



**Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze dell'Educazione**

Tesi di Dottorato in Pedagogia

XXI ciclo

**Emergenze educative e pratiche di cura
Le Scuole della Seconda Occasione**

**Coordinatore della Scuola Dottorale:
Prof.ssa Carmela Covato**

**Coordinatore della Sezione di Pedagogia:
Prof. Massimiliano Fiorucci**

**Docente guida:
Prof.ssa Bruna Grasselli**

**Dottoranda:
Daniela Consoni**

Roma 2008

Indice

Introduzione.....	Pag. 4
1 L' esclusione precoce dalle opportunità formative. Una emergenza educativa e sociale.....»	9
1.1 Le dispersioni.....»	9
1.1.1 I dati della dispersione.....»	14
1.2 Interpretazioni esplicative e comprendenti.....»	23
1.2.1 La dispersione nelle teorie dell'apprendimento.....»	25
1.2.2 La prospettiva psicoanalitica.....»	33
1.2.3 Riproduzione e deprivazione culturale.....»	39
1.2.4 La voce dei ragazzi dispersi.....»	45
1.3 Un disagio epocale.....»	57
1.3.1 Crisi della scuola e dispersione.....»	59
1.3.2 La costruzione dell'identità.....»	74
1.3.3 Ragazzi di scarto.....»	83
2 La cura educativa.....»	94
2.1 Cura e pedagogia.....»	94
2.1.1 Cura, intenzionalità, progettazione.....»	113
2.1.2 Le ambiguità della cura.....»	120
2.2 Indicatori empirici della cura.....»	138
2.3 Cura e cultura a scuola.....»	154
3 Scuole della Seconda Occasione e pratiche di cura.....»	163
3.1 Le scuole di Seconda Occasione.....»	163
3.1.1 Una buona prassi educativa e giuridica.....»	173
3.1.2 Chance-Maestri di Strada e la Scuola della Seconda Opportunità di Roma.....»	183
3.2 L'indagine sul campo.....»	192
3.3 La cura dell'azione didattica.....»	199
3.3.1 La cura del tempo.....»	199

3.3.2	La cura dello spazio.....	Pag.	208
3.3.3	La cura dei materiali.....»		218
3.4	L'esserci nella cura.....»		222
3.4.1	La percezione della cura.....»		222
3.4.2	Le emozioni della cura.....»		229
3.4.3	Cura e caratteristiche personali.....»		236
3.4.4	Cura degli altri e cura di sé.....»		244
3.4.5	Cura e cambiamenti personali.....»		250
3.5	La relazione di cura.....»		253
3.5.1	L'ascolto.....»		253
3.5.2	L'immagine degli studenti.....»		260
3.5.3	La relazione con gli studenti.....»		267
3.5.4	Strategie ed atteggiamenti.....»		272
3.6	Costruire il percorso di cura.....»		280
3.6.1	Individuazione di bisogni e desideri.....»		280
3.6.2	Progettare.....»		289
3.7	Relazioni nel gruppo adulto.....»		296
3.8	Competenze professionali.....»		302
	Conclusioni.....»		312
	Bibliografia.....»		322
	Appendice.....»		I

Introduzione

Il lavoro parte dalla considerazione che l'insuccesso formativo e la dispersione scolastica costituiscono, nella società conoscitiva, una grave minaccia per lo sviluppo economico e per la coesione sociale e dalla constatazione di come i sistemi formativi non sono riusciti, anche dopo decenni dall'accesso generalizzato all'istruzione, a trovare delle strategie adeguate per combatterli efficacemente, andando incontro alle esigenze educative derivate dalla eterogeneità dell'utenza scolastica. L'Italia conosce poi un ritardo significativo, rispetto alla maggioranza degli altri paesi europei, per quanto riguarda i risultati scolastici, la lotta alla dispersione e il raggiungimento degli obiettivi di Lisbona.

La ricerca si è indirizzata verso l'analisi di buone prassi di contrasto dell'abbandono scolastico ed ha individuato il suo oggetto nelle Scuole della Seconda Occasione, che costituiscono un modello innovativo di intervento nei confronti della dispersione.

La Scuola di Seconda Occasione è organizzata in modi differenti nei vari contesti in cui agisce, ma sempre in modo strutturalmente diverso da quello della scuola di prima occasione. La sua offerta formativa propone percorsi diversi da quelli in cui si è verificato il fallimento perché, come dimostra la scarsa efficacia delle ripetenze come strategia di lotta all'insuccesso scolastico, ripercorrere più volte lo stesso iter raramente porta al successo formativo. Dunque, cercando strategie relazionali, didattiche e organizzative nuove la Scuola di Seconda Occasione si configura come luogo di innovazione e sperimentazione didattica e pedagogica volto ad offrire una risposta ad esigenze di formazione differenziate.

Essa costituisce una buona prassi giuridica, in quanto agisce per la realizzazione di diritti sanciti sia dalla nostra Costituzione, sia nei testi del diritto internazionale, primo fra tutti la Convenzione ONU *A world fit for children* del 1989, che incoraggia tutte quelle forme di scuola che vanno incontro ai bisogni formativi dei soggetti più deboli ed incoraggia ogni prassi volta al recupero del *dropping out*.

L'esperienza dei progetti da cui sono nate le Scuole di Seconda Occasione deriva dall'attivazione di insegnanti ed istituzioni che hanno iniziato ad attuare processi di insegnamento-apprendimento innovativi in situazioni di emergenza educativa, all'interno di contesti particolarmente svantaggiati da un punto di vista socio-culturale, al fine di riportare a scuola i *drop-outs* delle medie.

Questi progetti hanno trovato poi una piena legittimazione nel Libro Bianco “*Insegnare e imparare: verso la società conoscitiva*” di Edith Cresson che può essere considerato come il testo fondativo delle attuali politiche educative europee. Nel Libro Bianco, che pone la lotta all’esclusione come uno degli obiettivi fondamentali per la realizzazione della società conoscitiva, si auspica l’istituzione in tutti i paesi dell’ Unione Europea di *Second Chance Schools* al fine di combattere l’abbandono scolastico che mina non solo lo sviluppo economico ma anche la coesione sociale.

Solo recentemente la Scuole di Seconda Occasione hanno iniziato una riflessione sulle proprie prassi creando una rete che consente lo scambio di dati e pratiche didattiche ed una elaborazione pedagogica comune.

Il primo obiettivo che la ricerca si è posta è stato quello di ampliare la conoscenza delle prassi della Scuola della Seconda Occasione, per trarne indicazioni sulla formazione degli insegnanti ad un approccio più efficace nei confronti dell’insuccesso formativo e dell’accoglienza delle problematiche della fascia più fragile della popolazione scolastica adolescente.

E’ stata effettuata un’ intervista ai coordinatori dei progetti di Napoli, Roma e Torino in quanto testimoni privilegiati, cioè informatori particolarmente rappresentativi rispetto all’obiettivo della ricerca e si è ampliata l’indagine esplorativa anche attraverso la partecipazione a due convegni che si sono svolti sul tema, uno a Napoli ed uno a Roma.

Particolarmente significativa è stata la collaborazione con Marco Rossi-Doria, ideatore ed a lungo coordinatore del progetto Chance. Attraverso diversi incontri con il maestro di strada napoletano è stato possibile approfondire la conoscenza della realtà della Scuola di Seconda Occasione, individuare gli altri testimoni privilegiati da intervistare ed è emerso il tema della cura educativa come principio ispiratore del progetto Chance.

Seguendo un modello di ricerca flessibile caratterizzata da una circolarità tra i concetti di partenza e quelli reperiti sul campo, così che questi ultimi andassero a modificare le concettualizzazioni iniziali, si è iniziata una ricerca sulla letteratura pedagogica che riguarda le teorie e le prassi della cura educativa.

Da questa ricerca, che ha preso in particolare considerazione gli studi di Riccardo Massa e della sua scuola e le riflessioni di Luigina Mortari e Rita Fadda, è tra l’altro emerso come, solo di recente, sia in corso, da parte della pedagogia italiana, una riflessione sulla categoria della cura, a lungo trascurata nel discorso sull’educativo, e come sia ritenuto opportuno, da

parte degli studiosi che di cura si occupano, che si proceda alla individuazione delle prassi e degli indicatori empirici della cura affinché essa non rimanga una categoria astratta, ma possa divenire pedagogicamente significativa e strategicamente efficace.

Questo ha condotto, in una logica di tipo dialogico-ricorsivo fra investigazione teorica ed empirica, ad una definizione più precisa delle domande di ricerca.

Il lavoro di indagine si è prefisso di rispondere alle domande su quali siano le prassi di cura educativa messe in atto dagli insegnanti nella Scuola della Seconda Occasione per affrontare l'emergenza dell'insuccesso educativo e dell'esclusione sociale; se si siano create nuove competenze negli insegnanti che lavorano in queste scuole e quali indicatori empirici della cura educativa possono essere individuati.

La ricerca sul campo è stata condotta dunque attraverso la prospettiva della cura educativa, con il duplice obiettivo di conoscere le pratiche di cura educativa messe in atto dalla Scuola di Seconda Occasione e di contribuire ad individuare degli indicatori empirici della cura, categoria di cui è in corso, come si è detto, un processo di semantizzazione e teorizzazione pedagogica.

Per rispondere alle domande di ricerca è stata elaborata una intervista qualitativa aperta che è stata proposta a dodici insegnanti delle scuole di Napoli e di Roma. Le interviste sono state poi analizzate al fine di far emergere categorie riguardanti le pratiche di cura educativa e le competenze che si sono formate negli insegnanti attraverso la loro esperienza professionale nelle Scuole di Seconda Occasione.

I risultati della ricerca possono costituire una base conoscitiva da utilizzare nella formazione degli insegnanti, affinché il loro intervento nei confronti dell'insuccesso formativo e delle problematiche della fascia più fragile della popolazione scolastica adolescente possa risultare più efficace.

Considerando il fatto che il disagio ed il malessere educativo dei *drop outs* costituisce la punta dell'iceberg di una sofferenza e di una insofferenza più generali nei riguardi della scuola, si ritiene che un insegnamento ispirato ai principi della cura educativa e dunque un trasferimento delle prassi della Scuola di Seconda Occasione nella scuola ordinamentale possa aiutare a contrastare fenomeni sempre più emergenti di disaffezione alla scuola e costituire un elemento di prevenzione nei confronti della dispersione scolastica.

I risultati della ricerca sono stati organizzati ed esposti all'interno di tre capitoli.

Nel primo capitolo è stata effettuata una ricerca nell'ambito della letteratura sulla dispersione scolastica. Si è fatto particolare riferimento alla letteratura italiana più recente, tenendo conto del fatto che il fenomeno della dispersione, pur avendo elementi comuni ai diversi contesti nazionali, ha in ognuno delle caratteristiche peculiari e che se sono volute cogliere, trattandosi di un fenomeno storico ed in continuo mutamento, le dimensioni più recenti caratterizzate dalle trasformazioni economiche, sociali e culturali contemporanee.

Dopo una definizione ragionata del lessico di riferimento ed una ricognizione dei dati statistici che riguardano la dispersione in Italia, dai quali emerge la rilevanza del fenomeno, si è affrontata l'analisi delle principali interpretazioni dell'abbandono e dell'insuccesso scolastico.

Considerando l'interpretazione pedagogica del fenomeno quella che emerge da un lato da una lettura trasversale dei contributi delle diverse discipline e dall'altro dall'ascolto della voce dei soggetti coinvolti, si è fatto riferimento alle spiegazioni che del fenomeno danno la psicologia dell'apprendimento, gli approcci psicoanalitici, le teorie sociologiche, e alla interpretazione dei ragazzi che si sono allontanati dalla scuola, attraverso l'analisi di ricerche qualitative sull'argomento.

