quanto non rappresenta solo il veicolo di nozioni e conoscenze ma innanzi tutto uno

strumento di regolazione e di pensiero che può avviare il giovane a sapersi contenere. Le pratiche della parola scritta ed orale, ascoltata e pronunciata sono intrecciate in ogni disciplina e in ogni momento delle attività.

- c. L'espressività artistica nella sua diversa forma, in quanto capace di evocare e comunicare ad altri emozioni profonde ed essenziali, è parte integrante e fondante del percorso formativo.
- d. Il percorso di cittadinanza è il contenitore o *palinsesto disciplinare* nel quale confluiscono le pratiche partecipative ad ogni livello, le capacità espressive, la comunicazione sociale, le conoscenze disciplinari relative agli studi sociali e al diritto, le esperienze di convivenza che si realizzano nella comunità scolastica e nei campi scuola.

L'esigenza di una continuità che sostenga i processi maturativi avviati durante il primo anno, senza laceranti e premature cesure, ha potuto trovare un contenitore istituzionale nell'applicazione delle leggi relative al prolungamento dell'obbligo scolastico e formativo. Il **secondo anno** del progetto ha raggiunto attualmente una configurazione stabile, che è quella di un anno fortemente orientativo, da realizzarsi in un percorso formativo polivalente, progettato su misura di allievi con ritardo nelle competenze e nell'integrazione della persona. Questo percorso deve al tempo stesso recuperare e consolidare le competenze di base ed indirizzare il giovane verso una scelta consapevole del percorso successivo. Vengono così modulati curricula *ad hoc*, o entro l'OFI, o con modalità personalizzate, che comprendono:

- *attività finalizzate al bilancio delle competenze e al riconoscimento dei crediti*: si attuano entro la offerta formativa integrata e/o con protocolli sperimentali elaborati entro gli stessi moduli di *Chance*; assumono molte diverse forme; a volte hanno esiti di effettivo riconoscimento formale, spesso no (vi sono fortissimi ritardi, in questo ambito, da parte della Regione Campania).
- *Attività nei confronti delle famiglie e patti formativi*: vengono utilizzati molto e con costanza dal progetto.
- *Attività di tutoraggio e sviluppo comunitario*: il tutoraggio è la forma scelta di lavoro del team docente e degli educatori sociali *Chance*.

Nel **terzo** e nel **quarto anno** i giovani possono rientrare in un percorso standard, sia pure recante caratteristiche pedagogiche ed organizzative innovative come è stata finora l'OFIS (Offerta formativa integrata sperimentale, progetto regionale).

Anche se non tutti i ragazzi provenienti da *Chance* riescono ad usufruire di questi corsi, che prevedono un impegno didattico più intenso e strutturato, l'OFIS costituisce comunque un'interessante espansione del campo di sperimentazione delle

metodologie di *Chance*, dal momento che le classi OFIS sono attivate presso alcuni istituti professionali e si avvalgono anche di risorse interne alla scuola.

#### Riflessioni

*(...) Il progetto Chance mi ha fatto capire molte cose. Anche quando non stavo più con loro, loro mi aiutavano sempre e venivano fino a casa. Anche ora mi stanno aiutando per vedere se mi possono mandare fuori a lavorare e a studiare. Io ci tengo a studiare per imparare il mestiere e per fare una vita diversa, non voglio far vivere ai miei figli quello che ho vissuto io nell'infanzia. Quando avevo qualche problema venivo a Chance e Chance qualche volta me lo risolveva. Penso che se a Napoli non ci fosse questo progetto, molti ragazzi non avrebbero la possibilità di capire qualcosa perché a Napoli c'è l'ignoranza.*

*Ho sentito dire che forse lo vogliono chiudere, ma sbaglierebbero di grosso, perché è una possibilità per i ragazzi che le madri non hanno passione per crescere invece loro a metà dello sviluppo possono cambiare la vita, possono raddrizzarli.*

*Io penso che Chance non può dare solo la terza media. Se dà solo la terza media i ragazzi poi non sanno che cosa devono fare la mattina. Su dieci ragazzi solo uno ha le idee chiare e invece gli altri non si realizzano perché a finale viene sempre provocato dalla malavita. Come è successo a me, io credo che un ragazzo che fa una stronzata dovrebbe avere un'altra chance.*

*Se dovessi dire cosa mi ha insegnato Chance, mi hanno sempre richiamato ma a fin di bene. Ora che sto al computer vicino al terrazzo mi sento ancora i loro allucchi, "Genni, Genni", ma mi hanno insegnato a vivere, a capire che il pane guadagnato è meglio di quello rubato, lo mangio più tranquillo.*

(Genni)

#### Principali tipologie di percorsi orientativi e formativi realizzati dal 1999 al 2005

1. Reinserimento individuale assistito nel circuito scolastico normale.
2. Attività di recupero e consolidamento interne a *Chance*.
3. Percorsi integrati negli istituti di istruzione superiore:
  - utilizzo dei laboratori in orario o fuori orario con docenti della scuola e docenti *Chance* in compresenza;
  - utilizzo dei laboratori con docenti *Chance* ed esperti esterni;
  - utilizzo dei laboratori in orario con alunni e docenti della scuola e docenti *Chance* in compresenza;
  - attività didattiche in orario con alunni e docenti della scuola e docenti *Chance* in co-docenza;

- attività didattiche in orario speciale con alunni e docenti della scuola e docenti *Chance* in compresenza.  
(La varietà di queste, e altre più specifiche, tipologie è relativa alle diverse possibilità offerte dalle istituzioni scolastiche presenti sul territorio, ma soprattutto alla necessità di adattare i percorsi alle caratteristiche e ai bisogni degli alunni).
- 4. Percorsi orientativi in istituzioni culturali:
  - IDIS Città della Scienza;
  - Accademia di Belle Arti.
- 5. Corsi di formazione professionale regionali:
  - presso istituti professionali;
  - b) presso enti formativi.
- 6. Corsi di formazione professionale presso enti formativi privati.
- 7. Attività interne a *Chance* di sostegno ai due precedenti percorsi, principalmente per la parte teorica.
- 8. Apprendistato assistito presso aziende artigianali e cooperative.
- 9. Percorsi di pratica sportiva.

Percorsi formativi individuali sono stati riservati ai giovani che abbiano manifestato forti e persistenti vocazioni e convinzioni.

Il costo orario per allievo di *Chance - Scuola di seconda occasione* è di € 3,71. È questa cifra che va paragonata ai costi della scuola di prima occasione per ora/allievo e ai costi della offerta formativa integrata che ha molti punti in comune con *Chance*. Il progetto *Chance* non ha a carico il costo dei docenti – che sono stipendiati, proprio come i docenti dei professionali dal MIUR. Un dettaglio importante è costituito dalle spese di coordinamento, direzione ed amministrazione: nel bilancio *Chance* queste rappresentano il 10,66% della spesa complessiva.

<b>Comparazione della ripartizione della spesa in % rispetto alle attività</b>	<b>%</b>
1. Progettazione generale, Coordinamento pedagogico cittadino, Direzione, Amministrazione, validazione esterna	10,66
2. Attività docenti in orario aggiuntivo, funzionali all'attuazione del progetto	12,39
3. Realizzazione di attività socio-educative	37,71
4. Spese per gli allievi compresi i corsi di formazione e le indennità; beni e servizi	28,53
5. Buone pratiche e cooperazioni <i>Chance</i> che comprendono l'erogazione di fondi alle scuole ospitanti e la partecipazione a progetti scientifici	8,71
6. Docenze	--
<b>Totale generale</b>	100,00

<b>Costo orario</b>	
Costo per ora di corso	106,71
Costo ora/allievo con 15 frequentanti	3,71
Costo ora/allievo con 20 frequentanti	3,71

Dai calcoli in tabella risulta che un allievo del progetto *Chance*, tutto compreso costa € 3.71 all'ora. Un percorso di 1588 ore costa € 5891.

### I NUMERI DI CHANCE

Nel corso del suo primo anno di attuazione (1998/1999), il progetto *Chance* aveva la possibilità di iscrivere trenta ragazzi/e inadempienti totali all'obbligo, di età 14-15 anni, per ciascuno dei tre moduli territoriali e per complessivi novanta ragazzi/e. Di questi ha seguito il successivo percorso e, al contempo, ha iscritto per ciascun anno scolastico successivo, dal 1999/2000 fino ad oggi, un minimo di quindici ragazzi/e nuovi per ciascuno dei moduli territoriali, per complessivi quarantacinque-cinquanta ragazzi. In questo modo, al contempo, *Chance* ha seguito i vecchi iscritti e i nuovi.

I risultati totali di otto anni sono i seguenti:

- Numero degli alunni/e inadempienti totali all'obbligo scolastico, almeno da dodici mesi, contattati nella fase di accoglienza/selezione, incontrati insieme ai genitori e di cui si è potuto monitorare la storia, scolastica e non, insieme ai servizi sociali comunali con regolare verbalizzazione scritta: **1056**.
- Numero degli alunni/e inadempienti totali ri-iscritti nel percorso *Chance* di seconda opportunità atto al conseguimento della licenza media: 523.
- Numero degli alunni/e inadempienti e recuperati da *Chance* che hanno conseguito, con esame da privatista, la licenza media: **465**, pari al 89% degli iscritti.
- Numero degli alunni/e che hanno conseguito la licenza media a *Chance* e che hanno iniziato, per almeno un anno, i successivi percorsi di offerta formativa integrata (in bottega, presso enti di formazione privati, a scuola, con percorsi di formazione pubblici o integrati): **330**, pari al 71% dei licenziati di scuola media.
- Circa il 60% di questi ultimi proseguono con *Chance* i percorsi integrati di formazione entro l'obbligo formativo, in diverse forme (offerta formativa integrata sperimentale con metodologia *Chance*, offerta formativa integrata normale, entrambe entro istituti professionali statali, corsi di cui al dispositivo UE-EQUAL e altri contro la dispersione formativa con fondi sociali eu-

ropei, in sinergia con la ONLUS *Maestri di strada* e in partenariato con altre agenzie educative, formative e di sviluppo locale, presso artigiani e in *stages* presso enti di formazione accreditati, entro lo scambio tra Comune di Napoli e Comune di Reggio Emilia che prevede periodi di formazione orientativa residenziale fuori città.

- Seguiamo inoltre direttamente ogni anno dai centodieci ai centocinquanta altri ragazzi che non hanno fatto il progetto *Chance* ma che sono iscritti alle offerte di formazione integrata speciale e sperimentale entro la quale lavoriamo d'accordo con istituti professionali statali, a volte integrati con moduli formativi e *stage* presso aziende produttive e dei servizi, grazie a borse organizzate dalla ONLUS *Maestri di strada*.
- In altri istituti professionali sviluppiamo la progettazione generale e quella esecutiva e abbiamo in carico, con metodologia *Chance*, insieme ai docenti interni e ad operatori e *tutor* formati alle metodologie tipo *Chance*, altri quarantacinque-sessanta ragazzi che avevano ottenuto regolarmente ma con difficoltà la licenza media e hanno manifestato sofferenza e allontanamento dalla scuola durante il primo anno delle superiori.
- Nei centri di aggregazione giovanile dei tre quartieri dove vi sono i moduli *Chance*, facciamo attività sociali, mirate al benessere e di tutoraggio per decine di altri ragazzi, anche non di *Chance*, entro un *open-space* educativo semi-strutturato.
- Conserviamo, inoltre, legami deboli, di consiglio e sostegno, ma costanti nel tempo, con almeno il 30 % degli altri ragazzi/e.