Infine si sono tracciate le caratteristiche emergenti delle nuove forme di povertà ed esclusione sociale e di quel disagio epocale che coinvolge tutti gli adolescenti e che, quando intercetta specifiche forme di esclusione socio-culturale, costituisce un forte rischio di dispersione.

Nel secondo capitolo sono stati presi in esame i contributi teorici della letteratura pedagogica italiana più recente sul tema della cura educativa, da cui emerge come essa si configuri come una categoria radicale in pedagogia e costituisca uno dei fondamentali del discorso pedagogico. Dall'analisi degli studi presi in considerazione si rileva come occorra che la pedagogia si riappropri a livello teorico di una categoria per essa fondante senza delegarne la teorizzazione alle altre discipline che di cura si occupano, in particolare quelle psicologiche. È stata poi analizzata, attraverso i contributi sull'argomento di Michel Foucault, la problematicità insita nella categoria della cura, problematicità di cui il discorso pedagogico e le prassi degli educatori devono essere sempre consapevoli perché la cura possa essere cura autentica. Il tema della cura educativa è stato affrontato poi anche con riferimento più specifico al mondo della scuola ed alla progettazione educativa.

Nel terzo capitolo è stata delineata l'identità delle Scuole di Seconda Occasione, mettendo in evidenza, attraverso un breve excursus legislativo, come esse vadano incontro alla realizzazione di diritti più volte sanciti in ambito nazionale ed internazionale, nonché alle indicazioni della Comunità Europea in materia di educazione.

Dopo una chiarificazione circa i referenti metodologici della ricerca, si dà conto dell'analisi delle interviste aperte rivolte a dodici insegnanti delle scuole di Napoli e Roma e dell'individuazione delle pratiche di cura messe in atto nell'accadere educativo delle Scuole di Seconda Occasione.

Dall'analisi delle interviste emerge come le scuole di Seconda Occasione rendano esplicite, progettate, riflettute le prassi relative alla cura educativa analizzate in letteratura.

Attraverso la riflessione sulle pratiche emerse dall'analisi vengono individuati degli indicatori empirici della cura educativa. Sono poi delineate le nuove competenze che gli insegnanti pensano di avere appreso dall'esperienza in queste scuole ai fini della riflessione su una formazione degli insegnanti che li prepari ad affrontare l'insuccesso e l'abbandono scolastico.

Capitolo primo

L'esclusione precoce dalle opportunità formative

Una emergenza educativa e sociale

1.1 Le dispersioni

La letteratura sulla dispersione scolastica è vasta sia a livello nazionale che internazionale¹.

Esiste una costellazione di termini che si riferiscono a questo fenomeno e che sono stati più volte usati, interpretati e definiti in maniera differente.

Il termine *abbandono scolastico* si riferisce all'esito finale di un processo caratterizzato da insuccessi che porta all'interruzione di un percorso formativo senza aver conseguito il titolo di studio corrispondente. Con *evasione scolastica* si intende, invece, lo stesso fenomeno quando ad abbandonare la scuola o a non frequentarla affatto sono minori ancora nell'età dell'obbligo scolastico.

In letteratura si trova anche il termine *drop out*. "L'uso del termine in ambito educativo appare codificato internazionalmente da una delimitazione *esterna* sufficientemente precisa: un/una *drop-out* è colui/colei che *cade fuori* da un iter di apprendimento organizzato, entro un sistema di istruzione e formazione."². Il termine sembra dunque sovrapporsi, in relazione all'area di significato di riferimento, a quello di abbandono, ma, in realtà, viene utilizzato come termine contenitore di un grande gruppo di fenomeni e dunque è passibile di fraintendimenti comunicativi.

¹ La scelta che se ne è fatta per descrivere il fenomeno dispersivo è selettiva e funzionale ai fini della ricerca. Ci si è rivolti in particolare alla letteratura italiana più recente, in quanto il fenomeno dispersione ha caratteristiche comuni, ma anche differenti nei diversi paesi e, essendo un fenomeno storico ed in continuo mutamento, se ne vogliono cogliere le dimensioni più recenti caratterizzate dai mutamenti economici, sociali e culturali contemporanei.

² M. Rossi Doria, *Drop Out*, in G. Cerini, M. Spinosi, *Voci della scuola*, V volume, Tecnodid, Napoli, n°8 16/31 Dicembre 2005, p.228.

"*Drop-out* è una parola inglese, composta dal verbo *to drop* e dall'avverbio *out*. I vocabolari più antichi non riportano la parola composta *drop-out*, mentre quelli più recenti tendono a dare significati propri del verbo *to drop*, cioè *abbandonare, rinunciare a*, rafforzati dall'avverbio *out* che indica appunto "fuori". Questa parola, che è nata per indicare le scorie inevitabili nei processi produttivi industriali, ha assunto un uso diffuso proprio in riferimento al fenomeno dell'abbandono scolastico all'inizio della scuola di massa negli Stati Uniti e in Inghilterra ed è stata codificata successivamente proprio a rappresentare tale fenomeno."

Dispersione “etimologicamente deriva da “*disperdere*”, composto da “*dis*” e “*spargere*”, ma è sentito come derivato di “*disperdere*”, composto da “*dis*” e “*perdere*””³.

Le due etimologie richiamano sia il significato di dissipazione, dello spargere cose qua e là, del dilapidare, che quello dell’allontanamento da un centro, della separazione da un contesto, del dividere, separare, mandare in perdizione.

Si può dunque rinvenire nell’etimologia della parola da una parte l’aspetto sociale della dissipazione di intelligenze, cittadinanze attive, risorse umane e dall’altro la dimensione individuale del perdersi, del separarsi dalla comunità scolastica.

La letteratura⁴ più recente è concorde nell’attribuire al termine di dispersione un significato ampio ed articolato che include tutti quei fenomeni che sono sintomi di insuccesso formativo, non solo dunque l’abbandono scolastico nella scuola superiore, l’inadempienza o l’evasione nella scuola dell’obbligo, ma anche il grande numero di assenze e ritardi (assenteismo), le bocciature, le ripetenze, i debiti formativi, l’assolvimento solo formale dell’obbligo senza il conseguimento degli obiettivi minimi previsti dal ciclo scolastico, l’*underachievement*, inteso come non piena realizzazione delle proprie possibilità di apprendimento⁵.

La dispersione si configura dunque come un fenomeno più vasto rispetto a quello di abbandono ed evasione, in quanto il termine riassume in sé questi concetti pur comprendendone altri.

Il *disagio scolastico*, invece, attiene alla dimensione ancora più vasta di uno star male a scuola che, se sicuramente è presente là dove c’è dispersione, come si vedrà, sembra avere dimensioni più ampie che eccedono quelle della dispersione in senso stretto.

³ V. Ghione, *La dispersione scolastica*, Carocci, Roma, 2005, p.51.

⁴C.f.r. V. Ghione, *op. cit.*;G. Benvenuto, G. Rescalli, A. Visalberghi, *Indagine sulla dispersione scolastica*, La Nuova Italia, Firenze, 2000; O. Liverta Sempio, E. Gonfalonieri, G. Scaratti, *L’abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1999.

Morgagni ne dà una interpretazione più riduttiva “Nella dispersione scolastica vanno compresi tutti i fenomeni che comportano sia un rallentamento che una interruzione del percorso formale di studio prima del raggiungimento del titolo di studio interno ai vari cicli scolastici: quindi sia le bocciature e gli abbandoni durante il corso di studi.” E. Morgagni (a cura di) *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Carocci, Roma, 1998, p.13. Anche Manini limita l’area di riferimento del termine dispersione alle sole uscite dal sistema scolastico per abbandono o cambiamento del corso di studi prescelto. Vedi M. Manini *Per un linguaggio ed una terminologia univoca* in E. Morgagni, *op. cit.*

⁵ Si parla di evasione scolastica formale quando non avviene l’iscrizione alla scuola dell’obbligo e di fatto quando all’iscrizione non corrisponde poi la frequenza. Esistono poi forme di abbandono mascherato costituite dagli *in school dropping out o tune out*, quegli studenti, cioè, che pur frequentando la scuola ne sono sostanzialmente lontani e disimpegnati e non raggiungono il previsto successo formativo. In italiano potrebbe essere definito come abbandono indiretto.

Il termine dispersione fa dunque riferimento ad un insieme di insuccessi e di fallimenti nella carriera formativa.

Come si afferma in uno studio dell'Istituto Iard, "in definitiva possiamo riassumere il concetto di dispersione scolastica come un'occasione mancata per tutti quei giovani che non riescono ad usufruire di ogni opportunità di istruzione offerta dal sistema educativo, per arrivare a raggiungere i più elevati livelli formativi"⁶.

Il termine dispersione ha sostituito, negli anni Ottanta, il termine di *selezione scolastica*. L'uso del nuovo termine è stato criticato poiché, mentre il termine selezione sottolineerebbe le forti responsabilità della istituzione scolastica nel produrre l'insuccesso formativo, il termine dispersione rinvierebbe ad un significato più neutro rispetto alle responsabilità della scuola: come il termine abbandono, dispersione suggerirebbe la scelta e la responsabilità dello studente.

Gattullo afferma: "se i cambiamenti nella scuola non vengono non ci si può accontentare di cambiare le parole. Cambia allora il nome anche la *selezione*, che si trasforma in *dispersione*: Non pare che la sostituzione sia stata introdotta da molto tempo, né importa sapere a chi essa sia dovuta. E' probabile che la diffusione del nuovo termine sia stata facilitata dalla sua "morbidezza": la dispersione è meno "cattiva" della selezione, non evoca conflitti e intenzioni (di individui o gruppi sociali), rinvia all'ipotesi che la responsabilità principale degli insuccessi a scuola sia degli alunni e delle loro famiglie. Insomma, mentre la società e la scuola selezionano, gli scolari si disperdono. Ma il termine non si riferisce a nulla di preciso: mentre i ritardi e gli abbandoni (con le ripetenze e le bocciature che ne sono le cause scolastiche) indicano in modo trasparente le modalità in cui la selezione (termine anch'esso chiarissimo) si articola, la dispersione non si riferisce ad alcuno di tali processi. Un termine generico e un riferimento impreciso per il nascondimento dei fatti reali: anche i cambiamenti verbali possono servire"⁷.

Oggi il termine di *insuccesso scolastico o formativo* tende ad essere usato più frequentemente rispetto a quello di dispersione⁸. Anch'esso può considerarsi un termine piuttosto ambiguo e difficile da definire con esattezza. Il Consiglio dell'Unione Europea lo ha definito come la "mancata realizzazione delle potenzialità, mancato compimento di progressi

⁶ Assessorato All'Istruzione, Formazione e Edilizia Scolastica, Istituto IARD *La dispersione scolastica nella Provincia di Torino*, Aprile 2007, p.11-12.

⁷ M. Gattullo, *Misurare e valutare*, Bruno Mondadori, Milano, 1989, p. 27.

⁸ Provincia di Torino Assessorato all'istruzione, formazione ed edilizia scolastica, *op. cit.* p.11.

individuali, abbandono anticipato della scuola e conclusione degli studi senza attestati di qualifica o con attestati inadeguati”⁹.