## STRUTTURE ED ORGANIZZAZIONE

Praticare una configurazione pedagogica accogliente e una didattica sperimentale e partecipata comporta una organizzazione del lavoro e delle attrezzature adeguata al compito.

I principi organizzativi sono semplici, ma ferrei:

- a. *L'organizzazione degli spazi e dei tempi deve essere di grande rigore ed accuratezza.* Ogni dettaglio parla all'allievo, rievoca ansie e dolori, urta una sensibilità acuta e in perenne eccitazione. Per fare questo il gruppo docente non si affida a misure meramente organizzative ma a una pratica di programmazione in cui tutti gli operatori condividono in modo profondo e continuamente rinnovato il senso del progetto, della sua missione e della relazione con gli allievi: i particolari ed i dettagli diventano importanti solo se sono investiti di significati, solo se noi sappiamo guardarli con lo stesso sguardo dei giovani allievi.

- b. *L'integrazione delle intelligenze e dei saperi si realizza attraverso l'integrazione degli ambienti di apprendimento* e quindi degli operatori che in essi assumono i ruoli più significativi. Tra l'ambiente scolastico, quello della formazione, quello delle relazioni di vita non può esserci opposizione; le figure che presidiano queste configurazioni, il docente, il formatore o maestro d'arte, il parente rappresentato e affiancato dalla figura dell'educatore lavorano insieme, pensano, progettano, organizzano seduti al medesimo tavolo di lavoro. Le misure di supporto ed aiuto alla persona, l'istruzione di base, la formazione professionale e l'esperienza lavorativa si realizzano nel medesimo contenitore cosicché lo sviluppo di una rinforza quello dell'altra un processo circolare.
- c. *Il conflitto è forza produttiva*. La complessità dei processi di crescita, resa ancora più intricata dalle condizioni di emarginazione e di insuccesso ripetuto, genera necessariamente conflitti che attraversano la persona e le sue relazioni con gli altri. Il processo di crescita consiste nella capacità di elaborare i conflitti contenendo ansia ed aggressività per rivolgerle verso obiettivi costruttivi. La soppressione del conflitto è soppressione della forza motrice dell'integrazione. Accogliere il conflitto per renderlo produttivo significa essenzialmente tenere continuamente attive strutture di negoziato e di mediazione: un apparato di piccoli e grandi contratti che deve regolare in modo sempre più esplicito ogni aspetto della vita della piccola comunità che si costruisce in questo modo.
- d. *La struttura organizzativa serve*. Il progetto *Chance* prevede una rete interna al singolo modulo sostanziale al progetto, ed una rete esterna ai tre moduli che consente lo scambio ed il confronto tra le diverse aree territoriali, corrispondenti ai tre diversi quartieri.  
Gli attori mantengono relazioni orizzontali periodiche, basate su incontri tra i docenti per la didattica e per il sostegno psicologico, con i genitori per il contratto formativo, con gli assistenti sociali perché ciascuno immetta idee ed ipotesi. C'è una gerarchia a legame debole che diventa confronto orizzontale. *Chance* ha un gruppo di coordinamento che non rappresenta un organo monocratico, ma ha una struttura orizzontale. Tale struttura è costituita dai seguenti organismi di gestione:

Chi fa	Cosa fa
Amministrazione e direzione	L'amministrazione e la dirigenza del progetto hanno un ruolo centrale nell'accuratezza e precisione delle proposte didattiche e pedagogiche; programmare in modo adeguato la spesa, armonizzare i tempi ed i modi della amministrazione e della direzione con i tempi ed i modi di una didattica flessibile e di un progetto complesso rappresenta una sfida del progetto da affrontare con altrettanta determinazione e professionalità delle sfide pedagogiche che sono alla sua base.
Coordinamento pedagogico	È istituito il coordinamento pedagogico del progetto che è strutturato al suo interno per più mansioni centrali e di tenuta pedagogica, da assegnare in modo funzionale. Il coordinamento pedagogico si riunisce in sessione programmatoria ogni due mesi ed è presieduto da uno dei dirigenti scolastici incaricato dalla direzione regionale o indicato dall'Ufficio regionale. Il coordinamento pedagogico si riunisce in sessione ordinaria quindicinalmente per il monitoraggio del progetto e la realizzazione delle iniziative interne ed esterne ad esso connesso. Il coordinamento pedagogico cura, con specifici compiti e missioni assegnate, la ricerca didattica e pedagogica che è il cuore di <i>Chance</i> e che è finalizzata a migliorare la qualità dell'offerta formativa del progetto. In sede di coordinamento vengono inoltre studiate le condizioni di riproduzione del progetto in altri contesti che saranno indicati dalle autorità preposte; l'elaborazione di proposte metodologiche e contenuti didattici da proporre nella scuola della prima occasione per prevenire e combattere in loco il fenomeno della dispersione scolastica; l'elaborazione e la diffusione di educazione non scolastica da utilizzare da parte di educatori professionali nel contesto di progetti di recupero o nel contesto della collaborazione tra territorio e scuole della prima occasione. Per la ricerca didattica il coordinamento pedagogico si avvale della collaborazione di tutti i docenti del progetto che sono tenuti a sviluppare la documentazione e la discussione sulle pratiche didattiche entro i contesti seminariali programmati e anche fuori. Inoltre, secondo il modello della <i>leadership</i> partecipata, ai docenti possono essere affidati compiti e incarichi gestionali al di fuori del loro specifico mansionario.
Coordinatori cittadini	I coordinatori cittadini del progetto coordinano le attività generali del progetto e precisamente: <ul style="list-style-type: none"> <li>• il raccordo tra le istituzioni scolastiche legate da convenzione al progetto tra loro e con le altre istituzioni coinvolte (università, assessorato agli affari sociali, servizi sociali territoriali, IRRE Campania) e da coinvolgere (ASL, assessorati all'educazione e alla cultura, enti di ricerca, ecc. . .);</li> <li>• lo sviluppo del progetto: iniziative ed accordi con organi e strutture del comune, della provincia, della regione, dell'università, delle ASL, degli organismi europei, del privato sociale al fine di realizzare le attività di progetto utilizzando tutte le risorse disponibili e al fine di completare e migliorare il suo assetto e la sua efficace realizzazione e curarne il finanziamento;</li> <li>• la ricerca didattica e pedagogica, in collaborazione con singoli studiosi e con istituzioni universitarie, centri di ricerca, privato sociale. I coordinatori progettano e realizzano i percorsi di formazione situata in servizio per tutti gli operatori del progetto. La formazione didattica e pedagogica viene progettata utilizzando consulenze e prestazioni di enti di ricerca e singoli studiosi indicati di volta in volta;</li> <li>• la cura del raccordo e la continuità tra i due rami del progetto: scuola della seconda occasione e scuola dei percorsi orientativi e formativi personalizzati;</li> <li>• il coordinamento delle attività di diffusione: il processo di diffusione del progetto può realizzarsi secondo tre direttrici principali: a) microseminari informativi di breve durata rivolti a docenti che intendano operare per la prevenzione ed il recupero della dispersione nel contesto della scuola ordinaria; b) formazione di <i>équipes</i> integrate di intervento per lo sviluppo di progetti territoriali di scuola della seconda occasione similari; c) formazione di singoli operatori scolastici e non attraverso attività di tirocinio. Le richieste per lo svolgimento di tali attività vanno rivolte al gruppo interistituzionale di coordinamento;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• i Coordinatori cittadini istruiscono il processo di costituzione di una istituzione scolastica di nuovo tipo a base municipale e finalizzata allo sviluppo di percorsi di formazione integrati ed individualizzati. A tal fine il direttore regionale ha manifestato la volontà di istituire un gruppo di lavoro <i>ad hoc</i>.</li> </ul>
Docenti <i>Chance</i> I livello	I docenti <i>Chance</i> di primo livello lavorano per la riconquista all'apprendimento dei ragazzi <i>drop-out</i> e li conducono a un regolare esame di III media. Assolvono alla funzione di docenza di scuola sperimentale di II occasione, hanno una intensa attività di formazione e riflessione in servizio che consta di momenti pedagogici e psicologici, lavorano a una didattica innovativa che raccolgono regolarmente entro <i>format</i> di progettazione e verifica anche essi innovativi; hanno funzioni di co-tutoraggio e <i>mentoring</i> .
Docenti <i>Chance</i> livelli successivi	I docenti <i>Chance</i> di II livello accompagnano i ragazzi alla successiva offerta formativa integrata anche in situazioni orientative plurime e fortemente personalizzate. Lavorano in modo integrato con istituzioni scolastiche e della formazione e mediano tra queste e il progetto; assolvono alla funzione di docenza di scuola sperimentale di II occasione, hanno una intensa attività di formazione e riflessione in servizio che consta di momenti pedagogici e psicologici, lavorano a una didattica innovativa che raccolgono regolarmente entro <i>format</i> di progettazione e verifica anche essi innovativi; hanno funzioni di co-tutoraggio e <i>mentoring</i> . Curano la ripresa dell'alfabetizzazione di cittadinanza e i bilanci di competenze capaci di riconoscere formale, informale e non formale.
Educatori <i>Chance/Tutor</i>	Guidano i ragazzi nel complesso lavoro di integrazione sociale e sviluppo di cittadinanza attiva lungo l'intero anno solare e per molte ore al giorno. Sono <i>tutor/mentor ad personam</i> per singoli e gruppi, progettano e attuano un vero e proprio progetto sociale <i>Chance</i> integrato con famiglie, scuola, territorio, coinvolgono i ragazzi nella costruzione dei centri di aggregazione giovanile di territorio, accompagnano a sport, botteghe artigianali, azioni tese all'orientamento più vario e gestiscono le crisi proprie di questa fascia di età e della situazione di grande esclusione, d'accordo e insieme ai docenti, a mamme sociali, bidelle, orientatori, ecc. Curano la ripresa dell'alfabetizzazione di cittadinanza e i bilanci di competenze formali, informali e non formali. Partecipano ai momenti di programmazione e formativi integrati tra operatori.
Mamme sociali <i>Chance</i>	Accolgono, e curano quando necessario, i ragazzi a scuola; assolvono funzioni di co-tutoraggio, insieme al resto del progetto sociale <i>Chance</i> ; sono <i>mentor</i> preziose nelle relazioni con le famiglie e il territorio; sono messaggere di <i>Chance</i> nel quartiere; costruiscono continui legami comunitari. Partecipano ai momenti di programmazione e formativi integrati tra operatori.
Bidelle sociali <i>Chance</i>	Curano l'ambiente e l'accoglienza quotidiana a scuola; assolvono funzioni di co-tutoraggio, insieme al resto del progetto sociale <i>Chance</i> ; sono elementi di relazione con le famiglie e il territorio; sono messaggere di <i>Chance</i> nel quartiere; costruiscono continui legami comunitari. Partecipano ai momenti di programmazione e formativi integrati tra operatori.
Esperti di laboratorio, sport e arte <i>Chance</i>	Sono educatori in situazione che assolvono a funzioni orientative e si integrano nel lavoro dei <i>tutor</i> e dei docenti partecipando al lavoro orientativo e sui bilanci di competenza. Partecipano ai momenti di programmazione e formativi integrati tra operatori.
Coordinamento interistituzionale	Vi è un coordinamento interistituzionale del progetto. Tale coordinamento ha come scopi: <ul style="list-style-type: none"> <li>• sviluppare processi di condivisione tra gli operatori del progetto, fornire indirizzi di riflessione scientifica relativa alle diverse pratiche e alle iniziative messe in atto dal coordinamento pedagogico e dai coordinatori del progetto;</li> <li>• organizzare i seminari di formazione psicologica ed il servizio di discussione psicologica nei moduli territoriali;</li> <li>• esprimere il proprio parere in merito ai seminari di formazione pedagogica e di formazione per gli operatori non scolastici,</li> <li>• valutare ed organizzare le pratiche di tirocinio per gli esterni e per gli interni;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>• partecipare in modi da stabilire alle azioni di selezione e valutazione: fornire indirizzi e linee metodologiche riguardo alle pratiche da seguire nei diversi servizi coinvolti nella realizzazione del progetto;</li><li>• valutare e decidere in merito alle collaborazioni scientifiche in genere; monitorare in generale il progetto e fornire sistematiche osservazioni sul suo andamento.</li></ul> <p>È inserita la presenza di un coordinatore del progetto sociale per i tre moduli. Al coordinamento interistituzionale partecipano in prima approssimazione solo i professionisti che hanno compiti operativi e quindi i coordinatori cittadini e locali del progetto, i coordinatori dei servizi sociali territoriali, i responsabili della formazione e della discussione psicologica; i responsabili della ricerca didattica e pedagogica; il responsabile del protocollo interistituzionale per conto della direzione regionale</p> <p>Il coordinamento interistituzionale si riunisce, dall'inizio del progetto, ogni quindici giorni.</p>
---

## LA METODOLOGIA DI CHANCE

La metodologia *Chance* si è andata e si va costruendo in corso d'opera e per aggiustamenti successivi, nonché nel confronto con le esperienze italiane, europee e mondiali in materia di *drop-out* con le quali si organizzano regolarmente momenti seminariali incentrati sulle buone pratiche.

I punti qualificanti della metodologia individuati già in sede di prima stesura del progetto e articolati e precisati in seguito sono:

- centralità della relazione;
- pratiche negoziali;
- dimensione comunitaria e sociale dell'apprendimento;
- lavoro territoriale integrato, che comporta la collaborazione di molti servizi e la costituzione di una *équipe* interprofessionale integrata;
- sostegno ai docenti come persone e come professionisti attraverso il lavoro psicologico e la formazione continua;
- *empowerment*, ovvero 'abilitazione' di tutte le risorse e le facoltà proprie degli attori della relazione educativa, adottando metodologie e tecnologie didattiche adatte a favorire la partecipazione e la condivisione;
- sperimentaltà, che comporta una trasformazione attiva di tutte le variabili in gioco, dalla professionalità docente alle pratiche didattiche ed istituzionali.

### La relazione nella strategia dei *Maestri di strada*

La condizione di esclusione sociale e povertà relazionale dell'ambiente di vita comporta che né la relazione di cura parentale né più in generale la cura e l'accoglienza sociale per le nuove generazioni siano sufficientemente stabili ed affidabili.

Carenza, insufficienza, contraddittorietà della cura parentale sono alla base del cattivo rendimento scolastico, delle condotte irregolari, aggressive e devianti. La scuola per parte sua si trova nella incapacità-impossibilità di potere accogliere l'aggressività, talora per disattenzione alla relazione e alla sua gestione, ma più spesso per una contraddizione in termini tra struttura scolastica e condotte irregolari ed aggressive. La reciproca estraneità tra scuola e preadolescenti in condizioni difficili è alla base di una rottura insanabile che produce il fenomeno dei *drop-out*.

L'ipotesi in cui si muove il progetto è che il filo del discorso vada ripreso a monte del contratto implicito tra scuola e famiglia. La formazione scolastica, prima che una funzione statutale e produttiva, rappresenta una parte della cura parentale che è stata affidata a istituzioni sociali; per poter riprendere il filo della formazione occorre ripristinare le condizioni di base per l'apprendimento: sentimenti di accoglienza, protezione, sicurezza per la propria persona.

Il recupero di *drop-out* si presenta quindi come impresa complessa: coinvolge assieme trasformazioni psichiche ed emozionali interne, relazioni interpersonali, rapporti sociali ed istituzionali, ed affronta in modo concentrato ed intrecciato passaggi irrisolti ereditati dai precedenti accidentati percorsi di vita e scolastico.

### **I ragazzi e le ragazze sono una risorsa**

I criteri cardine della metodologia *Chance* guidano insieme gli atteggiamenti pedagogici e l'agire professionale di docenti ed educatori, e la qualità della proposta formativa. Essi si articolano in sei principali assunti:

- *i ragazzi e le ragazze sono risorse* partecipanti attive e creative e non oggetto di misure e di dispositivi. Di più: bisogna ogni volta ideare, costituire e fabbricare insieme ai ragazzi un campo di azione comune. Costante attenzione all'individuo, al caso per caso.
- *Riconoscimento dei saperi dei ragazzi* e della loro lingua materna, del dialetto come prima lingua e del contesto antropologico-culturale.
- *Una scuola del fare*, che attivi attraverso prodotti visibili processi di interazione con le proprie intelligenze e competenze: didattica laboratoriale, musica e arte, costruzione dei propri spazi a scuola, sport, recitazione, esperienze di lavoro protetto ma non simulato in servizi, botteghe artigianali, officine, per un numero contenuto di ore, video e foto come occasione per ri-vedersi e mostrarsi, informatica.
- *Negoziazione*: il riconoscimento dell'altro come risorsa e soggetto implica anche il suo riconoscimento come parte contrattuale, e quindi la necessità di

instaurare ad ogni livello pratiche di negoziazione o mediazione che sono anche pratiche di apprendimento. Ciò comporta l'esplicitazione dei conflitti, la costruzione di contratti educativi *ad personam*, la costruzione delle regole a partire dall'interno della relazione educativa. La rete accogliente che il gruppo docente stabilisce per il ragazzo che apprende costituisce la maglia di una rete più ampia con precisi impegni e vincoli contrattuali che entra nel contratto educativo e nel contesto sociale come fattore di sviluppo.

- *Rete di supporto comunitario*: le capacità non si attivano nei soggetti in crescita ed emarginati se non sono sostenute nel loro sviluppo e riconoscimento nella sede del loro quotidiano esercizio ossia negli ambienti di vita. Ne conseguono un lavoro costante con la famiglia, anche con contatti di strada, di quartiere, domiciliari; un'attenzione costante all'accoglienza; una scuola del fare insieme: ruolo tutoriale dei docenti-educatori, condivisione dell'azione quotidiana grazie alle competenze anche seconde e terze dei docenti.
- *Supervisione psicologica* basata su protocolli di osservazione: se la relazione è centrale, se l'attivazione emotiva precede gli apprendimenti curricolari, è necessaria una attenzione estrema ai processi intrapsichici e quindi una continua riflessione sugli aspetti psicologici del lavoro di recupero. Perché la 'lavorazione' degli elementi psichici sia efficace e segua la logica del 'rendersi capaci' deve partire - anche questa - dall'interno, e quindi dai docenti protagonisti della relazione e dai protocolli di osservazione dei comportamenti e dei fenomeni riguardanti la vita della comunità di lavoro. Gli psicologi specialisti 'esterni' hanno il ruolo di assistere e facilitare la riflessione fornendo conoscenze scientifiche e competenze per elaborare i vissuti emozionali.

#### **Forse stavo nel letto a dormire**

*All'età di quattordici anni sono riuscita ad entrare a far parte di questo progetto, prima, in quell'altra scuola sono stata bocciata due volte. Quando sono arrivata a Chance, non ero molto tranquilla ma non combinavo grossi guai come gli altri ragazzi. Con i professori non mi comportavo tanto bene e con i miei compagni non riuscivo a stabilire un rapporto di amicizia. Fortunatamente non mi sono mai trovata in qualche guaio.*

*Chance mi ha aiutata ad apprendere certe materie che prima non conoscevo neanche, ad esempio ad usare il computer, la chimica, la biologia, e mi ha aiutata a stare insieme agli altri.*

*Con il tempo sono diventata anche più responsabile di me stessa. Infatti guardo al mio futuro, mentre prima pensavo di prendere solo la licenza media oggi invece grazie a Chance sto per aprire le porte al mio futuro, facendo il corso professionale. Per me sarebbe stato difficile seguire questo percorso perché sono materie difficili e grazie ai professori sono riuscita a superare anche le prove più difficoltose. Chance mi ha aiutata anche a stare con gli altri, cosa che prima non lo pensavo neanche possi-*

*bile. Abbiamo fatto corsi di cui prima di venire a questa scuola non conoscevo neanche il significato, ad esempio il corso teatrale, il laboratorio fotografico all'istituto B., i corsi di computer ecc. Abbiamo fatto anche un campo scuola di tre giorni in Abruzzo dove sono riuscita a socializzare senza nessun problema. (...)*

*Quello che hanno fatto i miei professori è stato molto utile, perché se oggi non avevo loro, forse stavo nel letto a dormire o chissà dove!*

*Penso che per il momento sento ancora il bisogno di essere seguita dai miei professori altrimenti potrebbe volare tutto all'aria, però devo essere sincera, oggi mi sento più autonoma e capace di usare i mezzi propri.*

(Mariarosa M.)

### **Il contratto formativo**

Il contratto formativo, contrariamente alla prassi scolastica ordinaria, non è implicito ed ha un elevato grado di formalizzazione e ritualizzazione sia per le procedure di selezione, sia per le modalità dell'attività educativa propriamente detta. La cura dei rituali è particolarmente importante, essa infatti ha il ruolo di stabilire un canale comunicativo non verbale che trasmette chiari messaggi di accoglienza e di rispetto.

Se, come detto in ipotesi, la scuola rappresenta un momento della cura parentale che le viene affidata, e se è vero che il patto implicito vigente tra famiglia, scuola, ragazzo è stato in più punti violato, è importante rimettere insieme intorno ad un tavolo i tre protagonisti ed esplicitare il patto.

Il rituale serve a reintegrare gli attori del patto nel loro ruolo: sedersi intorno ad un tavolo e negoziare un accordo non può essere surrogato da visite domiciliari, colloqui individuali o comunicazioni assembleari.

È importante la riunione iniziale con la famiglia e con il ragazzo presso il servizio sociale, perché questo organismo ha la funzione di tutela dei diritti dell'infanzia e della famiglia, e perché non si può tacere che in tali situazioni sia il rispetto di questi diritti sia le relazioni parentali siano state in qualche modo deboli. La presenza del servizio sociale rappresenta quindi per il ragazzo una garanzia e protezione che non può essere eliminata. Rappresenta anche una presenza istituzionale con importanti poteri, che non possono essere messi da parte, quando il confine tra condotte trasgressive e condotte criminali è estremamente labile.

È importante che siano lasciati dei giorni di riflessione familiare e personale, è importante anche che la stipula definitiva del contratto formativo sia effettuata, avendo acquisito il consenso del genitore, con il ragazzo personalmente, questa volta nella scuola, e solo con gli insegnanti.

Il rituale descritto sottolinea che il docente considera il ragazzo pienamente responsabile delle proprie azioni, che lo rispetta come persona, che non lo considera solo una appendice della famiglia, o un “caso” dei servizi sociali. L'esperienza ha dimostrato - come da ipotesi - che la cura di questo rituale è di enorme efficacia: da un lato per scoraggiare parassitismo sociale e cialtroneria (persone che intendano acquisire la licenza media a buon mercato) dall'altro per offrire da subito una forte incentivo all'impegno.

Il contratto stabilisce simbolicamente e praticamente lo stile della relazione: pari dignità dei contraenti, rispetto delle regole, disponibilità continua al negoziato. Accoglienza e normatività come assi di una relazione educativa che è forte perché accompagna e sostiene.