E’ un “termine usato in ambito socio e psicopedagogico, riguarda un fenomeno multiforme che si manifesta secondo un’ampia gamma di possibilità: bocciature, ripetenza, disagio, disinteresse scolastico, basso rendimento, sfiducia nella scuola, disadattamento scolastico, scarsa rilevanza che ha l’apprendimento nella vita dei ragazzi, mancata realizzazione delle potenzialità, mancato compimento di progressi individuali”¹⁰.

Come si può rilevare il termine insuccesso si sovrappone in parte a quello di dispersione¹¹.

Siamo di fronte, rispetto al termine di dispersione, ad una difficoltà concettuale da cui deriva una difficoltà di operativizzare i concetti.

La difficoltà concettuale si basa sul fatto che, come si è messo in evidenza, il termine di dispersione non si riferisce ad un solo significato, ma ad una serie multiforme e complessa di fenomeni. La dispersione va inoltre considerata come un processo evolutivo, in quanto i fenomeni che comprende si presentano secondo un evolversi che ha luogo nel tempo. La dispersione ha dunque per sua natura una caratteristica dinamica e diacronica.

L’insuccesso, le assenze, le ripetenze sono spesso i prodromi di un vero e proprio abbandono, per cui, per una conoscenza più significativa del fenomeno, esso andrebbe colto attraverso rilevazioni diacroniche, osservando i soggetti coinvolti per un tempo piuttosto lungo.

La difficoltà di rendere il concetto operativo a livello di conoscenza statistica, come si vedrà, deriva dal fatto che i dati riescono a dare conto solo di alcuni aspetti del fenomeno quali le non ammissioni, le evasioni, gli abbandoni, il non conseguimento della licenza o del diploma, ma non di altri quali l’insuccesso, l’*underachievement* o la disaffezione progressiva alla scuola.

Va tenuto conto inoltre che la dispersione è anche un fenomeno in continua mutazione.

⁹Consiglio Unione Europea *L’efficacia della scuola: principi e strategie per promuovere il successo scolastico*, in *Annali della Pubblica Istruzione*, 1-2, 1997, p.253.

¹⁰ V.Ghione, *op.cit.* p. 70.

¹¹La promozione del successo formativo tende, nella letteratura contemporanea, a sostituirsi a quello di prevenzione, per evitare stigmatizzazioni preventive dei soggetti. Nell’ambito della dispersione si è passati dal concetto di prevenzione e dunque dall’idea di indirizzare ad alcuni soggetti a rischio interventi mirati e specifici a quello di promozione del successo formativo, per volgere in positivo e non rischiare stigmatizzazioni “preventive”, ma questo, secondo, Ghione, potrebbe rischiare di oscurare alcune realtà svantaggiate. La promozione del successo formativo è individuata come obiettivo di tutti gli interventi mirati alla prevenzione del disagio.

Attualmente aspetti quali la sua incidenza sui giovani immigrati e la presenza di significativi tassi di dispersione in zone a elevato benessere economico, ne stanno modificando il profilo.

A causa della multiformità e complessità del concetto dispersione, Argentin¹²sottolinea come sarebbe dunque più corretto parlare di dispersioni.

Come fanno notare Benvenuto e Guglielman, “è comunque difficile definire in modo univoco un concetto che rimanda ad una serie di problematiche che investono, oltre al sistema scolastico, le realtà sociali, culturali, familiari, psicologiche degli adolescenti”¹³.

Le dispersioni attengono infatti a fattori individuali che riguardano le caratteristiche dei soggetti, a fattori familiari relativi al nucleo di famiglia di provenienza, a fattori socio-culturali inerenti il contesto sociale in cui il soggetto è inserito, a fattori legati all’offerta formativa che l’istituzione scolastica e il territorio offrono.

Per questo la dispersione è stata affrontata da un punto di vista psicologico, sociologico e pedagogico, ma, come afferma Visalberghi: “il punto di vista pedagogico assume su di sé tutte queste problematiche, non certo per risolverle con un taumaturgico colpo di bacchetta magica, ma per contenerne e presidiarne la pluridimensionalità e per “vedere” la coesistenzialità delle diverse variabili, all’interno delle quali profilare le linee di un possibile intervento eventualmente anche settoriale”¹⁴.

Il punto di vista pedagogico si profila dunque non solo come quello impegnato a leggere e comprendere l’aspetto prettamente educativo del fenomeno, ma come quello che, avvalendosi dei contributi degli altri, si sforza di produrre una interpretazione all’interno della complessità per poi proporre ed immaginare delle soluzioni educative.

¹² G. Argentin, *Come funziona la scuola oggi: esperienze e opinioni dei giovani italiani*, in C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di) *Rapporto giovani. Sesta Indagine dell’Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2007.

¹³ G. Benvenuto, E. Guglielman, *Letteratura di rilievo sul tema della dispersione scolastica*, in G. Benevenuto, G. Rescalli, A. Visalberghi *Indagine sulla dispersione scolastica*, La Nuova Italia, Firenze, 2000, p. 22.

¹⁴ G. Benevenuto, G. Rescalli, A. Visalberghi, *op. cit.*, p.290.

1.1.1 I dati della dispersione

Con il termine dispersione scolastica si fa riferimento dunque ad un fenomeno complesso e multiforme che comprende non solo l'evasione dall'obbligo o l'interruzione precoce di un ciclo di studi, ma anche tutti quei fenomeni che sono sintomo di insuccesso scolastico e di non piena realizzazione del diritto allo studio ed al successo formativo e che, spesso, si rivelano indicatori del futuro abbandono, fenomeni quali frequenze irregolari, risultati insufficienti, ripetenze, bocciature, promozioni con debito.

“Le difficoltà di conoscenza statistica della dispersione, sono connesse col suo essere l'intersezione di più mondi formativi: quello della scuola, della formazione professionale e quello del lavoro. Ciò di fatto determina rapporti di complementarità e sostituzione fra scuola, formazione professionale e quello del lavoro. La predisposizione di un quadro informativo sulla dispersione che faccia da sfondo per riflessioni e scelte concrete, richiede pertanto un'integrazione delle varie fonti amministrative e una loro utilizzazione sistematica ed integrata che, allo stato attuale, risulta ancora di ardua attuazione”¹⁵.

Si rischia dunque rispetto al fenomeno dispersione una vera e propria “dispersione” dei dati.

L'indicatore che viene utilizzato in ambito europeo per dar conto del fenomeno della dispersione è identificato nella quota dei cosiddetti *early school leavers*, cioè i giovani fra i 18 e i 24 anni che non hanno conseguito il titolo di scuola di scuola superiore di secondo grado e che non partecipano ad altre attività di educazione o di formazione. Esso è uno degli indicatori utilizzati dall'Unione per monitorare l'elevamento delle competenze della popolazione dei paesi membri in relazione agli obiettivi educativi espressi dal Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, definiti nel programma europeo “Istruzione e Formazione 2010”.

Le rilevazioni nazionali in questo senso sono aggiornate fino al 2006, e risulta possibile il confronto con gli altri paesi europei fino al 2005.

Esse sono costruite utilizzando l'Indagine “Forze di lavoro” dell'ISTAT attraverso un indicatore che fa riferimento alla quota di giovani tra i 18 e i 24 anni che posseggono solo la licenza media e sono fuori dal sistema di istruzione-formazione

“Considerando prima il quadro europeo, nel 2005 la percentuale dei dispersi dei 25 paesi membri è stata pari al 14,9%. In Italia, gli *early school leavers* rappresentano il 21,9%,

¹⁵Ministero della Pubblica Istruzione, *La dispersione scolastica*, Dicembre 2006, p.1.

mentre in Germania la quota è sensibilmente più bassa (12,1%), così come in Francia (12,6%) e nel Regno Unito (14%)”¹⁶.

Nel 2006 si è verificato un progresso che ha contribuito a far diminuire la distanza dell’Italia dagli altri paesi europei, la quota degli *early school leavers* è scesa infatti dal 21,9% al 20,8%.

“I dati aggiornati al 2007 evidenziano, comunque, un ulteriore progresso che contribuisce a far diminuire la distanza dell’Italia rispetto agli altri Paesi. Le regioni con le più evidenti difficoltà sono la valle D’Aosta (29,5%), che mostra tra 2006 e 2007 uno scivolamento verso il basso della classifica, la Campania (28,8%), la Sicilia (26%) e la Puglia (23,9%)”¹⁷.

Da questi dati è possibile rilevare con evidenza immediata quanto la percentuale degli *early school leavers* italiani sia lontana da quella quota del 10% che la Conferenza di Lisbona ha individuato come obiettivo per l’anno 2010.

Anche se in Italia si è registrato un miglioramento notevole rispetto all’anno 2000, nel quale i dispersi risultavano essere il 25,3%, l’obiettivo comunitario è ancora lontano, così come il divario rispetto agli altri paesi europei è significativamente rilevante.

Per quanto riguarda poi il dato disaggregato a livello regionale, possiamo notare come Sicilia e Sardegna si attestino sul 30%, nessuna regione si collochi sotto il 10%, mentre Lazio, Basilicata, Toscana ed Umbria ottengano i risultati più favorevoli non superando nessuna di 4 punti l’obiettivo del 10%.

I dati italiani sono rilevati dal Ministero della Pubblica Istruzione attraverso due indicatori¹⁸: le rilevazioni sugli esiti degli scrutini ed esami di licenza e di Stato e rilevazioni integrative.

Da queste due raccolte di dati emergono alcuni fenomeni significativi.

- Le maggiori difficoltà si determinano soprattutto all’inizio dei due cicli di istruzione quando lo studente si trova ad affrontare un nuovo ambiente e nuove discipline (devono ripetere il primo anno infatti il 2,9 % degli studenti della secondaria inferiore e il 18,1% degli studenti della secondaria superiore).

¹⁶Ivi, p.2.

¹⁷ Ministero della Pubblica Istruzione, Servizio Statistico, *La dispersione scolastica. Indicatori di base. Anno 2006/7*, p.2.

¹⁸Aggiungiamo che, come si è già sottolineato, la dispersione è un processo evolutivo, pertanto occorrerebbero dati statistici in grado di seguire a livello diacronico i percorsi degli studenti.

- Su 100 iscritti della secondaria di secondo grado 17 non concludono positivamente il primo anno, 4 si ritirano, 13 non vengono ammessi. Solo il 48% riesce a portare a termine l'anno positivamente, il 35% dovrà recuperare uno o più debiti formativi.
- Le interruzioni di frequenza si concentrano soprattutto negli istituti professionali, mentre nei licei il tasso di abbandoni è molto contenuto.
- Quasi un terzo dei giovani che, conseguita la licenza media, si iscrive al ciclo successivo non riesce a concludere gli studi ed ottenere il diploma (i liceali sì all'85,6%).
- Esiste una significativa differenza tra i sessi in entrambi i gradi di scuola in quanto le femmine hanno un tasso molto più basso di non ammissioni e migliori risultati scolastici.
- Quasi la metà dei non ammessi non ripetono l'anno (trasferimento o abbandono).
- L'ammissione con debito formativo risulta maggiore per chi frequenta gli istituti professionali (41,8%), gli istituti di istruzione artistica (39,8%) e gli istituti tecnici (39,4%).

Gli abbandoni nella scuola dell'obbligo sono ormai prossimi allo zero¹⁹. Nel Sud e in particolare nelle sue aree urbane degradate, però, le percentuali sono ancora significative. La percentuale più elevata di abbandoni avviene in prima e seconda media; il fenomeno tocca più i maschi che le femmine in quanto hanno più possibilità di trovare un lavoro. Le famiglie dei *drop-outs* sono caratterizzate da povertà culturale con basso livello di scolarizzazione dei genitori, a volte associata a disagio economico e dunque al bisogno del ragazzo/a di guadagnare. La motivazione dei ragazzi all'abbandono sembra rintracciabile soprattutto nella interiorizzazione di una inadeguatezza di cui i ragazzi si assumono la responsabilità e nella sfiducia nella possibilità di trarre frutto dall'esperienza scolastica.