### **Dimensione comunitaria e sociale dell'apprendimento**

La scuola dell'autonomia posa sugli individui e sulle loro storie personali uno sguardo ed una attenzione che mai in precedenza si erano manifestati se non all'interno di iniziative compensative e riparatorie. Diventa quindi indispensabile che l'impianto organizzativo necessario ad incontrare bisogni educativi personali e particolari non rivesta più carattere eccezionale, provvisorio, emergenziale, compensativo, ma faccia parte organica dell'arsenale dei mezzi messi in atto per realizzare la scuola di tutti e di ciascuno. In linea di principio ciascuna scuola o rete territoriale deve porsi come centro di promozione e organizzazione di progetti su misura necessari ad accompagnare ciascuno al successo formativo: non serve la scuola che realizza “progetti speciali” ma una scuola “matrice” di infiniti progetti personalizzati. La scuola deve mettersi in grado di arricchirsi delle diversità individuali, sia che esse si manifestino come bisogno di maggiore sostegno e accompagnamento, sia che si manifestino come esigenza di sviluppare bisogni nuovi e creativi rispetto agli standard medi.

La scuola che non riesca a dare risposte articolate e personalizzate a bisogni diversi, che faccia le parti eguali tra i diseguali, contribuisce involontariamente allo sviluppo di logiche di esclusione personale e sociale latrici di più gravi conseguenze nella convivenza civile e nella vita produttiva. La scuola che - usando gli strumenti della conoscenza e della cultura, cioè i suoi propri strumenti - prenda l'iniziativa per far crescere ciascuno a propria misura e nella propria personale dignità è una scuola che è presente nel territorio come “agenzia di sviluppo umano” e come tale è protagonista centrale di processi di integrazione e promozione sociale, processi di inclusione piuttosto che di esclusione.

Molte esperienze, soprattutto nelle realtà più difficili, hanno mostrato che la scuola ha grandi capacità in relazione alle azioni di sviluppo sia in termini di accompagnamento psicologico e cognitivo alla singola persona portatrice di esperienze particolarmente dure e difficili - bambini, ragazzi, giovani, genitori - sia capacità di

promozione e di aggregazione di azioni istituzionali complesse che coinvolgono diversi soggetti pubblici e del privato sociale.

#### **Per costruire cittadinanza**

La centralità di ogni strategia tesa all'auto-stima, che sappia partire dall'incontro antropologico con la cultura dei ragazzi e sappia far emergere la dimensione biografica di ognuno, deve necessariamente tenere in conto e promuovere l'acquisizione di quei saperi di cittadinanza che danno stima e dignità e a cui non è bene rinunciare:

- leggere e decodificare letture vicine alla propria esperienza, alle proprie ambizioni di vita ma anche testi lontani e da scoprire.
- Scrivere di sé e di altro da sé, di conosciuto e di sconosciuto e da scoprire.
- Descrivere oralmente e per iscritto procedure scientifiche attuate.
- Svolgere calcoli di base e ri-conoscere misure.
- Costruire algoritmi per rispondere a quesiti logici.
- Descrivere le esperienze creative e di viaggio e benessere di cui si è fatta esperienza.
- Leggere carte e mappe (Città, Italia, Europa, mondo).
- Conoscere i diritti fondamentali delle persone, dei bambini e dei cittadini italiani.
- Collocare eventi nel tempo e situazioni nello spazio in modi esplorativi.
- Conoscere regole per la difesa e il mantenimento della propria salute.
- Avviare la prima conversazione ma anche l'uso funzionale della scrittura/lettura in una seconda lingua europea.
- Avviare la prima alfabetizzazione informatica e multi-mediale.

#### **Lavoro territoriale integrato**

La fuoriuscita degli adolescenti dalla scuola è solo una delle manifestazioni di una situazione familiare e sociale multiproblematica, l'intervento quindi non può che essere molteplice ed affrontare contestualmente diverse dimensioni dell'esclusione. La presenza di criminalità diffusa e condotte antisociali tra gli adulti sono tra i motivi per cui i ragazzi non si sentono sufficientemente protetti.

Perché l'intervento sia educativamente efficace occorre che diverse istituzioni e diverse figure professionali interagiscano in modo positivo tra loro ed in relazione al ragazzo ricostruendo un circuito sociale, un tessuto di relazioni umane accoglienti che favorisce il crescere insieme della persona del ragazzo e della comunità di vita. In questo senso la costruzione di un ambiente accogliente e protettivo coincide con l'impianto nel territorio di una 'missione di sviluppo umano', in cui gli 'agenti di sviluppo'

riescono a proporre se stessi e la cultura letterata come strumenti di mediazione tra ragazzi, ambiente di vita, società civile.

Il progetto nel suo complesso è quindi un'impresa pedagogica rivolta insieme al ragazzo e all'ambiente sociale, perché non c'è crescita del sociale senza crescita della cultura, non c'è crescita della cultura senza crescita della socialità.

### **Équipe interprofessionale integrata**

L'*équipe* interprofessionale integrata che conduce il progetto *Chance* non è quindi solo un gruppo di lavoro scuola-centrico come quelli previsti dai decreti delegati del 1974 e da tante leggi e leggine successive, ma una vera *équipe* territoriale che affronta il problema dell'educazione come problema della comunità e non come problema della scuola. Se un senso ha l'espressione "comunità educante", questo potrebbe essere il caso.

L'unità operativa è quindi un *team* pedagogico dove la divisione dei ruoli riguarda più i tempi ed i luoghi che non il compito: essa è quindi composta da docenti e operatori sociali che provengono dall'impegno volontario nel sociale e che hanno competenze relazionali per assumersi il ruolo di 'educatori-tutor-animatori sociali'. Accanto a questi, in alcune situazioni, partecipano al progetto anche 'cittadini attivi' ossia associazioni di genitori che nel proprio ambiente di vita operano per lo sviluppo della socialità. Tra questi alcuni sono stati specificamente formati con un corso dell'Unione Europea, per svolgere il ruolo di animatori di comunità e partecipano alle attività educative anche nella scuola ordinaria. La presenza di questi operatori consente di stabilire un legame forte con l'intera comunità scolastica e di impedire qualsiasi tentazione alla ghettizzazione; consente inoltre di far conoscere al territorio le esperienze e la crescita dei ragazzi.

Fatte queste premesse generali occorre che l'organizzazione del lavoro sia adeguata a sviluppare realmente l'integrazione. Nel progetto *Chance* l'integrazione avviene a molti livelli, tra lavoro sul campo e lavoro scientifico, tra diverse professionalità, tra diverse istituzioni. L'integrazione di questi aspetti e situazioni diverse ha come condizione preliminare l'esistenza di un unico tavolo progettuale in cui tutto quanto riguarda il progetto viene condiviso e gestito.

Le diverse istituzioni e professionalità lavorano in modo integrato, ossia siedono ad un tavolo di progetto, direzione ed organizzazione che è comune e che è attraversato da forti correnti di condivisione e relazionalità. La coesione degli operatori costituisce il recipiente - contenitore - delle enormi tensioni interne ed esterne vissute dal ragazzo.

## Coordinamento

Il coordinatore svolge il suo lavoro all'interno del modulo, sul territorio di appartenenza e a livello cittadino, con qualche puntata in altre città italiane ed estere per confronto e scambio di esperienze con realtà vicine a *Chance*.

All'interno del modulo opera sul piano relazionale, pedagogico, organizzativo e da quest'anno, amministrativo. I vari piani si intersecano fra loro continuamente restituendo il senso della complessità, quel *complexus* (cioè tessuto insieme) di cui scrive Morin.

Una delle definizioni di "coordinare" è "ordinare insieme vari elementi in modo da costituire un tutto organico conforme al fine che si intende raggiungere".

E qui iniziano i problemi. Chi ha incarichi di coordinamento deve far stare insieme persone che autonomamente forse non si sceglierebbero. Nella scuola di prima opportunità spesso i docenti vivono in solitudine il loro lavoro ma quella stessa solitudine che lamentano dà anche loro la libertà di gestire le proprie ore in classe in modo autoreferenziale nonostante gli Organi Collegiali e i Dirigenti Scolastici. A *Chance* il lavoro dell'insegnante non può essere svolto in solitudine né in modo autoreferenziale, sia perché il docente non persegue obiettivi suoi, ma di un team, del modulo, del Progetto, sia perché condivide con altri, appartenenti anche ad altre figure professionali, gli spazi, i tempi, gli oggetti, gli alunni.

Ognuno tende a portare nelle proprie azioni la propria visione della vita, la propria cultura, la propria identità, perché l'agire individuale è un fatto naturale, mentre al contrario l'agire collettivo richiede l'integrazione delle diverse culture di provenienza dei singoli e di ogni altro elemento presente nell'individualità di ciascuno, pertanto, va costruito.

*"L'organizzazione dura nel tempo se le persone gradualmente interiorizzano la struttura e ne fanno la base per diventare un gruppo che, pur fatto da persone che restano diverse, impara a condividere linguaggi, simboli, storie, valori, e fa stare bene chi ne fa parte e ne accetta le regole. Per questo l'organizzazione è un punto di arrivo, non di partenza".*

(P. Romei, 1999)

## Attivazione delle capacità (*empowerment*)

*Empowerment* è "la restituzione agli individui del senso dei loro propri valori, l'energia e la capacità di gestire i problemi della vita" (Bush e Folger, 1994, p. 2).

Nelle strategie di lotta alla povertà, *empowerment* richiama la possibilità di "porre in grado i poveri di fare sentire la loro voce nella definizione e nell'attuazione di poli-

tiche che li riguardano, ridurre le barriere di genere, etnia e *status* sociale, aumentare il controllo sociale rispetto ai governi e alle pubbliche amministrazioni”.

Il termine quindi indica sinteticamente un complesso di attività orientate alla piena attivazione dei soggetti attraverso presa di coscienza di sé, riconoscimento delle proprie abilità, mobilitazione della volontà, assunzione di responsabilità verso sé e nel sociale. Applicando il termine a gruppi o comunità sociali in condizioni di difficoltà e di emarginazione, assume necessariamente anche una connotazione civile perché è inscindibile dalla pratica dei diritti e dalla cittadinanza attiva. In campo educativo significa promuovere l'auto aiuto e la responsabilizzazione attraverso lo sviluppo e la consapevolezza di capacità proprie.

Qualcuno ha tradotto l'espressione con 'capacitazione', altri molto meglio con 'rendere capaci', e forse questa espressione si avvicina a quella napoletana di '*farsi capaci*' - '*rendersi conto*' - che contiene in sé un invito all'autoconsapevolezza e a gestirsi i problemi della vita piuttosto anteriore rispetto alla definizione dei due studiosi americani prima citati.

Negli adolescenti *drop-out* 'il rendere capaci' riguarda tutte e tre le dimensioni citate: quella infrapsichica, che chiama alla mobilitazione delle energie personali; quella sociale, che chiama al riscatto da condizioni di sudditanza per aumentare il controllo sociale rispetto ai governi; quella civile, che chiama ad agire diritti e costruire socialità.

Nel progetto *Chance* "rendere capaci" significa *costruire strategie e percorsi di crescita dall'interno della persona e dall'interno di una situazione sociale ed educativa*. Ad esempio cominciando dai diritti e dalle competenze per la vita che rendono capaci di agire i diritti.