Come afferma Visalberghi sulla base delle ricerche empiriche condotte in Italia sin dagli anni Settanta del secolo scorso, "il fenomeno della dispersione scolastica nel nostro paese risulta connotato:

1. da una particolare gravità nelle regioni meridionali, nelle isole e nelle zone urbane degradate, dove si verifica prevalentemente nella scuola di base;

¹⁹Si vedano a questo proposito G. Malizia, S. Chistolini *Drop-out non più*, LAS, Roma, 1985; E. Besozzi *Differenziazione culturale e socializzazione scolastica*, Vita e Pensiero, Milano, 1983; C. Mongardini, *Rapporto sulla dispersione scolastica nella scuola dell'obbligo*, Bulzoni, Roma, 1979; P. Frignani, A. M. Quarzi, *Gli esclusi di Minerva. La dispersione nella scuola dell'obbligo*, Tecom Project Editore Multimediale, Ferrara, 2001.

2. da una rigidità del sistema scolastico, che nelle scuole secondarie, soprattutto superiori, persiste in atteggiamenti selettivi ed è didatticamente inadatto ad un'ampia frazione di allievi;
3. dalla scarsa integrazione tra istruzione generale e istruzione professionale, sia statale sia regionale;
4. dalla scarsa cooperazione tra scuola, famiglia e istituzioni locali;
5. dalla tradizionale assenza di una formazione professionale specifica degli insegnanti e dalla larga carenza di una valida formazione in servizio;
6. da una larga insufficienza di attività di orientamento²⁰.

Ma la dispersione scolastica, come si è messo in evidenza, è un fenomeno ampio che, oltre agli aspetti rilevati statisticamente riguardanti debiti, ripetenze, non ammissioni, abbandoni di cui danno conto i dati fin qui analizzati, riguarda anche l'insuccesso formativo o meglio il mancato raggiungimento di adeguate competenze, al di là delle manifeste evidenze di fallimento scolastico.

A proposito di questo aspetto del fenomeno sono interessanti i dati derivanti dalle indagini internazionali standardizzate PISA (*Programme for International Student Assessment*).

PISA è un'indagine internazionale che, con periodicità triennale, valuta conoscenze e abilità dei quindicenni scolarizzati. L'indagine ha lo scopo di verificare in quale misura i quindicenni che stanno per uscire dalla scuola dell'obbligo possiedono quelle competenze che sono ritenute essenziali per poter svolgere una cittadinanza attiva e per poter continuare ad apprendere nel corso della vita. L'indagine è costruita in modo da valutare non tanto gli apprendimenti relativi al curriculum scolastico, quanto, piuttosto, le capacità di utilizzare conoscenze ed abilità apprese per affrontare problemi nella vita extrascolastica. Sulle competenze possedute dagli studenti nelle diverse aree di apprendimento sono stati svolti tre cicli di rilevazioni con riferimento ad una particolare area di apprendimento: nel 2000 ha avuto maggior spazio la rilevazione delle competenze relative alla comprensione della lettura, nel 2003 la rilevazione relativa alle competenze matematiche e nel 2006 alle competenze scientifiche.

Nell'indagine PISA del 2000 L'Italia si colloca al di sotto della media dei Paesi Ocse (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) e la negatività del risultato è

²⁰ A. Visalberghi, *Conclusioni e proposte* in G. Benvenuti, G. Rescalli, A. Visalberghi *op. cit.*, p.298.

più evidente per la matematica e le scienze che per la lettura. Su 32 paesi partecipanti gli studenti italiani sono risultati ventunesimi nella lettura (comprensione di un testo non specialistico), ventitreesimi nelle prove scientifiche e ventiseiesimi in matematica. Nei paesi più ricchi del pianeta mediamente circa il 10 per cento dei ragazzi quindicenni, con punte fino al 15-19 per cento in Australia, Canada, Finlandia, Regno Unito, Nuova Zelanda, ha manifestato capacità molto elevate: (comprensione di testi complessi, valutazione di informazioni, costruzione di ipotesi partendo da conoscenze specializzate). In Italia questo è avvenuto solo per il 5 per cento dei ragazzi.

Nelle rilevazioni del 2003 indirizzate soprattutto alle competenze matematiche solo l'1,5 per cento degli studenti italiani raggiunge il livello delle competenze più elevate, contro una media Ocse del 4 per cento. Fra i 40 paesi presi in considerazione, l'Italia si colloca al 31° posto. All'interno del sistema scolastico italiano emergono notevoli differenze tra aree geografiche. Nord Ovest e Nord Est della penisola ottengono punteggi più alti, analoghi a quelli della Francia e della Svezia, il Centro punteggi che corrispondono a quelli medi italiani, laddove il Sud e le Isole raggiungono punteggi che li pongono nella fascia più bassa, paragonabili a quelli della Turchia. E' interessante mettere in evidenza come i risultati relativi alla comprensione della lettura siano, nell'indagine del 2003, come accade anche per altri paesi, leggermente inferiori a quelli del 2000, anche se la situazione complessiva dell'Italia non cambia.

Per quanto riguarda l'indagine 2006, rivolta in particolar modo alla rilevazione delle competenze scientifiche, l'Italia risulta al 29° posto della classifica e all'8° partendo dal basso. Risultati peggiori dei nostri studenti per quanto riguarda le competenze scientifiche li hanno ottenuti solo gli studenti portoghesi, greci, israeliani, cileni, turchi, messicani e brasiliani.

Dalle indagini PISA emerge dunque la forte difficoltà della scuola italiana a far fronte al proprio compito di istruzione e la sua improduttività culturale. L'altro dato che si evidenzia con chiarezza è che il territorio della nostra nazione è tutt'altro che omogeneo dal punto di vista dei risultati scolastici che al nord risultano molto più alti che altrove.

“In buona sostanza, i risultati delle indagini PISA mettono in discussione la possibilità di considerare il sistema di istruzione italiano come un corpo unico e integrato e rimarcano ancora una volta l'esistenza di profondi divari socio-economici su base territoriale”²¹.

²¹ C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo, *op. cit.*, p. 56.

Se poi si fa riferimento ai dati relativi alla valutazione che le scuole stesse danno del rendimento scolastico dei loro allievi, che risultano essere però molto poco attendibili e quindi non comparabili in quanto non esistono prove generali e standardizzate, si può notare comunque che, pur nella loro mancanza di oggettività e di comparabilità, queste valutazioni ricalcano se non altro la generale negatività dei risultati ottenuti dagli studenti: “sia guardando ai risultati dei test internazionali sia guardando alle valutazioni che gli stessi insegnanti attribuiscono ai loro studenti, il quadro che ci troviamo di fronte presenta molteplici elementi negativi: rileviamo quindi una certa fatica della scuola italiana nel realizzare la sua funzione di istruzione, in particolare nell’ambito matematico”²².

Una ricerca del gruppo di ricerca Mipa (Consorzio per lo Sviluppo delle Innovazioni nella Pubblica Amministrazione) ha messo a confronto i dati rilevati dal rapporto PISA del 2003 con le spese per l’istruzione effettuate nelle diverse aree geografiche prese in considerazione, partendo dall’ipotesi che nelle politiche educative in Italia si tenga poco conto della distribuzione delle risorse materiali.

Si è stimata la spesa complessiva con disaggregazione per ordine di scuola a livello regionale. Il primo dato emerso, considerato significativo e sorprendente dai ricercatori, è la variabilità territoriale della spesa: “pur tralasciando le province a statuto speciale, su uno studente veneto o molisano che completasse la scuola secondaria rimanendo nella sua regione, verrebbero investiti più di 120.000 euro, mentre per uno studente ligure o pugliese poco più di 90.000.

E’ una differenza dell’ordine del 25%, e sorge spontanea la domanda su quale ne sia la fonte. Calcolando la variabilità a livello nazionale, le maggiori differenze si osservano ai due estremi della carriera scolastica; nella scuola dell’infanzia e nella scuola secondaria superiore. Se nel primo caso se ne può attribuire la responsabilità agli enti locali, che hanno capacità di spesa molto differenziata, più difficile è spiegare le disparità a livello di scuola secondaria”²³.

L’ipotesi è che il livello di spesa possa essere correlato ai risultati scolastici, come suggerirebbe l’analisi descrittiva svolta, che mette in evidenza una correlazione tra competenze e risorse. “Dal momento che i test internazionali sulle competenze degli studenti svolti in Italia (Pirls, PISA) presentano uno svantaggio sistematico per quelli delle Regioni centro-meridionali, che sono anche le situazioni in cui in media si spendono minori risorse

²² Ivi, p.57.

²³Rapporto MIPA, *La scuola non è uguale per tutti*, in Scuola & Educazione 13 Dicembre 2008 p. 3.

complessive per la formazione, varrebbe quindi la pena di approfondire se, e in quale misura, esista una relazione causale tra spesa e risultato”²⁴.

Riguardo al profilo dei soggetti a rischio di abbandono, è interessante l’analisi che svolge Ress²⁵ prendendo in considerazione i dati del Rapporto IARD 2002 (Tab. 1).

Tab. 1. Profilo psicologico, socio-anagrafico e scolastico del drop-out (percentuali di drop-outs per sottopopolazioni del campione)

	% Drop- out	Base	χ^2		gdl
Indifferenza rispetto al futuro	17,9	2.137	35,621	***	2
Inutilità di progettare, avere obiettivi e mete	13,6	2.057	12,472	***	1
Passività rispetto all’impegno per il successo	13,1	1.726	12,926	***	1
Maschio	9,8	2.162	4,437	**	1
Provenienza geografica periferica	10,6	2.162	5,163	**	1
Background culturale familiare basso	16,4	2.106	74,809	***	3
Classe sociale operaia e assimilata	14,2	2.119	78,527	***	3
Istituto Professionale	21,4	2.141	117,996	***	2
Supporti tecnologici didattici assenti nella scuola	10,2	2.131	8,953	***	1
Valutazione dei propri insegnanti inadeguata	16,6	2.094	17,358	***	2
Giudizio di licenza media sufficiente	22,6	1.991	160,268	***	3
Bocciato	17,0	2.153	75,403	***	1
Trasferito	19,8	2.142	31,167	***	1
Ha interrotto temporaneamente gli studi	22,9	2.142	46,983	***	1
Campione complessivo	8,6	2.162	—	—	—

** significativo per $\alpha = 0,05$.

*** significativo per $\alpha = 0,01$.

Fonti: Elaborazioni dati Istituto IARD [Buzzi, Cavalli e de Lillo 2002].

Come si può notare, nei soggetti che abbandonano la scuola c’è un forte orientamento al presente, forse dovuto a una *learned helplessness* conseguente ai ripetuti insuccessi rispetto ai compiti di apprendimento, affrontati senza gli strumenti necessari per applicarvisi con successo. E’ presente quindi un senso acquisito dell’inutilità di progettare e porsi obiettivi e mete.

L’orientamento al presente, la sensazione che il futuro sia minaccioso ed ingestibile, sentimento diffuso tra le nuove generazioni a causa di mutamenti epocali sia di natura economica che sociale e culturale, sembrerebbe essere rafforzato nei *drop-out* dalla loro esperienza scolastica.

L’essere maschio piuttosto che femmina è un fattore che espone ad un maggiore rischio di abbandono. Ciò potrebbe essere attribuito alla maggiore facilità di collocarsi nel mondo del lavoro da parte dei ragazzi, alla femminilizzazione del corpo insegnante che potrebbe

²⁴ Ivi, p.5.

²⁵ A. Ress *L’abbandono. Una sfida per la scuola* in A. Cavalli, G. Argentin G. (a cura di), *Giovani a scuola. Un’indagine della Fondazione per la Scuola realizzata dal gruppo IARD*, Il Mulino, Bologna, 2007.

generare un maggiore disagio nei maschi e alle caratteristiche degli adolescenti maschi che mostrano una maggiore tendenza ad agire i propri disagi piuttosto che a verbalizzarli e dunque a manifestare comportamenti meno accettati dalla scuola.

Il fatto, poi, che la frequenza di un istituto professionale (un terzo degli iscritti a queste scuole non consegue il diploma) esponga ad un maggior rischio di abbandono è facilmente spiegabile con la provenienza dell'utenza da storie scolastiche non brillanti alle medie, da giudizi "sufficienti" dietro ai quali si cela spesso il non aver raggiunto gli obiettivi minimi del livello di scuola.

La rilevazione che una valutazione negativa degli insegnanti da parte degli studenti è legata all'abbandono scolastico può solo determinare un legame tra relazionalità negativa studente-insegnante ed abbandono, poiché i dati non consentono di determinare la successione causale fra l'insuccesso e il giudizio negativo sugli insegnanti.

Secondo i dati raccolti dall'indagine del rapporto IARD del 1993²⁶ l'abbandono scolastico risulta ancora fortemente correlato alla provenienza sociale degli studenti: "l'abbandono è dunque l'effetto diretto, in particolare, del livello di scolarità familiare ancor più che della classe sociale ed economica. A questo riguardo, sembra contare non tanto la differenza rispetto alle aspettative scolastiche nei confronti dei giovani, quanto l'orientamento delle famiglie a bassa scolarità verso modi e valori fortemente contrapposti a quello dello studio."

Nel rapporto si confrontano i dati raccolti con quelli delle indagini precedenti e si conclude che, mentre si è modificata la posizione di maschi e femmine rispetto alla conclusione degli studi, che vedeva una leggera prevalenza dei maschi nella riuscita scolastica, mentre ora questa si è modificata a favore delle femmine, e mentre è diventato quasi inessenziale il provenire da comuni più o meno popolosi, mentre precedentemente nei piccoli comuni vi era una maggiore incidenza di abbandono, il tempo non pare avere modificato l'incidenza delle variabili relative alla provenienza sociale, economica, culturale familiare.

²⁶ A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Giovani anni 90. Terzo Rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 1993.

Tab. 2. Abbandono della scuola e marginalità sociale

	% Tra i <i>drop-outs</i>	% Tra i non <i>drop-</i> <i>outs</i>	Base	χ^2	gdl
Disoccupazione	13,4	10,9	2.131	1,080	1
Lavoro sommerso	23,4	15,1	1.414	13,835 ***	4
Occupazione come operai dequalificati	33,6	9,4	1.132	57,915 ***	1
Insoddisfazione personale	21,7	15,2	2.115	5,201 **	1
Esperienze rischiose frequenti	34,8	22,6	2.128	14,403 ***	2
Possibilità elevata di uso della violenza	31,2	18,2	1.700	14,010 ***	1
Partecipazione sociale nulla	80,0	70,7	1.068	3,882 **	1
Lontananza dalla politica	71,6	47,1	2.143	40,005 ***	1
Sfiducia nella gente	73,0	56,9	1.808	14,916 ***	1

** significativo per $\alpha = 0,05$

*** significativo per $\alpha = 0,01$

Fonti: Elaborazioni dati Istituto IARD [Buzzi, Cavalli e de Lillo 2002].

La tabella 2 dà conto del rapporto tra abbandono scolastico e marginalità sociale confermando lo stretto rapporto esistente tra questi due fenomeni. Particolarmente interessanti sono i dati che riguardano la partecipazione sociale, politica e la fiducia negli altri che sono significativamente diverse fra *drop out* e non.

La possibilità di partecipare e contribuire alla vita e allo sviluppo sociale sembrano essere gravemente inficiati dall'abbandono precoce della scuola e dunque la possibilità di svolgere appieno una cittadinanza attiva appare fortemente e positivamente correlata al livello di istruzione.

Per concludere, i dati presentati dimostrano come la dispersione scolastica, nelle sue diverse sfaccettature, assuma nel nostro paese il carattere di una vera e propria emergenza educativa e sociale, che riguarda un fenomeno molto più ampio di quello dell'abbandono inteso in senso stretto, se è vero che "nelle classi scolastiche italiane siede circa uno studente su cinque per il quale a problemi attuali di rendimento si accompagnano esperienze precedenti di irregolarità: il gruppo di soggetti che manifestano un rischio di abbandono elevato è quindi piuttosto ampio"²⁷ e nella scuola poco più di uno studente su tre risulta avere un percorso scolastico ineccepibile, che significa avere tutte sufficienze nell'anno della rilevazione e non aver avuto debiti o bocciature negli anni precedenti.

²⁷C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo, *op.cit.*, p.65.

1.2 Interpretazioni esplicative e comprendenti

Esistono due categorie di interpretazioni possibili del fenomeno della dispersione quelle di tipo descrittivo-esplicativo e quelle di tipo comprendente²⁸.

Nelle prime, quelle di tipo descrittivo-esplicativo, si prendono in considerazione quei processi che potrebbero fare riferimento a qualsiasi soggetto e si utilizza un rapporto soggetto-oggetto in cui quest'ultimo viene sezionato per coglierne gli elementi costitutivi. I comportamenti vengono cioè analizzati nella loro oggettualità indipendentemente dai soggetti che li hanno manifestati, secondo schemi acquisiti estranei a quelli che il soggetto stesso utilizza per autocomprendersi.

L'interpretazione di tipo comprendente, invece, mette al centro dell'analisi i vissuti che accompagnano un certo processo e il significato che ad esso è attribuito dai soggetti che lo vivono piuttosto che le cause che lo determinano.

L'approccio esplicativo tende ad individuare le cause oggettive dell'agire, ma chi agisce non parte da una riflessione sulle cause, agisce, invece, secondo una propria intenzionalità in vista di determinati scopi. Le cause vengono ricostruite a posteriori dallo studioso.

Per una interpretazione pedagogica della dispersione occorre comprendere l'intenzionalità dietro le decisioni dei soggetti che abbandonano la scuola, i significati che essi attribuiscono alla propria esperienza.

Come afferma Bertolini, infatti, “da un punto di vista pedagogico è necessario proprio giungere a tracciare gli autentici motivi dell'agire”²⁹.

Pur non trascurando le spiegazioni di tipo esplicativo della dispersione, si farà particolare riferimento dunque a quelle di tipo comprendente, dense di significato pedagogico³⁰.

Verranno innanzitutto prese in esame le interpretazioni del fenomeno fornite dagli studi della psicologia dell'apprendimento di indirizzo cognitivista e culturale.

Le ricerche della psicologia cognitivista si concentrano soprattutto sulle difficoltà di apprendimento dei *drop-outs*, sulla loro mancanza di adeguate conoscenze, strategie cognitive e competenze metacognitive che rendano possibile il successo nei compiti di apprendimento.

²⁸ Questa distinzione è formulata da P. Bertolini, L. Baronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.

²⁹ Ivi, p. 91.

³⁰ Si analizzeranno studi qualitativi che hanno come oggetto i vissuti di chi esce precocemente dalla scuola.

Il suo apporto più interessante, in relazione alle cause dell'insuccesso scolastico, riguarda la teoria attribuzionale e il problema della motivazione.

La psicologia culturale, invece, mette soprattutto in evidenza, come causa del fallimento scolastico, la mancata costruzione di una condivisione di significati tra insegnanti ed allievi rispetto alle attività che si svolgono a scuola e l'incapacità degli insegnanti di comprendere appieno la mente dello studente e di facilitare una reciprocità di intenzioni ed obiettivi fra educatore ed educando.

Si prenderanno poi in considerazione le letture del fenomeno dispersione operate dalla sociologia dell'istruzione, con particolare riferimento alle teorie della riproduzione e della deprivazione culturale.

Ma sono le interpretazioni di tipo comprendente quelle più significative per una lettura pedagogica del fenomeno. Quelle cioè che mettono in primo piano i vissuti ed i pensieri di coloro che escono precocemente dai circuiti formativi.

E' comprendendo, attraverso la loro voce, quali sono state le difficoltà scolastiche incontrate, quali le relazioni costruite nel contesto scolastico, quali le motivazioni e le intenzioni che li hanno portati alla decisione di abbandonare la scuola, che può essere costruita una interpretazione pedagogica del fenomeno.

L'interpretazione pedagogica, se da una parte deve operare un momento di sintesi delle interpretazioni date dalle altre scienze umane che di dispersione scolastica e di insuccesso formativo si occupano, dall'altra deve mettere al centro della sua riflessione la voce dei protagonisti dell'abbandono scolastico, poiché solo attraverso una comprensione non operata dall'esterno, ma dall'interno, può progettare azioni educative efficaci e realmente rispondenti ai bisogni dei ragazzi che si perdono.

1.2.1 La dispersione nelle teorie dell'apprendimento

Le interpretazioni della dispersione e dell'abbandono scolastico sono diverse a seconda delle differenti teorie dell'apprendimento.

La psicologia cognitivista³¹ non si è dedicata specificamente nella sua ricerca al problema della dispersione e dell'abbandono scolastico, ma la psicologia educativa cognitivista ha affrontato alcuni temi significativi al riguardo.

Questi studi si sono concentrati sulle cause cognitive dell'insuccesso scolastico quali le *learning difficulties*³² e l'*underachievement*³³, di cui ha indagato gli aspetti della scarsa motivazione, del rapporto tra ansia e capacità cognitive, della relazione con il sistema di insegnamento.

La psicologia dell'educazione cognitivista prende in considerazione, in relazione al fenomeno apprendimento, soprattutto quattro aree: le conoscenze, le capacità procedurali e strategiche, le abilità metacognitive e la motivazione.

Per quanto riguarda l'area delle conoscenze dichiarative³⁴ viene messa in evidenza la prossimità o la lontananza delle nuove conoscenze da apprendere rispetto a quelle già possedute. Ciò potrebbe spiegare perché le dispersioni avvengano soprattutto nei passaggi da un ciclo all'altro ed aumentino con l'avanzare della carriera scolastica, man mano che gli insegnanti presuppongono le conoscenze necessarie ai nuovi apprendimenti. Anche a questo proposito sembra utile far riferimento alle ricerche IARD³⁵ dove si mette in evidenza l'alto tasso di studenti provenienti da una bassa estrazione socio-culturale e di quelli con basso rendimento che dichiarano di avere difficoltà a chiedere spiegazioni e, nello stesso tempo, di desiderare aiuto nelle materie in cui incontrano difficoltà. Si può immaginare che le loro difficoltà derivino dal gap fra le loro conoscenze e quelle necessarie per i compiti di apprendimento, che il bisogno di superare questo gap porti al bisogno di aiuto, ma anche forse alla difficoltà a chiederlo. Le ricerche non chiariscono se ciò derivi da un senso di inferiorità o da una scarsa disponibilità degli insegnanti. E' evidente comunque che gli insegnanti non

³¹ Per questo paragrafo si è fatto particolare riferimento a M. Comoglio, *Un approccio cognitivista al fenomeno del drop out*, in O. A. Sempio, E. Gonfalonieri, G. Scaratti (a cura di) *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1999.