Costruire strategie e percorsi dall'interno significa che la cultura dei docenti e della scuola e della società letterata devono prioritariamente assumere la realtà di vita dei loro allievi come valore positivo e fondante del processo educativo. Significa che gli obiettivi propri della scuola assumono rilievo e significato in rapporto a competenze per la vita e non in rapporto ad un proprio statico corpus di conoscenze: diritti e competenze per la vita sono categorie più ampie degli obiettivi scolastici, e conferiscono senso e significato a questi.

La nozione di *empowerment* non elide la funzione educativa adulta ma spinge gli adulti educatori a misurarsi sempre con quello che i ragazzi sono effettivamente, con quello che esprimono, con le loro aspirazioni e competenze e bisogni e sofferenze così come entrano in gioco nella relazione educativa e non secondo idee e piani stabiliti prima dell'incontro e indipendentemente dal lavoro educativo vivo.

Nell'*empowerment* l'attenzione si focalizza sulle risorse entro la relazione, sul muoversi e sul dislocarsi di competenze e conoscenze in un *work in progress* continuo, che non punta semplicemente alla soluzione dei problemi, ma punta ad attivare le risorse proprie dei soggetti ed interne al campo d'azione.

### Sperimentalità nell'organizzazione e nella gestione del percorso di apprendimento

L'ampiezza dell'obiettivo 'rendere capaci' non esclude, anzi rafforza, la necessità di evidenziare anche obiettivi osservabili quali:

- reinserimento in una dinamica di apprendimento e nel circuito scolastico;
- miglioramento delle relazioni in genere e della partecipazione sociale;
- sviluppo di abilità e competenze connesse al fare e al cooperare;
- mantenimento e miglioramento delle competenze di base (leggere scrivere e far di conto) ovvero contrastare l'analfabetismo di ritorno;
- sviluppo delle competenze di base, sviluppo di competenze curricolari e particolarmente di quelle funzionali ai percorsi di formazione intrapresi o da intraprendere.

#### **Giovannino torna a scuola**

*(...) Proprio quando stavo andando alla prima lezione di Chance ho incontrato la vicepresidente che mi ha detto: "Te ne sei andato e tuo cugino ha cominciato a rispondere con superbia". Ho pensato: "Che me ne frega" e ho salutato la professoressa dicendo che dovevo andare a scuola, sono andato via mentre lei mi stava chiedendo dove andavo.*

*Arrivato a Chance ho visto un'altra volta quella signora con i capelli biondi, si chiama mamma Tonia, stava in una stanza con un altro ragazzo che avevo conosciuto in quel momento; ha spiegato: "Questa stanza si chiama spassatiempo, qui farete colazione al mattino e, quando non avrete voglia di studiare, potete stare qui nella stanza dello spassatiempo".*

*Dopo Chance ho ripreso la scuola normale, all'istituto alberghiero; ho ripreso a studiare grazie alla mia assistente sociale e ai professori di Chance che mi hanno fatto capire che se voglio portare il mio sogno avanti dovrò studiare.*

Giovanni P.

Le modalità di trasmissione delle conoscenze e lo stile di apprendimento individuale contribuiscono a determinare i risultati scolastici più delle difficoltà intrinseche alle discipline. Lo sforzo maggiore si è quindi concentrato su realizzare le condizioni in cui gli apprendimenti siano possibili.

Tra gli allievi di *Chance* c'è una dominante negli stili di apprendimento: l'estrema ristrettezza dello spazio della parola che è espressione di una più generale difficoltà all'uso degli spazi simbolici, della metafora, ed in generale di una prevalenza degli agiti sul pensiero. È necessario quindi che si stabilisca in primo luogo una comunicazione ed un contatto su basi non concettuali ma emozionali e relazionali, e solo

quando si stabilisce un clima di fiducia è possibile una comunicazione più esplicita e consapevole.

L'organizzazione della 'classe' come comunità, che gestisce anche il quotidiano (la colazione, il pranzo, lo svago, la festa etc..) costituisce il luogo fisico ed il *topos* concettuale in cui si ricostituisce lo spazio minimo vitale per la parola. La relazione tutoriale di un piccolo gruppo con il docente *tutor* serve a dipanare la matassa che dagli apprendimenti impliciti porta all'apprendimento consapevole e alla concettualizzazione delle esperienze. A questo punto i contenuti disciplinari possono essere appresi con tecniche di didattica breve e fondamentalmente per unità didattiche di autoapprendimento.

La tematicità delle aule e la forte insistenza operativa e teorica sul valore fondante dei contesti di apprendimento curati e connotati deve essere cosa di primaria e costante attenzione, perché ne abbiamo verificato tutto il potenziale.

### **Metodi innovativi per la didattica: la costruzione delle abilità attraverso molteplici contesti d'azione e relazione**

Metodologie e tecnologie didattiche non sono neutre ma hanno un importante ruolo di mediazione tra le caratteristiche della disciplina e lo stile di lavoro degli allievi.

*Le abilità sociali e di vita* si apprendono attraverso la pratica della vita comunitaria. La cura dei momenti comunitari (colazione, mensa, spazi comuni, svaghi, passatempi etc..) e la gestione dei momenti di conflitto e di scontro sono le modalità insieme ordinarie e straordinarie per far crescere la capacità di gestione delle emozioni e di situazioni personalmente problematiche.

*Le abilità costruttive e produttive* sono coltivate attraverso le pratiche laboratoriali in cui i saperi si trasmettono silenziosamente essenzialmente per imitazione e attraverso la manipolazione.

*Le abilità cooperative* in parte sono trasversali ai momenti precedenti, in parte vengono sviluppate attraverso le pratiche sportive ed in genere psicofisiche, soprattutto in gruppo o in squadra.

*Le abilità espressive* entrano sistematicamente nelle pratiche quotidiane e sono anche oggetto di specifiche attività laboratoriali.

L'insieme di tutte le pratiche guidate costituisce un curriculum implicito trasversale che viene esplicitato per quanto possibile con insegnamenti metacognitivi, ossia come riflessione sui processi che hanno portato ad affrontare e risolvere problemi o a sviluppare attività creative. L'attività metacognitiva consente il 'fissaggio' delle abilità implicite ed è un potente fattore di rinforzo della fiducia in sé.

Le attività strettamente disciplinari sono in qualche modo richieste dai ragazzi stessi quando i tempi sono maturi e si svolgono in gruppi di livello con tecniche che puntano per quanto possibile alla autosufficienza delle unità didattiche.

Il sistema di valutazione registra in modo sistematico tutti i comportamenti in tutte le attività e svolge un continuo lavoro di esplicitazione dei criteri di valutazione che costituisce esso stesso un lavoro formativo di secondo livello.

## QUALI PROFESSIONALITÀ PER CHANCE?

### Un sistema di sponda adulta

*“Siamo 27 insegnanti di scuola elementare, media e superiore, di cui 3 coordinatori pedagogici + circa 20 tutor sociali e una decina di esperti di laboratori educativi fondati sul fare, insieme impegnati al recupero di ragazzi/e drop-out, per i quali costruiamo un sistema di sponda adulta.*

*Lavoriamo come una squadra che agisce e pensa quotidianamente alla propria azione, correggendo costantemente il tiro e operando verifiche a breve e dettagliate sul piano sia emotivo sia cognitivo, a partire da una pista, un track di priorità che pensiamo insieme e attraverso osservazioni e verifiche scritte e con lo sguardo orientato sia alle non semplici problematiche pedagogiche e più propriamente didattiche sia alle dinamiche psicologiche che continuamente si riverberano dai ragazzi ai docenti e viceversa, e che vanno governate attraverso una costanza di attenzione che garantiamo con un setting di supervisione ad hoc.*

*A fianco a noi agisce, dunque, un team di psicologi di formazione Tavistock e agiscono i tre capi degli istituti dove siamo appoggiati, responsabili amministrativi e dell'andamento generale del progetto.*

*Il 94° Servizio del Comune di Napoli, responsabile per le azioni di cui alla legge 285/97, rappresenta la cornice istituzionale locale cui ci riferiamo, insieme, psicologi, insegnanti, dirigenti scolastici, tutor del progetto sociale.*

*Le riunioni di supervisione psicologica e pedagogica si alternano ogni 15 giorni e trovano momenti ulteriori di riflessione in stage settimanali di formazione (4 ogni anno) che usufruiscono anche di expertises italiane ed europee. In particolare, mentre per la parte strettamente psicologica ci riferiamo all'Università Federico II - Dipartimento di Neuroscienze e Scienze del Comportamento, Unità di Psicologia Clinica e Psicoanalisi applicata, per quella psico-pedagogica e per le tematiche che riguardano i legami tra alfabetizzazione di base e esperienze di lavoro, relative ai processi di apprendimento, ci riferiamo alla Università di Roma*

La Sapienza, cattedre di Psicologia dell'Educazione. È a partire da questi due centri di Ricerca che abbiamo, negli anni, intessuto rapporti nazionali e internazionali con molti studiosi e attori attivi sul campo, sia nelle istituzioni pubbliche che nel privato sociale, sulle problematiche dell'apprendimento e della tenuta del campo educativo e dell'integrazione sociale degli adolescenti in sofferenza.

Accettiamo, così, di essere in continua formazione – in quanto docenti in ricerca-azione – e ci confrontiamo con esperti e esperienze internazionali su come rispondere positivamente al fallimento educativo-formativo e alle stesse, inevitabili, nostre difficoltà interne.

Inoltre siamo in stretto contatto con il MIUR e il Ministero del Lavoro-Welfare, siamo regolarmente monitorati dal Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza in quanto progetto privilegiato nel confronto europeo sul sostegno attivo e la promozione dei diritti dell'infanzia.

Il progetto è seguito, per il suo interesse sociale e relativo alla promozione dei diritti, dalla Segreteria generale della Presidenza della Repubblica.”

### La rete larga di *Chance*

L'attuale sede amministrativa di riferimento di *Chance*, Scuola della seconda occasione, che ne costituisce sezione distaccata, è l'IPIA (Istituto Professionale Statale per l'Industria e l'Artigianato) del quartiere di Ponticelli.

Come centro organizzativo e propulsivo questo istituto garantisce l'attuazione del progetto rimanendo in stretto contatto con:

- la Direzione Regionale della Pubblica Istruzione e il CSA Napoli;
- il Comune di Napoli, Assessorati alle Politiche Sociali, alla Educazione e alle Politiche Interistituzionali e alla Cultura e Progetti per l'Infanzia e il Sindaco, funzionario delegato per la legge 285/97 e, in particolare il 94° servizio e i servizi sociali territoriali del Comune stesso;
- l'Università degli Studi di Napoli *Federico II*. Dipartimento di Neuroscienze e Scienze del Comportamento – Unità di Psicologia Clinica e Psicanalisi Applicata.

Il dirigente scolastico dell'IPIA di Ponticelli ha in carico gli aspetti amministrativi del progetto. Un secondo dirigente scolastico coordina il progetto dal punto di vista pedagogico ed è parte, insieme a tre docenti psicopedagogisti, del gruppo di coordinamento pedagogico centrale di *Chance*. Tale gruppo ha compiti di governo della complessità delle azioni qui descritte e, al contempo, di organizzazione della ricerca in tutti i numerosi ambiti sperimentali toccati da *Chance*. Questo gruppo cura anche

la rete larga di relazioni con enti nazionali ed internazionali, luoghi di ricerca, media, eccetera. I moduli territoriali nelle tre zone della città indicate si strutturano organizzativamente grazie a un lavoro curato da referenti di modulo e da un complesso dispositivo di *leadership* partecipata.

Vi è, inoltre e più largamente, una sinergia operativa e di riflessione teorica e metodologica che coinvolge -a diversi livelli ma con costanza collaborativa- molti altri *partners*, istituzionali e non, pubblici e non:

- le agenzie territoriali del privato sociale che, insieme, costituiscono oggi un vero e proprio *Progetto Sociale Chance* con attività integrate a quelle più propriamente improntate a una scuola delle opportunità per ciascuno;
- la Regione Campania;
- la Provincia di Napoli;
- una rete di alleati nazionali e internazionali che promuovono analoghe iniziative a favore dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e le politiche attive a favore del successo scolastico e formativo, quali le Scuole della Seconda Opportunità dei Paesi dell'UE, della città di New York, di Israele, del Marocco, la rete italiana e quella europea di lotta alla povertà, l'UNICEF nazionale, ecc.;
- l'Università di Napoli, *Federico II*, Facoltà di Sociologia;
- l'Università *La Sapienza* di Roma, Facoltà di Psicologia;
- la Tavistock Clinic di Londra;
- l'University of East London;
- L'IPRASE del Trentino;
- l'IRRE Campania;
- il Ministero del Lavoro e del Welfare;
- gli uffici del MIUR in particolare quelli coinvolti nella lotta alla dispersione scolastica;
- l'*Istituto degli Innocenti* di Firenze e l'Osservatorio Nazionale sull'Infanzia e l'Adolescenza;
- l'Asl Napoli 1;
- il Tribunale per i Minori di Napoli;
- la Commissione dell'UE – Direzione Generale per l'Impiego e gli Affari sociali, Coordinamento per la coesione sociale del Consiglio dell'Europa;
- il Consiglio dell'Europa.

### **Il privato sociale a *Chance* come vero e proprio progetto sociale**

Il progetto *Chance*, fin dall'inizio, ha pensato ad un sistema di sponda adulta con molte figure professionali in situazione di lavoro comune e di riflessione coordina-

ta, come abbiamo visto. All'inizio, per ogni modulo territoriale vi erano sei docenti utilizzati e sei educatori scelti attraverso un bando pubblico del Comune, che selezionava questa squadra, da affiancare ai docenti, su proposta di agenzie locali di privato sociale con forte pregressa esperienza nella cura di adolescenti a rischio. La sperimentazione iniziale ha certamente funzionato per ciò che riguarda la costruzione della collaborazione tra figure educative diverse in termini di procedure e lessico condivisi, di accettazione di luoghi comuni per la riflessione pedagogica e psicologica, di faticosa accettazione della distinzione nei ruoli e nella funzione. Pur con conflitti, la sinergia è stata forte e determinante nella conquista di ragazzi fuori da ogni contesto e socialità guidata. Tuttavia, la catena di comando e il processo decisionale vedevano due centri separati: i docenti dovevano rispondere comunque alla scuola, e gli educatori alla loro associazione. Anche dal punto di vista amministrativo e di *budget* tale dualismo investiva il lavoro sul campo in modi tali da rendere più difficile la costruzione condivisa del percorso. Dal secondo anno la riflessione comune ha aiutato i progettisti e l'Assessorato responsabile a semplificare le procedure decisionali e a trasferire alle scuole la piena competenza di tutti gli aspetti del progetto. In tal modo il progetto *Chance* è divenuto davvero il primo esempio nazionale di scuola pubblica statale di seconda occasione. Gli educatori venivano scelti sulla base dei *curricula* dalle direzioni scolastiche di ciascuno dei tre moduli territoriali e continuavano, come prima, ad integrarsi con i docenti nell'azione e nella riflessione. Tuttavia, con il maturare delle competenze nel proporre non solo azioni integrate a sostegno dei ragazzi *Chance* ma anche attività propriamente scolastiche, gli educatori *Chance* hanno maturato una grande competenza nella gestione autonoma dei percorsi, e hanno saputo estendere la loro presenza comunitaria e di quartiere fino a costruire centri di aggregazione giovanile capaci di riunire adolescenti *Chance* insieme ad altri adolescenti di altri territori. Inoltre è cresciuta la pluralità della proposta sociale *Chance*: campi scuola, gite, fruizione degli spazi e delle opportunità della città, scambi e tornei tra moduli, mostre fotografiche e d'arte organizzate in comune, partecipazione a eventi culturali cittadini, scambi con scuole di seconda occasione di altre regioni o Paesi. Di pari passo il progetto sociale e i suoi operatori hanno maturato una accresciuta competenza intorno ai temi della progettazione generale e dell'elaborazione di *budget* condivisi. Questa competenza, comune anche a tutti i docenti *Chance*, ha consentito negli ultimi due anni di arrivare a un bando di concorso per la assegnazione della quota parte del bilancio che riguarda tutte le attività di accompagnamento sociale dei ragazzi. Questo ha consentito l'affidamento in convenzione di tale attività al *Progetto sociale Chance*, che ha in questo modo conquistato una piena autonomia funzionale, integrata con gli altri aspetti del progetto.

### **Giovannino al colloquio**

*(...) Il giorno del colloquio mamma era tesissima per paura che non sarei stato accettato e anche io avevo la stessa paura. Tanta era la tensione che a parlare era solo l'assistente sociale. Mamma vide che le insegnanti di questo progetto Chance erano sempre sorridenti e, incoraggiata, cominciò a parlare anche lei; alla fine, le insegnanti mie diedero appuntamento per un altro colloquio: mia madre era contentissima.*

*Il giorno del secondo colloquio io ero un po' teso perché dovevo affrontare la cosa da solo. Entrato mi accolse una signora bionda che si chiamava Tonia: sorridendomi mi disse di aspettare che avrebbe chiamato la professoressa Fiorella. La professoressa mi venne incontro e mi invitò ad entrare in aula per conoscerci meglio. Io cominciai a sudare, la professoressa si accorse di questo e mi chiese se desideravo che venisse aperta la finestra, mettendomi a mio agio. Mi chiese dei litigi con i professori e poi mi fece delle domande di matematica. Finito il colloquio mi chiese se conoscevo qualcuno di questa scuola; io risposi che conoscevo quasi tutti, ma di più Simona. Aspettai che anche Simona finisse il colloquio e andammo via insieme; per strada incontrammo Vincenzo che era un vecchio allievo di Chance. Arrivato a casa trovai mamma molto contenta che stava parlando con l'assistente sociale anche lei sorridente: "OK, Giovannino".*

*Io voglio molto bene alla mia assistente, quasi quanto a mia madre. Dopo quattro giorni mi comunicò l'invito a partecipare alla festa di inaugurazione di Chance: ero stato accettato ed ero felicissimo.*

*(...) Quando giunse il giorno della festa ho conosciuto il cavaliere Cesare e i professori di Chance e anche Giovanni il falegname, abbiamo poi scritto i nostri nomi su un cartoncino tondo e lo abbiamo appeso all'albero di Chance formato da tutti i nomi degli alunni: io sono contentissimo di rimanere su questo albero.*

*Mamma dopo che hanno parlato tutti ha detto: "Questa scuola è bellissima, vedi di non fare lo scostumato".*

Giovanni P.

### **L'accompagnamento psicologico al progetto Chance: un modello di contenitori concentrici**

Lo strumento di cui si avvale fondamentalmente il progetto *Chance* per conseguire le proprie finalità è efficacemente descritto dal termine, coniato dai docenti, di "didattica relazionale" o "tutoriale", che consiste nella ricerca e messa in atto di opportune e flessibili strategie didattiche e nel mantenimento di un'estrema attenzione per la dimensione relazionale.

Fin dall'inizio il progetto *Chance* si è avvalso dell'accompagnamento di una *équipe* psicologica afferente al Dipartimento di Neuroscienze della Università di Napoli *Federico II*.

Le carenze e la violenza che impregnano la vita dei ragazzi di cui il progetto si occupa, la sfiducia e provocatorietà insite nei loro atteggiamenti compongono un amalgama esplosivo. La funzione dell'*équipe* psicologica, composta da psicoterapeuti, consiste nell'affiancare docenti e operatori, aiutandoli a temprarsi per resistere alle alte temperature emozionali della relazione con i ragazzi, senza cadere nella trappola di risposte espulsive. La possibilità di dare attenzione alle relazioni e di cogliere i significati sottesi ai comportamenti ha consentito nel tempo di promuovere processi di trasformazione.

L'intervento psicologico non prevede dunque contatti diretti con i ragazzi ed è finalizzato centralmente alla "manutenzione delle risorse umane" (Adamo et al, 2000).

Esso è fondato sulla strutturazione di un sistema di *setting* concentrici, rivolti a tutti gli operatori interessati, con l'intento di offrire loro una possibilità di contenimento, comprensione ed elaborazione delle intense dinamiche emozionali che attraversano il campo di lavoro a vari livelli: quello della relazione con i ragazzi, così come quello delle relazioni complesse che si stabiliscono tra gli operatori stessi e le diverse istituzioni coinvolte.

Diamo dunque qualche breve cenno descrittivo di questa globale struttura di contenimento.

I due referenti universitari partecipano regolarmente all'incontro quindicinale del gruppo di coordinamento e di assistenza al progetto, composto dai diversi rappresentanti istituzionali operativamente coinvolti nel lavoro, dai coordinatori di modulo e dai responsabili cittadini del progetto.

Il condividere in questa sede, come osserva la Hoxter (2003), "le pressioni politiche, sociali ed economiche che spingevano le autorità organizzatrici a fornire simili *scarpe*", aiuta a contenere le tensioni tra i gruppi e tra le varie istituzioni, ma soprattutto tra questi e il progetto. Nell'ambito degli incontri di questo gruppo di lavoro si configura infatti frequentemente una dinamica espulsiva, simile a quella che si verifica nei nuclei familiari in cui un ragazzo adottato rischi, per la violenza e contraddittorietà delle sue esigenze e dei suoi vissuti, di distruggere la disponibilità e le intenzioni riparative dei genitori adottivi.

In tale contesto la funzione dell'*équipe* psicologica è duplice: da un lato, è rappresentante di una delle istituzioni coinvolte, dall'altro custode del *setting* degli incontri, e del vertice conoscitivo, come prospettiva da cui guardare agli eventi e alle inevitabili tensioni. La possibilità di accogliere i conflitti, senza negarli ed eluderli, e di considerarli parte della ricerca sul progetto, ha costituito una modalità nuova e inusuale di gestire rapporti interistituzionali, in genere altamente spersonalizzati e burocratizzati.

A cadenza trimestrale vengono organizzati seminari di studio articolati in più giornate; rivolti a tutti gli operatori, essi sono finalizzati all'approfondimento di aspetti teorici, alla presentazione e discussione di materiali ed esperienze, al confronto con esperti esterni al progetto.

Essi rappresentano uno spazio di condivisione e concettualizzazione delle esperienze in corso, ma forniscono anche contributi teorici da vertici pluridisciplinari; la presenza di ospiti esterni mira inoltre a garantire una costante apertura critica sul progetto, utile per contrastare gli inevitabili rischi di sclerotizzazione. Il lavoro con questi ragazzi espone infatti i docenti ad un attacco violento alle proprie competenze e capacità, e li lascia per molto tempo privi di un riscontro positivo sul loro operato. È essenziale pertanto che l'autostima dei docenti sia radicata in precise teorie di riferimento e venga nutrita dal confronto stabile con un gruppo.