³² Difficoltà di apprendimento.

³³ Prestazioni al di sotto delle potenzialità.

³⁴ Si intende per conoscenze dichiarative le informazioni che una persona possiede in relazione al mondo nel quale vive.

³⁵ A. Cavalli, G. Argentin G. (a cura di) *op. cit.*

riescono a creare un clima favorevole all'affidamento dello studente, che lo faciliti nella dichiarazione delle proprie incompetenze per ricevere l'aiuto necessario a colmarle.

Per quanto riguarda le conoscenze procedurali³⁶ esse intrattengono un rapporto circolare con quelle dichiarative, in quanto un buon uso di strategie favorisce l'acquisizione di nuove conoscenze e viceversa. La difficoltà di chi manca di adeguate strategie consisterebbe non tanto nel "non sapere" quanto nel "non sapere come fare". Senza un aiuto specifico la carenza di conoscenze, il non saper come fare e l'aumentare della complessità delle strategie richieste conducono all'insuccesso.

Anche l'insufficienza delle conoscenze e delle abilità metacognitive³⁷ costituirebbe una delle possibili cause di insuccesso scolastico, una causa particolarmente difficile da rimuovere e molto più facile da prevenire, perché lacune a un livello così profondo richiedono interventi il più precoci possibile. In questo senso può essere importante l'aspetto della inculturazione familiare, l'abitudine ad esprimersi col bambino in termini mentalistici e a far riferimento a stati e strategie mentali.

La scuola, in presenza di una carenza in quest'area, potrebbe avere dunque un ruolo fondamentale di prevenzione dell'insuccesso scolastico svolgendo un'azione compensativa fin dai primi livelli dell'istruzione.

Il contributo forse più importante della psicologia educativa cognitivista al tema della dispersione scolastica è stata data dagli studi sulla motivazione, in particolare sul suo legame con la percezione di sé.

Secondo la teoria attribuzionale di Weiner³⁸ le persone tendono a darsi una spiegazione causale degli eventi di cui sono protagonisti. Se la spiegazione del proprio successo o insuccesso scolastico è attribuita alla propria capacità, cioè una causa interna, l'insuccesso verrà autorappresentato come qualcosa di imm modificabile, che esula dall'impegno e dalla responsabilità personale. Al contrario, se l'insuccesso sarà vissuto come conseguenza di uno scarso impegno, sarà considerato occasionale, modificabile, correlato con la volontà e la responsabilità del soggetto.

³⁶ Si intende per conoscenza procedurale il come eseguire qualcosa. Si tratta dunque di abilità e strategie. Sono meno modificabili di quelle dichiarative.

³⁷ Per metacognizione si intende l'insieme delle conoscenze riguardanti i processi ed i prodotti cognitivi, la loro regolazione e valutazione.

³⁸ B. Weiner *Attribution, emotion, and action* in R. M. Sorrentino, E. T. Higgins (a cura di) *Handbook of motivation and cognition, foundation of social behaviour*, Guildford, New York, 1987.

Bandura sviluppa il concetto di autoefficacia, che riguarda le convinzioni relative alle “proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in modo da raggiungere i risultati prefissati. Le convinzioni di autoefficacia influenzano il modo in cui le persone pensano, si sentono, trovano delle fonti di motivazione personale ed agiscono”³⁹. La motivazione è fortemente influenzata e mediata dalle convinzioni di autoefficacia.

Quindi le convinzioni che l'individuo elabora sulla propria competenza influenzano motivazione, stati affettivi, comportamento.

Positive convinzioni di autoefficacia sembrano essenziali ai processi di apprendimento perché regolano positivamente i processi cognitivi: un buon senso di autoefficacia porterà infatti un individuo a perseverare nel raggiungimento di un obiettivo e gli consentirà di utilizzare al meglio le proprie facoltà cognitive senza che esse siano inibite da un'ansia e da uno stress eccessivi e da un livello di dubbio e di incertezza troppo elevato. Inoltre esse agirebbero positivamente anche sull'attribuzione causale, poiché chi possiede un buon senso di autoefficacia tenderà ad attribuire i propri insuccessi alle circostanze o ad un impegno insufficiente, mentre chi ha uno scarso senso di autoefficacia tenderà ad attribuire i propri insuccessi alla sua incapacità e i propri successi alla fortuna o alla facilità del compito, rinforzando così un circolo negativo di pensiero.

Alle convinzioni di autoefficacia del soggetto contribuirebbero sia elementi individuali, come le convinzioni causali, sia elementi contestuali quali l'aiuto dell'insegnante e dei compagni.

L'autoefficacia non è un concetto monodimensionale, ma multidimensionale. Bandura afferma infatti che il senso di autoefficacia varia a seconda delle diverse sfere dell'agire umano, differenziandosi in autoefficacia emotiva, interpersonale, familiare, scolastica etc...⁴⁰. Esso però ha un effetto espansivo, in quanto per capacità simili possono prodursi fenomeni di generalizzazione. Uno scarso o un elevato senso di autoefficacia in un'area di apprendimento può essere generalizzato anche ad altre e viceversa.

³⁹ A. Bandura (a cura di) *Il senso di autoefficacia*, Trento, Erickson, 1995, ed. or. *Self-efficacy in changing societies*, Cambridge University Press, 1995, p.15.

⁴⁰La Harter parla di profili delle percezioni di sé come concetto multidimensionale, diverso per i diversi settori di competenza. Vedi Harter S., *Causes, correlates and the functional role of selfworth: a life span perspectives*, in Sternberg R.J., Kolligian J. (a cura di), *Competences considered*, New Haven-Londra, Yale University Press, 1992.

In Italia per la valutazione dell'autoefficacia vedi G. V. Caprara, *La valutazione dell'autoefficacia. Interventi e contesti culturali*, Trento, Erickson, 2001.

Risulta evidente da queste affermazioni come lo scarso senso di autoefficacia in una disciplina possa contagiare anche altri settori. Sarebbe dunque opportuno da un lato prevenire l'insuccesso in tutte le aree, dall'altro valorizzare le attitudini, le capacità e sottolineare i successi anche in quelle discipline ritenute a torto minori, così da contagiare positivamente anche le altre sfere dell'apprendimento.

L'approccio motivazionale pare particolarmente ricco di suggerimenti anche per quanto riguarda la competenza dell'insegnante di saper analizzare e eventualmente modificare il sistema attributivo, la percezione di autoefficacia ed il profilo motivazionale dello studente. Come nota Comoglio, "l'essere esigenti senza dare la possibilità di migliorare l'effettiva capacità strategica e metacognitiva può portare lo studente a insuccessi che lo rendono ancor più demotivato. Può così accadere che un certo modo di stimolare lo studente a fare meglio potrebbe, paradossalmente, allontanarlo progressivamente dalla scuola"⁴¹.

Al contrario, mettere lo studente in grado di affrontare con successo i compiti di apprendimento, individualizzando la proposta formativa e compensando le sue lacune, agisce positivamente sulla motivazione.

Risulta a questo punto chiaro come l'aspetto delle conoscenze, delle strategie, delle competenze metacognitive e della motivazione interagiscano positivamente o negativamente tra loro. Uno studente che non abbia a disposizione una quantità sufficiente di strategie e di conoscenze dichiarative, non abbia sviluppato una adeguata conoscenza meta cognitiva, incontrerà progressive e sempre maggiori difficoltà nell'affrontare i compiti di apprendimento richiesti dalla scuola. La sua percezione di sé come studente e il suo senso di autoefficacia saranno negativi e la sua motivazione scolastica decadrà progressivamente. L'abbandono allora sarà solo la conseguenza di un lungo percorso di insuccesso e di sofferenza e probabilmente si accompagnerà all'investimento in un altro contesto (lavoro, attività devianti o altro) dove l'ex studente potrà trovare una percezione di sé ed una motivazione positivi e rinnovati.

Il contributo della *psicologia culturale* mette invece al centro della sua riflessione la reciprocità del rapporto educativo e di conseguenza la natura relazionale dell'abbandono scolastico.

"In termini generali, la psicologia culturale tratteggia l'educazione come una forma di condivisione, tra i partner del rapporto pedagogico, di stati mentali, quali predisposizioni,

⁴¹M. Comoglio *op. cit.*, p.193.

intenzioni, obiettivi, credenze, concezioni, prima che azioni. In questa visione, l'insegnare e l'apprendere non sono più definibili come nel passato, separatamente l'uno dall'altro, nei termini di attività autosufficienti collegate tra loro da una relazione di casualità (una persona sa qualcosa perché qualcosa è stato insegnato), ma formano un incontro di menti, rappresentano una cultura⁴²”.

Secondo la psicologia culturale il bambino si trova immerso, fin dalla nascita, all'interno di un mondo culturale, di un insieme di artefatti. La cultura per lui è da un lato ciò di cui dovrà appropriarsi e, dall'altro, costituisce lo strumento attraverso il quale appropriarsene, poiché la cultura è il medium della stessa esistenza umana, ne è risorsa e vincolo⁴³.

Il rapporto tra cultura ed individuo non è, però, per la psicologia culturale, un rapporto passivo in cui l'individuo riceve e si impossessa di una cultura che gli viene trasmessa, ma è un rapporto di reciprocità nel quale l'individuo modifica personalmente, interpretandoli, gli elementi culturali e a sua volta rimette in circolo le proprie interpretazioni modificando il contesto culturale in cui vive.

La trasmissione culturale non è dunque un rapporto unidirezionale, ma un processo dinamico e bidirezionale. L'uomo è un agente attivo, costruttore di significati, e la cultura è una produzione di senso attraverso una rete condivisa di rappresentazioni e sistemi simbolici.

Nell'ambito di questo rapporto tra mente e cultura “ l'istruzione non si esaurisce nei problemi del passaggio di conoscenze e abilità tra persone o tra generazioni, o della loro acquisizione da parte del singolo, come ritenuto, ad esempio, dagli approcci cognitivisti, ma è un aspetto integrante della cultura in corso. L'istruzione è uno degli artefatti costitutivi della cultura di una comunità: uno dei più importanti sia per la vita del singolo sia della collettività. Artefatto che svolge le sue funzioni di mediazione, di produzione di senso e di valori, costituendo un mezzo e un'opportunità privilegiati per il processo di adattamento reciproco tra cultura ed individuo”⁴⁴.

Il rapporto pedagogico deriverebbe da due specifiche caratteristiche umane: la disposizione alla cultura dei nuovi nati e una naturale disposizione pedagogica umana. Si

⁴²O. Liverta Sempio, *L'abbandono scolastico: alcuni punti di riferimento*, in O. Liverta Sempio, E. Gonfalonieri, G. Scaratti (a cura di), *op. cit.*, p. 25.

⁴³J. Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

⁴⁴O. Liverta Sempio, *op. cit.*, p. 28.

baserebbe sul naturale interesse del neonato per l'ambiente sociale circostante e sulla naturale predisposizione dell'adulto a sfruttarla per facilitare l'apprendimento di nuove competenze.

L'intenzionalità alla base dell'insegnamento è anch'essa reciproca. E' costituita dall'intenzionalità del novizio ad apprendere e dell'adulto, che possiede una rappresentazione interna della performance ritenuta adeguata, a mostrare come si fa.

“Il rapporto pedagogico poggia, oltre che sulla reciprocità delle intenzioni, anche sul possesso di una teoria della mente e sulla disposizione umana a condividere l'esperienza. Una persona per insegnare deve capire che cosa l'altro vede, conosce, prova, vuole e sta cercando di raggiungere. Deve, cioè, possedere una teoria della mente: saper attribuire stati mentali, quali intenzioni, obiettivi, credenze, emozioni, conoscenze, sia a sé che agli altri”⁴⁵.