Al termine dei seminari trimestrali si tiene il gruppo allargato di discussione condotto da un esperto di dinamiche istituzionali (Margherita, 2003), rivolto anch'esso a tutti gli operatori e finalizzato al riconoscimento e al contenimento delle emozioni e dei fenomeni gruppali presenti nel complessivo campo di lavoro. Scopo di questi incontri è quello di "evidenziare e riflettere sui fenomeni gruppali attivati dal lavoro con i ragazzi *drop-out*. All'interno di un tale *setting*, gli operatori di *Chance* hanno l'opportunità di incontrarsi, liberati momentaneamente dalla presenza dell'incudine dei ragazzi difficili e del martello delle istituzioni. Ragazzi e istituzioni, tenuti fuori dalla porta, rientrano però dalla finestra, attraverso il gioco delle identificazioni inconscie" (Adamo S.M.G. et al., 2000).

L'esperienza grupnale, con le sue specifiche dinamiche, consente di mantenere un collegamento tra le basi emozionali, i pensieri nascenti e i livelli organizzativi del progetto e fornisce agli operatori la possibilità di fare un'esperienza "nel qui ed ora" delle modalità di funzionamento dei gruppi, che può essere adoperata nella comprensione delle dinamiche attive nel "là e allora" dei gruppi-classe.

I gruppi di discussione basati sull'osservazione della relazione didattica, hanno cadenza quindicinale, per la durata di tre ore e sono condotti da psicoterapeute infantili presso ciascuno dei tre moduli territoriali. Il ricorso a tale metodologia ha lo scopo di affinare la capacità di percezione e di ampliare l'inventiva, nonché di migliorare la comprensione delle dinamiche di relazione che sono alla base delle interazioni descritte.

L'accostamento al compito dell'osservazione è tuttavia avvenuto lentamente e a fatica nei gruppi. L'intensità delle emozioni e delle ansie, sperimentate dai docenti, non riusciva infatti, nelle fasi iniziali dell'esperienza, a essere contenuta in un compito preordinato e in una relazione scritta.

In altra sede abbiamo evidenziato i numerosi punti di sovrapposizione e specularità tra il lavoro degli operatori *Chance* con i ragazzi e il lavoro psicologico nei gruppi e osservato come le difficoltà incontrate a lavorare sul compito, riflettevano ampiamente analoghe difficoltà incontrate dai docenti con i ragazzi. Le dinamiche di attacco al compito, di svalutazione, la provocatorietà e la confusione, a cui docenti e operatori dovevano far fronte quotidianamente con i ragazzi, erano così riprodotte nella relazione con il *seminar leader*.

Nell'ambito dei gruppi di discussione, l'anello più prossimo alla relazione diretta con i ragazzi, si evidenziavano, in maniera evidente e in un certo senso amplificata dalle caratteristiche stesse del progetto, alcune delle contraddizioni tra compiti educativi 'paradossali', descritti in alcuni contributi scientifici recenti sul tema del professionista riflessivo. E. Kennedy (1996) sottolinea al riguardo come uno dei problemi principali, manifestati dalle istituzioni educative, sia infatti quello di una ricerca di coerenza tra compiti paradossalmente opposti. In che modo la scuola può darsi una struttura stabile e protettiva ma sufficientemente elastica da promuovere un cambiamento nei ragazzi? Come conciliare l'attenzione al singolo con le evidenze di un funzionamento gruppale, nella forma degli assunti di base descritti da Bion? In che modo bilanciare cura e accoglienza con definizione di limiti e regole? E ancora, come sostenere la spinta alla differenziazione e all'autonomia nell'ambito di una relazione asimmetrica e intensa sul piano affettivo?

La possibilità di riflettere su questi interrogativi, di accogliere livelli più primitivi di funzionamento gruppale, di sopravvivere e restituire un ordine e un senso alle comunicazioni e ai comportamenti dei ragazzi come a quelli degli adulti, ha portato, molto lentamente, a una sostanziale evoluzione.

Attualmente l'osservazione è diventata pratica stabile degli operatori *Chance* all'interno dei seminari di *work discussion*, e viene, inoltre, largamente adoperata da essi in molti diversi aspetti e momenti del loro lavoro.

A cadenza mensile si tiene invece il gruppo di supervisione dei componenti l'*équipe* psicologica che costituisce un indispensabile momento di confronto e condivisione, volto alla identificazione e alla ricomposizione delle dinamiche presenti ai diversi livelli dei *setting* e del progetto.

Quest'ultimo gruppo non era previsto nel progetto originario, ma è stato ben presto introdotto per venire incontro all'esigenza, avvertita dagli psicologi, di avere un proprio spazio di confronto.

## VALUTAZIONE E VALIDAZIONE DEL PERCORSO FORMATIVO DI CHANCE

La autovalutazione *in itinere* e finale è normale prassi per il progetto *Chance*, con riunione settimanale e numerosi incontri annuali seminariali e a tema.

*Chance* riceve una valutazione annuale da parte dell'Istituto degli Innocenti/INDIRE per il monitoraggio della ex-legge 285/97 ora 328/2000, valutazione condivisa con la Direzione Campana dell'Istruzione, il Comune di Napoli e con la Regione a fine anno e in corso di anno.

*Chance* ha ricevuto anche una valutazione della Commissione Coesione sociale dell'Unione Europea e una valutazione del Consiglio dell'Europa.

È in atto una procedura di stabilizzazione-validazione ordinamentale del progetto *Chance* da parte di MIUR e direzione Campana della Istruzione.

Occasioni di visibilità e riconoscimenti sono venuti a *Chance* da parte della Unione Europea, MIUR, Consiglio dell'Europa, Unicef, Presidenza della Repubblica, numerosi organi di stampa, *network* radio e televisivi.

## ELENCO DEI MATERIALI PUBBLICATI, MULTIMEDIALI E IN RETE

- Numerosissimi articoli, interviste e *reportage* su riviste, giornali e mezzi radio e televisivi italiani e stranieri;
- *reportage* su *Chance* da parte di TV italiane pubbliche e private, tedesca, giapponese, francese;
- materiali in siti web (v. ricerca attraverso voci: *Maestri di strada*, *Chance*, Cesare Moreno, Marco Rossi-Doria);
- quattro libri tematici per le edizioni *Maestri di strada*;
- atti di convegni, seminari e simposi;
- archivio presso la facoltà di Sociologia di Napoli di tutti i materiali prodotti e *in itinere*;
- corso di formazione a distanza (a cura di C. Moreno) ENEA - Onlus "Maestri di strada" sulle metodologie educative per l'inclusione sociale a partire dal modello *Chance*;
- produzione di un film; *I pesci combattenti*.

## DELL'ESPERIENZA DI CHANCE E DELLE SCUOLE DI SECONDA OPPORTUNITÀ

Il percorso descritto ha avuto finora l'aspetto di un progetto, ossia quello di un'organizzazione effimera che viene re-inventata ogni anno e che ogni anno deve scontare un processo complesso di assegnazione delle risorse. Terminata la fase sperimentale già da alcuni anni, la situazione è divenuta gravosa e auto contraddittoria con le premesse. Sono stati quindi compiuti i primi passi che portano questa scuola ad essere "sezione staccata" di un istituto professionale, ossia una sezione virtuale che vive in modo decentrato nei tre territori di impianto del progetto.

Quando il processo di integrazione nella struttura scolastica si sarà compiuto avremo una struttura che potrebbe essere descritta come percorso di orientamento e formazione con recupero della licenza media per coloro che non ne siano in possesso, con un percorso che si conclude con quattro o cinque anni a seconda che l'anno orientativo sia stato coronato da pieno successo con l'ingresso del giovane al secondo anno di un percorso integrato, o viceversa che in seguito ad un minor successo sia però in rado di frequentare con profitto il percorso formativo integrato cominciando dal primo anno.

*Chance*, come modello quasi unico in Italia di scuola pubblica della seconda occasione o opportunità non realizza, pertanto, un dovere e neanche un diritto-dovere e non è una scuola dell'obbligo dentro a un iter scolastico che, in linea di massima, è classicamente lineare né è una scuola dell'obbligo di altro tipo. Può in qualche caso servire a ritornare in classe, dopo una fase ri-orientativa, ma la scuola della seconda occasione non è pensata, nella UE e in letteratura, per questo.

È una scuola che promuove una opportunità altra e diversa per riavvicinarsi all'apprendimento utile a vivere meglio: "*other and more*", dice il rapporto Delors, "altro e di più". E, in questo, si è in una prospettiva esplicitamente intesa come riapertura della possibilità del *lifelong learning*, tanto che la scuola della seconda opportunità ha caratteristiche sia di riparazione e manutenzione di parti di sapere non consolidate sia di riconoscimento dei crediti basati sulle competenze effettive, sia di avvio della educazione proposta di adolescenti prematuramente immessi in condizioni quasi adulte che vogliono ri-imparare ad apprendere.

Le competenze, dunque, che vanno indagate, riattivate, rafforzate o proposte sono altre da quelle della scuola tradizionalmente intesa anche nella sua accezione di scuola di frontiera perché si misurano direttamente e prioritariamente con il futuro percorso di vita e non con la carriera scolastica futura e perché partono ogni volta dalla nozione di volontarietà. Ed è, pertanto, una scuola connotata come immediatamente orientativa e che riscopre e accredita quel che si sa, lo rafforza sulla base di una pro-

spettiva non universalistica e non lineare e introduce sapere di cittadinanza attiva e sapere che apra a possibili specifici esiti formativi.

Da qui derivano alcune, tra le molte, ulteriori caratteristiche dell'accompagnare l'apprendimento in *Chance*, che anche noi abbiamo provato, che proponiamo in modo volutamente non sistematico, per meglio aprire una riflessione fondata su domande pertinenti:

- la forte presenza della dimensione *extra-moenia* sia fisica che mentale rispetto a quella *intra-moenia*, perché la prima è la vita da cui si viene e a cui si pensa, che va intercettata in modo prossimale e rielaborata nelle mura del ritrovato luogo protetto per ri-conoscere il sapere;
- l'attenzione al patto volontario e la previsione della sua chiusura;
- la dimensione aperta ma non eternamente aperta e mutabile del patto;
- il coinvolgimento di tutti gli alleati adulti possibili nel patto;
- un tutoraggio che sia sponda adulta costante, riconoscibile, solida e non intrusiva;
- il *focus* su ogni strategia atta all'inclusione sociale e alla scoperta e al rafforzamento delle competenze per la vita;
- la centralità di ogni strategia tesa all'auto-stima, che sappia partire dall'incontro antropologico con la cultura dei ragazzi e sappia far emergere la dimensione biografica di ognuno ma che tenga, parimenti, presenti quei saperi di cittadinanza che danno stima e dignità e a cui non è bene rinunciare;
- leggere e decodificare letture vicine alla propria esperienza, alle proprie ambizioni di vita ma anche testi lontani e da scoprire;
- scrivere di sé e di altro da sé, di conosciuto e di sconosciuto e da scoprire;
- descrivere oralmente e per iscritto procedure scientifiche attuate;
- svolgere calcoli di base e ri-conoscere misure;
- costruire algoritmi per rispondere a quesiti logici;
- descrivere le esperienze creative e di viaggio e benessere di cui si è fatta esperienza;
- leggere carte e mappe (Città, Italia, Europa, mondo);
- conoscere i diritti fondamentali delle persone, dei bambini e dei cittadini italiani;
- collocare eventi nel tempo e situazioni nello spazio in modi esplorativi;
- conoscere regole per la difesa e il mantenimento della propria salute;
- avviare la prima conversazione ma anche l'uso funzionale della scrittura/lettura in una seconda lingua europea;
- avviare la prima alfabetizzazione informatica e multi-mediale;