La psicologia culturale sottolinea dunque l'importanza di quella che potremmo chiamare una “empatia cognitiva” con l'educando.

“Un ultimo elemento che rafforza il carattere di reciprocità attribuita dalla psicologia culturale al rapporto educativo è la nozione di corresponsabilità dei partner educativi nel governo dell'apprendimento”⁴⁶.

Si supera la dicotomia fra trasmissione ed acquisizione che nelle loro diverse fortune rimandano comunque ad una concezione unidimensionale dell'apprendimento, per affermare un modello di “partecipazione a una comunità di persone che apprendono”, nella quale l'apprendimento è un processo di trasformazione attraverso la partecipazione a una comunità sia degli insegnanti che degli allievi.

“Sintetizzando, aspetti chiave di questo modello di istruzione sono: l'enfasi sul processo piuttosto che sui prodotti dell'apprendimento, con l'intervento da parte di chi sa (adulto, compagni) nei termini di facilitatore e guida piuttosto che come diretto istruttore o figura di autorità; l'enfasi sulla motivazione intrinseca, accompagnata dalla responsabilità nella scelta delle attività; la valutazione degli allievi tramite il lavorare con loro e l'osservarli, in cui non si confronta l'allievo con gli altri, ma, assieme allo studente, si esamina il progresso o il cammino da lui fatto (che può anche essere dispersivo) e quello da fare; e infine, la collaborazione che si sviluppa attraverso l'intero programma, tra tutti i membri della comunità”⁴⁷.

⁴⁵ Ivi, p. 30.

⁴⁶ Ivi, p. 33.

⁴⁷ Ivi, p. 35.

Dunque, il rapporto educativo è interpretato dalla psicologia culturale come un incontro di menti caratterizzato dalla complementarità del desiderio del bambino ad entrare nella cultura, della disponibilità dell'adulto ad accoglierlo e dalla reciprocità dei partner della relazione pedagogica a comprendere l'uno la mente dell'altro e costruire significati condivisi.

Se l'apprendimento è un fenomeno basato su complementarità e reciprocità in cui è necessario costruire visioni del mondo, obiettivi, intenzioni condivisi, attraverso quella continua negoziazione narrativa che consente la costruzione di significati comuni, l'abbandono può essere letto come una interruzione della complementarità e della reciprocità, della capacità di costruire attraverso lo scambio continuo con la mente dell'altro un mondo di significati comuni.

Quando il rapporto pedagogico si spezza allievi ed insegnanti interrompono quello sforzo di capirsi tra loro che dovrebbe essere alla base del fare scuola e l'apprendimento ritorna acquisizione, laddove l'insegnamento diviene una trasmissione che non trova nessuno all'altro capo del sistema comunicativo.

“Se per gli attori scolastici non ci sono possibilità esterne e interne per questo incontro, allora il rapporto educativo, i processi di insegnamento-apprendimento sono privi di fondamenta e, quando vengono intrapresi, risultano sia per l'insegnante che per l'allievo riproduzioni di copioni di vita sentiti come estranei anziché interpretazioni personali nella direzione della reciproca comprensione e della condivisione. L'abbandono scolastico può esprimere il disagio o la protesta per questa situazione o costituire l'ovvia conclusione di una recita senza senso”⁴⁸.

Questa potrebbe essere una spiegazione della corrispondenza tra *tune out*⁴⁹ degli studenti e *burn out* degli insegnanti messa in rilievo da LeCompte e Dworkin⁵⁰.

Secondo gli autori l'abbandono è duplice: si tratta di abbandono degli studenti, ma anche di abbandono degli insegnanti, entrambi derivati, a loro avviso, dalla alienazione che predomina nella scuola contemporanea per la sua difficoltà di cambiare adeguandosi alle rinnovate esigenze prodotte dai mutamenti sociali, culturali ed economici. Alla disaffezione degli studenti corrisponderebbe dunque la disaffezione all'istituzione degli insegnanti.

⁴⁸ Ivi, p. 37.

⁴⁹ Si intendono gli studenti che, pur continuando a frequentare la scuola, non sono più sintonizzati con essa.

⁵⁰ M. D. LeCompte, A. G. Dworkin, *Giving Up on School. Student Drop-outs and teachers Burnouts*, Corvin Press, Newbury Park, 1991.

Nel contesto sociale e culturale contemporaneo, nel quale la scuola sembra aver perso rilevanza sociale, la costruzione di obiettivi precisi e condivisi, il consenso e la negoziazione dei significati da parte di insegnanti ed allievi divengono assolutamente necessari per non cadere in quella recita senza senso dove rimangono solo dei ruoli, svuotati del loro significato, che vengono riprodotti stancamente, suscitando in tutti insofferenza e sofferenza.

“Più specificamente, quando le forze sociostrutturali non rendono più possibile il raggiungimento di obiettivi di vita socialmente valorizzati e individualmente desiderati, le persone perdono fiducia nelle istituzioni, come la scuola, che strutturano la loro vita quotidiana. L’istituzione, la scuola, viene percepita da insegnanti e allievi come forza loro contraria nel perseguimento di questi obiettivi. I sentimenti che si sviluppano in entrambi gli attori della scuola sono gli stessi: senso di mancanza di potere sugli eventi della loro vita di studente o di insegnante; senso di mancanza di significato del mondo; senso di isolamento; estraniamento culturale e da sé”⁵¹.

Sia la psicologia cognitiva che la psicologia culturale prendono in considerazione solo aspetti limitati del complesso fenomeno dell’abbandono, rispettivamente quelli cognitivi e quelli culturali. Entrambe non evidenziano a sufficienza, infatti, l’importante associazione dei fattori emotivi con quelli cognitivi, con l’eccezione della teoria della motivazione. Anche la psicologia culturale, infatti, dà una lettura prettamente cognitiva dell’incontro tra menti, che si declinerebbe soprattutto nella condivisione di visioni del mondo, stati intenzionali, credenze, e non direttamente di emozioni.

L’accoglienza, la condivisione, la gestione delle emozioni, il rapporto empatico fra docente e discente, costituiscono, invece, un elemento rilevante della relazione educativa e del successo scolastico.

⁵¹ O. Liverta Sempio *op. cit.*, p.12.

1.2.2 La prospettiva psicoanalitica

La prospettiva psicoanalitica pone al centro della sua analisi la realtà intrapsichica dei soggetti. Non esclude la realtà esterna, ma la prende in considerazione mettendola in continuo e dinamico rapporto col mondo interno degli individui.

“In quest’ottica lo sviluppo è visto come un processo che evolve attraverso l’interazione tra un soggetto attivo, caratterizzato da competenze, bisogni, spinte pulsionali, affetti peculiari, che agisce sulla realtà esterna e che contemporaneamente ne riceve stimoli elaborandoli in modo soggettivo, e l’ambiente esterno, anch’esso con caratteristiche particolari, che a sua volta stimola ed è stimolato”⁵².

Secondo questa prospettiva le difficoltà di apprendimento deriverebbero, più che da problemi cognitivi o socio-culturali, da un mondo interno dell’allievo emotivamente poco disposto ad apprendere poiché impegnato nella difesa dalla percezione di emozioni dolorose quali confusione, inadeguatezza ed ansia.

La difesa da queste emozioni negative e distruttive, che insorgono in particolare se non c’è stata una adeguata cura materna che ne abbia facilitato il contenimento, spegne anche l’attenzione, la curiosità e l’interesse verso l’apprendimento, rendendolo un’attività priva di coinvolgimento emotivo che dà risultati labili e superficiali.

L’apprendimento non sarebbe infatti il semplice risultato dell’acquisizione di qualcosa che proviene dall’esterno, ma le acquisizioni sarebbero mediate dal mondo interno del discente. Le sue emozioni, i suoi affetti, le sue fantasie filtrerebbero la percezione e l’introiezione degli oggetti esterni.

Il mondo interno si sviluppa attraverso il primo rapporto che il bambino vive nell’interazione con la madre, con il suo corpo, con i processi nutrizionali. E’ così che il bambino sviluppa quello che potrebbe essere definito un “filtro percettivo” attraverso il quale media il rapporto con il mondo esterno.

L’apprendimento si sviluppa come fenomeno non esclusivamente intellettuale o neurologico, dunque, ma è legato alle vicissitudini emotive, allo sviluppo affettivo.

La scuola si occupa invece dell’allievo solo a livello intellettuale, come se gli aspetti emotivi non facessero parte del processo di insegnamento-apprendimento. “Questa scissione è promossa dall’istituzione scolastica e si perpetua sia perché non sempre gli insegnanti sono

⁵² E. Pelanda, *Il dolore psichico: una chiave di lettura dell’abbandono scolastico*, in O. Liverta Sempio, E. Confalonieri, G. Scaratti (a cura di), *op. cit.*, p.201.

ben consapevoli della sua incidenza, non solo nel favorire l'apprendimento ma soprattutto nell'ostacolarlo, sia perché, in ultima analisi, non sono preparati a gestire questi aspetti e utilizzarli, né qualcuno glielo insegna"⁵³. Occorrerebbe invece che la scuola riconoscesse gli aspetti che spesso ostacolano l'apprendimento, ricongiungendo la dicotomia tra aspetti cognitivi ed emotivi dell'apprendimento, e che preparasse i suoi insegnanti a comprenderli ed a gestirli, promuovendo negli allievi la disponibilità ad apprendere.

Infatti "non è importante aumentare la quantità di informazioni, ma la disponibilità ad apprendere, ovvero lo spazio mentale disponibile a ricevere nuovi dati e nuove esperienze."⁵⁴

Il vero apprendimento è di tipo qualitativo piuttosto che quantitativo, e comporta un cambiamento nel modo di essere.

In una buona relazione di insegnamento-apprendimento, come nella relazione madre-bambino, non vengono esclusivamente trasmessi capacità o contenuti, ma una modalità di contenimento dell'ansia e della frustrazione attraverso un aiuto a pensare la preoccupazione e la confusione che si generano quando si cerca di apprendere nuove abilità, nuove possibilità, quando non si sa se si riuscirà o si fallirà, quando insomma si affronta l'ignoto. Si apprendono dunque non solo conoscenze e strategie, ma un modello di relazione ed un modello di pensiero in grado di riconoscere ed elaborare i fattori affettivi ed emotivi piuttosto che espellerli fuori da sé in forma di agiti.

La madre dovrebbe aiutare il bambino a dare significato alla propria esperienza ed anche ai suoi sentimenti più distruttivi. Non sempre però riesce ad affrontare questo compito emotivo gravoso ed allora si dedica solo alle cure fisiche e pratiche con rituali e controlli rigidi. A seconda del tipo di cure praticato si costituirà una mente ricca di funzioni introiettive, perché in grado di contenere ansia, vissuti di inadeguatezza, frustrazione, piuttosto che una mente caratterizzata da funzioni espulsive con perdita di capacità intellettuali e potenzialità di sviluppo.

Se prevalgono nel soggetto vissuti infantili di odio, sfiducia, persecuzione, confusione, il soggetto tende a far uso massiccio di proiezioni per allontanare da sé questi sentimenti pericolosi e difendersene e quindi le operazioni introiettive dell'apprendimento troveranno un ambiente interno negativo ed ostile. Se invece il contenimento adulto ha generato la possibilità di gestire la sofferenza psichica, i sentimenti ostili non invadono anche la parte più costruttiva della persona e i processi introiettivi possono verificarsi.