- la centralità della dimensione orientativa, fondata su opportunità e, insieme, su prove, esami e bilanci condivisi, che è capace di sostituire il modello lineare scolastico con i centri di interesse da verificare e approfondire;
- la riflessione esplicita sul mantenimento di orari, limiti e regole e sul posto della norma e della frustrazione nella ripresa dell'apprendimento;
- il governo esplicito del conflitto centrato sulla “parola data alle cose” e sulla ricerca di esiti onorevoli ma non improntati a resa o collusione adulta, capace di dilazionare nel tempo l'azione e di favorire sospensione, attesa, riflessione e soluzione;
- la centralità dell'individuo che può apprendere, entro la dimensione sociale dell'apprendimento, in gruppo largo, piccolo o singolarmente ma in quanto individuo e non astrattamente classe;
- la cura dei *setting* formali e sostanziali atti all'apprendimento, sempre attentamente programmati ma aperti anche a esiti inattesi, sulla base della centralità del contesto di apprendimento e della coerenza tra azione, luogo e contenuto trattato, secondo l'assioma della significanza e del *representative work* (L. Resnick), capace di incorporare informazione plurima sulla effettiva crescita di competenza di ciascuno;
- la garanzia di attendibilità e giustizia nel giudizio adulto su ogni parte del lavoro svolto, raccolto e riconosciuto dall'alunno, dagli altri, dalle istituzioni, sia nel campo degli obiettivi inerenti al modo di fare/stare (*performing goals*) che agli obiettivi inerenti alle cose apprese (*learning goals*), entro un sistema di chiari obiettivi dettagliatamente esplicitati e condivisi con ciascun ragazzo/a nei diversi ambiti;
- il pieno riconoscimento delle possibilità effettive di attenzione di ogni singolo (*attention span*/estensione progressiva dell'attenzione) e la cura del potenziamento dell'attenzione;
- la congruenza tra processi di apprendimento di cui si è parte e prodotti fatti e la centralità della restituzione visibile, riconoscibile da tutti e realizzata in tempi ogni volta adeguati.

Il percorso descritto ha avuto finora l'aspetto di un progetto, ossia quello di un'organizzazione effimera che viene re-inventata ogni anno e che ogni anno deve scontare un processo complesso di assegnazione delle risorse. Terminata la fase sperimentale già da alcuni anni, la situazione è oggi divenuta gravosa e in contraddizione con le premesse. Sono stati quindi compiuti i primi passi che portano questa scuola ad essere “sezione staccata” di un istituto professionale, ossia una sezione virtuale che vive in modo decentrato nei tre territori di impianto del progetto.

Quando il processo di integrazione nella struttura scolastica si sarà compiuto, avremo una struttura che potrebbe essere descritta come *percorso di orientamento e formazione con recupero della licenza media* per coloro che non ne siano in possesso: un percorso che si conclude in quattro o cinque anni a seconda che l'anno orientativo sia stato coronato da pieno successo con l'ingresso del giovane al secondo anno di un percorso integrato, o gli esiti siano stati di minor successo, ma abbiano comunque segnalato una disponibilità alla frequenza con profitto del percorso formativo integrato incominciando dal primo anno.

## RINGRAZIAMENTI

*Ed ora, il nostro grazie. Ringraziamo innanzitutto i nostri ragazzi e le loro famiglie, che hanno creduto in Chance e ci hanno mostrato che il riscatto educativo e sociale è possibile, che è faticoso ma anche molto bello riprendere la via dell'apprendimento e dell'istruzione come strada verso la piena dignità della cittadinanza. Grazie a loro abbiamo riguardato con nuovi occhi alle nostre professioni e alle nostre vite. Ringraziamo, al contempo, tutti i nostri docenti che nel corso degli anni si sono alternati nel progetto Chance, nessuno escluso, così come i dirigenti scolastici, gli educatori e tutor sociali, gli orientatori, gli artisti, gli allenatori, gli artigiani, i responsabili di enti di formazione, le mamme sociali e le bidelle, i segretari e amministrativi, le assistenti sociali del comune di Napoli, i moltissimi nostri compagni di avventura impegnati in tante scuole della città con i quali abbiamo collaborato, i tanti partner del privato sociale napoletano, i docenti, i ricercatori e gli psicologi della Università Federico II. Tutti e ciascuno, nel tempo, si sono impegnati con passione, dedizione e competenza. Il loro lavoro è Chance. Ringraziamo i ricercatori, i funzionari delle autorità europee e sovranazionali, gli studiosi ed esperti italiani e di tutto il mondo e gli operatori dei più diversi media che ci hanno visitato, hanno documentato il nostro lavoro e che ci hanno aiutato a riflettere e a capire, insieme, forze e debolezze della nostra impresa. Ringraziamo il MIUR e, in modo particolare, il Direttore dell'Ufficio scolastico regionale campano che ci ha sostenuto in prima persona con costanza e competenza. Ringraziamo il Ministero del Lavoro e del Welfare e i funzionari e dirigenti che ci hanno seguito in questi anni. Esprimiamo un forte grazie al Sindaco della nostra città, agli assessori e ai dirigenti e funzionari del Comune, della Regione e della Provincia. E esprimiamo un grazie speciale al nostro Presidente della Repubblica, Carlo Azeglio Ciampi e alla segreteria del Quirinale che ci hanno sostenuto in ogni passaggio della avventura della scuola statale di seconda occasione a Napoli.*

Marco Rossi-Doria e Carla Canfora

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI E DI RETE

- AA.VV.** (2002), *Lotta alla dispersione e orientamento*, Fondazione per la Scuola, Compagnia di San Paolo
- AA.VV.** (2004) *Provaci ancora, Sam!* (materiale di lavoro), Comune di Torino
- AA.VV.** (2001), *The Second Chance. Learning in the context of the Second Chance School pilot scheme*. BBJ Bruxelles, Italian branch
- Adamo S.M.G.** (a cura di) (2003), *Il progetto Chance: seminari psicologici*, Grafica Editrice Romana s.r.l., Roma
- Adamo S.M.G., Adamo serpiéri S., Giusti P., Margherita G., Valerio P.** (2000), *Condividere e contenere: l'accompagnamento psicologico al progetto Chance*, *Età Evolutiva*, 67: 114-125
- Adamo, S.M.G. e Valerio P.** (a cura di) (2003), *Il contributo psicoanalitico ad una scuola per adolescenti drop-out*, Grafica Editrice Romana s.r.l., Roma
- Adamo Serpiéri S., Giusti P., Portanova F., Tamajo R.** (2003), *La bottega del mercoledì: il lavoro psicologico nei moduli territoriali*, in: Adamo S.M.G, Valerio P. (a cura di) *Il contributo psicoanalitico ad una scuola per adolescenti drop-out*, Grafica Editore Romana srl, Roma
- Ajello A.M. e Meghnagi S.** (a cura di) (1998), *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, Franco Angeli, Milano
- Ajello A. M.** (2000), *Insegnare ad adolescenti in difficoltà: la molteplicità delle variabili in gioco*, Rapporto di ricerca – Arci Progetto Youthstart, Roma, Arci, pp.26-41
- Ajello A.M. e Ghione V.** (2000), *Quale autonomia: ripensare la scuola con prospettive pertinenti*, in Benadusi L., Serpiéri R., *Organizzare la scuola dell'Autonomia*, Carocci
- Ajello A.M. e Pontecorvo C.** (2002), *Il curriculum. Teoria e pratica dell'innovazione*, La Nuova Italia, Firenze
- Ardone R.** (1999), *Adolescenti e Generazioni Adulte. Percorsi relazionali nel contesto familiare e scolastico*, Edizioni Unicopli, Milano
- Benvenuto G., Rescalli G., Visalberghi A.** (a cura di) (2000), *Indagine sulla dispersione scolastica*, La Nuova Italia, Firenze
- Besozzi E.** (1993), *Elementi di sociologia dell'educazione*, Nis, Roma
- Cancrini L.** (1974), *Bambini "diversi" a scuola*, Boringhieri
- Canevaro A.** (2000), *I bambini che si perdono nel bosco*, Nuova Italia
- Ciavattella M.** (2004), *Le Scuole della Seconda Opportunità: intervento di recupero contro la dispersione scolastica*, tesi di laurea non pubblicata
- De Bode A. e Broere R.** (2002), *Sono piccolo ma coraggioso*, Gruppo Abele, Torino
- Demetrio D.** (2003), *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza
- D'Odorico L. e Cassibba R.** (2001), *Osservare per educare*, Carocci, Roma

- Edwards C., Gandini L., Forman G.** ( a cura di) (1995), *I cento linguaggi dei bambini*, ed. Junior
- Engestrom Y.** (1987), *Learning by Expanding: An Activity Theoretical Approach to Developmental Research*, Orienta-Konsult, Helsinki
- Fabbri D.** (2003), *La dimensione parallela*, Erikson
- Furedio F.** (2005), *Il nuovo conformismo (troppa psicologia nella vita quotidiana)*, Feltrinelli
- Ghione V.** (2005), *La Dispersione Scolastica: parole chiave*, Carocci, Roma
- Gobo G.** (2001), *Descrivere il Mondo. Teoria e pratica del metodo etnografico in sociologia*, Carocci, Roma
- Hoxter S.** (2003), *La vecchia donna che viveva in una scarpa* in Adamo S.M.G. (a cura di): *Il Progetto Chance: seminari psicologici*, Grafica Editrice Romana srl., Roma
- Jennings C. e Kennedy E.** (a cura di) (1996), *The reflective professional in education*, Kinglsey Publishers, London
- Liverta-Sempio O., Confalonieri E., Scaratti G.** (a cura di) (1999), *L'abbandono scolastico: aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Raffaello Cortina, Milano
- Louis K.S., Marks H.M., Kruse S.** (1996), *Teacher's Professional Community in Restructuring Schools*, "American Educational Research Journal", 33, number 4, pp.757-798
- Margherita G.** (2003), *Per comprendere e proteggere i figli di Crono. Modellizzazione degli apparati gruppali usati per la riflessione e l'elaborazione emotiva nel Progetto Chance* in Adamo S.M.G., Valerio P. (a cura di), *Il contributo psicoanalitico per una scuola per adolescenti drop-out*, Grafica Editrice Romana srl, Roma
- Morgagni E.** (a cura di) (1998), *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Carocci, Roma
- Oury F. e Vasquez A.** (1975), *L'educazione nel gruppo classe. La pedagogia istituzionale*, ed. Devoniene
- Palmonari A.** (a cura di) (1993), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna
- Pascucci M.** (2003) *Educazione. Contesti e processi*, Carocci, Roma
- Pombeni M.L.** (1990), *Orientamento scolastico e professionale. Un approccio socio-psicologico*, Il Mulino, Bologna
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C.** (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led Zanichelli, Milano
- Progetto Chance** (2003), *Il progetto Chance*, pubblicazione a cura di Onlus, Maestri di strada, Napoli
- Progetto Youthstart** (2000), *La Scuola della Seconda Opportunità*, pubblicazione a cura dell'Arci, Nuova Associazione di Roma e Arcisolidarietà di Roma, Roma
- Rossi-Doria M.** (1999), *Di mestiere faccio il maestro*, L'Anchora s.r.l, Napoli

**Schimenti V.** (2001), *Identità e differenze etniche. Strategie d'integrazione*, Franco Angeli, Milano

**Sharp S. e Smith P.K.** (1995), *Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative*, Erickson

**Zucchermaglio C.** (1991), *Le pratiche dell'insegnare e l'apprendimento degli insegnanti*, in Pontecorvo C. (a cura di), *Manuale di Psicologia dell'Educazione*, Il Mulino, Bologna

<http://www.vivoscuola.it/tematiche/orienta/progettiPonte.asp>

<http://www.vivoscuola.it/tematiche/orienta/azioniformative.asp>