⁵³ G. Blandino, B. Granieri, *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1995, p. 24.

⁵⁴ Ivi, p. 25.

Per evitare di sentire sentimenti dolorosi di confusione, inadeguatezza, frustrazione che non si sanno contenere, pensare e gestire, si congelano dunque anche quelli di curiosità, interesse, speranza. Si spengono le emozioni e il reale interesse per l'attività scolastica e si spegne il contatto vivo con quella esperienza.

“La relazione conoscitiva si pone allora con un soggetto che non è più in un contatto vivo e partecipa con se stesso e con gli altri. In altre parole, anche se l'allievo continua a rispondere alle richieste e alle regole della realtà scolastica, il rapporto con i docenti, con i compagni, con ciò che deve essere appreso è superficiale, non animato da emozioni e da un reale interesse; è piuttosto un gioco finalizzato al raggiungimento di un buon rendimento scolastico in quanto condizione che evita complicazioni emotive e assicura vantaggi e gratificazioni narcisistiche. In altre parole, si assiste a una scissione fra gli aspetti emotivi – affettivi e quelli cognitivi. Lo spazio che separa dalla conoscenza diviene senza vita, così come il soggetto che l'attraversa conosce con una mente anestetizzata, congelata, privata di parti di sé”⁵⁵.

Colui che deve apprendere smorza quei sentimenti e quelle emozioni che dovrebbero caratterizzare ogni incontro con una realtà non ancora conosciuta e la conoscenza diviene sterile e non realmente trasformativa.

Poiché, come si è detto, l'apprendimento è qualcosa che espone a vissuti di paura ed inadeguatezza, che fa sentire inermi di fronte alla nuova esperienza, occorre che l'insegnante aiuti l'allievo ad elaborare questi vissuti. Il non essere attrezzati da parte del docente a saper affrontare la fatica emotiva di questo lavoro incide sulla qualità della conoscenza che si produce a scuola, che rischia di essere frammentata, nozionistica, labile ed insignificante, una cultura superficiale che non coinvolge l'individuo nel suo insieme attraverso il processo anche emotivo di destrutturazione e ristrutturazione che un reale sapere comporta.

La funzione docente può essere per certi versi assimilata, quindi, a quella genitoriale nel suo ruolo di contenimento e di mentalizzazione dei vissuti emozionali e relazionali degli aspetti più difficili dell'esperienza di apprendimento.

L'insegnante deve allora non solo conoscere l'allievo per poter programmare, ma deve saper ascoltare, osservare, comprendere e gestire le dinamiche emotive e relazionali coinvolte nell'apprendimento.

⁵⁵ Ivi, p.59.

Ma “questa capacità coinvolge anche le dimensioni affettive più profonde dell’insegnante, in quanto egli deve essere in grado di tollerare come propri i vissuti che l’allievo evoca in lui quando agisce il proprio disagio psichico sotto forma di comportamenti aggressivi e di rifiuto al compito, o di ribellione alle più elementari regole di vita scolastica, o in forme di ritiro in se stesso”⁵⁶.

Questi atteggiamenti possono provocare nell’insegnante sentimenti di inadeguatezza, di incertezza sul da farsi, di rabbia e frustrazione che egli deve essere messo in grado di gestire perché si realizzi una buona relazione educativa.

“Una mente che funziona in modo massicciamente proiettivo, infatti, non solo indebolisce le sue potenzialità cognitive, ma crea un disturbo relazionale. Lo spazio relazionale dell’allievo viene invaso, inondato da sentimenti distruttivi che non hanno più alcun legame con la mente che li ha prodotti, al punto che egli non può essere consapevole di averli generati. Questo rischia di spodestare l’interlocutore-insegnante che si ritrova in presenza non solo di situazioni spiacevoli o problematiche, ma di un allievo-mente che sembra far di tutto per non riconoscere la paternità di quei sentimenti. Si può ora iniziare a comprendere come la difficoltà di apprendimento, più spesso di quanto non si creda, non sia legata a un deficit di strumenti di tipo logico e culturale né a una semplice inadeguatezza di strategie cognitive, ma a un particolare uso di sentimenti distruttivi che la mente non è in grado di metabolizzare. Infatti una mente così impegnata a proteggersi da un pericolo interno ed esterno autoprodotta riduce la propria disponibilità a occuparsi in modo adeguato di un compito di apprendimento”⁵⁷.

L’alunno è così impegnato ad affrontare la propria sofferenza che non c’è spazio per altro e l’insegnante si sente rifiutato perché, il più delle volte, il disagio emotivo dell’allievo genera comportamenti aggressivi e disconfermanti di cui egli non comprende il significato.

L’insegnante, sentendosi a sua volta minacciato, spesso reagisce con atteggiamenti aggressivi, punitivi, condanne moralistiche o consigli di maniera, senza comprendere quelli che sono dei meccanismi di difesa e di chiusura dell’alunno.

Il docente dovrebbe essere in grado, invece, di gestire le proprie reazioni emotive, così come dovrebbe essere capace di restituire all’allievo, mediati dalla propria tolleranza e dalla propria riflessività, i suoi stati interni, mentalizzandoli in modo che l’allievo possa

⁵⁶ Ivi, p.65.

⁵⁷ Ivi, p.69.

riconoscerli e mentalizzarli lui stesso, piuttosto che trasformarli in atti aggressivi, comportamenti indisciplinati o passività cognitiva.

L'insegnante dovrebbe saper comprendere il dolore, le ansie, le frustrazioni che l'apprendimento comporta, sostenendo l'allievo nel difficile compito che lo aspetta, assicurandolo nelle sue paure, così che possa tenere vivi l'interesse e le emozioni implicate nel processo della conoscenza.

Nella prospettiva della teoria psicoanalitica che, considera l'apprendimento come filtrato dall'organizzazione del mondo interno della persona, le difficoltà di apprendimento e l'insuccesso scolastico sono dunque da far risalire non solo ad aspetti razionali e cognitivi, ma a problematiche emotive e relazionali profonde. Questo spiegherebbe inoltre perché anche alunni senza situazioni di disagio socio-culturale manifestino sempre più difficoltà di apprendimento ed atteggiamenti scolastici inadeguati, aggressivi o di ritiro in se stessi.

Il rifiuto dell'alunno verso le attività scolastiche, gli atteggiamenti aggressivi nei confronti degli insegnanti o dei compagni, l'estremo ritiro in sé, l'incapacità di applicarsi proficuamente ai compiti di apprendimento, sono tutti comportamenti attraverso i quali può essere agito il disagio emotivo degli allievi, e che non possono essere affrontati attraverso i tradizionali strumenti di cui l'insegnante dispone.

I processi che si sono descritti assumono particolare rilevanza durante l'adolescenza, età durante la quale avviene, nella maggior parte dei casi, l'abbandono scolastico. "L'adolescenza è infatti caratterizzata da una profonda alterazione dell'equilibrio narcisistico: è finito il tempo del rifornimento narcisistico derivante da una consapevolezza, più o meno realistica, delle proprie capacità. Alla perdita delle certezze passate fa fronte l'incertezza rispetto al futuro e alle proprie nuove possibilità"⁵⁸.

L'adolescente, dunque, abbandonate le certezze infantili sul proprio sé, cerca riscontri rispetto alla propria identità ed al proprio valore e nuovi investimenti nella realtà esterna. La scuola, da questo punto di vista, costituisce un oggetto estremamente significativo e tutt'altro che emotivamente neutro. Intorno ad essa vivono fantasie ed aspettative, sia da parte dell'adolescente che della sua famiglia. Essa, anche se a volte apparentemente svalutata, costituisce uno dei più importanti banchi di prova per la ricerca di un'identità adulta.

Da queste considerazioni risulta evidente come il fallimento e l'abbandono scolastico costituiscano per l'adolescente un evento drammatico.

⁵⁸ E. Pelanda, *op. cit.*, p.205.

“Solitamente le difficoltà scolastiche e il disinteresse per l’apprendimento sono già presenti nella scuola elementare e media con conseguenti fallimenti più o meno eclatanti. La scuola è quindi un luogo di ulteriore frustrazione e di scacco. Inizialmente mancano gli strumenti per apprendere, o meglio, per conseguire apprendimenti significativi, successivamente la mancanza iniziale diventa sempre più ampia, rinforzata dall’effettiva carenza nelle competenze scolastiche. Il ragazzo continua a vivere un sé fallimentare, sul quale è sempre più difficile fare investimenti positivi. Il presentarsi delle trasformazioni adolescenziali, che, come abbiamo visto, mettono duramente alla prova l’equilibrio narcisistico e il funzionamento del pensiero, accompagnato dalle richieste più elevate che la scuola superiore, qualunque essa sia, pone, non fa che esacerbare una situazione di grande disagio preesistente. La sola possibilità che il ragazzo può trovare è così molto spesso quella di lasciare la scuola nel tentativo di evitare ulteriori scacchi e nella speranza di trovare vie alternative che gli consentano di uscire da un circolo vizioso drammatico”⁵⁹.

⁵⁹ Ivi, pp. 222-223.

1.2.3 Riproduzione e deprivazione culturale

Secondo la letteratura sociologica la scuola non riesce ad assolvere il ruolo emancipatorio ed egualitario che la Costituzione le attribuisce come missione specifica e sembra ancora essere luogo di riproduzione culturale e sociale.

Il fallimento scolastico degli studenti provenienti dalle classi sociali più svantaggiate è un fenomeno a cui la maggior parte dei sistemi scolastici hanno difficoltà a porre rimedio.

Come fanno notare Shizzerotto e Barone⁶⁰, nel ventesimo secolo tutti i paesi europei hanno visto aumentare i livelli di scolarizzazione delle loro popolazioni attraverso una crescita della domanda collettiva e dell'offerta di istruzione, ma questo non ha portato ad una reale democratizzazione dei sistemi scolastici e ad un affermarsi del merito rispetto al successo scolastico e alla collocazione sociale.

Dagli anni Sessanta in poi, l'inflazione dei titoli di studio ha reso la scuola sempre meno fonte di mobilità sociale e, anche a causa dell'avvento della scuola di massa e di conseguenza dell'eterogeneità dell'utenza, essa è diventata un'istituzione sempre più problematica.

Fino agli anni Sessanta i sistemi scolastici si erano posti il problema dell'accesso, cioè del grado di chiusura o di apertura del sistema e delle caratteristiche che doveva possedere l'utenza scolastica ai vari livelli. Nel 1962, in Italia, viene istituita la scuola media unica e finisce così il doppio binario caratteristico della scuola gentiliana che determinava, già alla fine delle elementari, il futuro scolastico degli allievi. Nel 1969, poi, viene liberalizzato anche l'accesso alle varie facoltà universitarie.

Come afferma Besozzi⁶¹, con l'avvento della scuola di massa il dibattito sull'uguaglianza scolastica si sposta dal problema dell'accesso al problema delle opportunità di riuscita e il dibattito si orienta verso quel legame tra selezione ed origine sociale che mette in crisi le speranze egualitarie legate all'accesso di massa all'istruzione.

L'avvento della scuola di massa, dunque, fa emergere il tema della disuguaglianza dei risultati scolastici e l'esigenza di comprenderne le cause.

“Proprio le condizioni della scuola di massa a livello medio e superiore rendono per la prima volta possibile l'esperienza della disuguaglianza sociale come esperienza intensa e diffusa nella sfera dei rapporti interpersonali quotidiani che si stabiliscono nel gruppo dei pari. Paradossalmente, più una scuola è di élite, meno visibile è la disuguaglianza: solo quando la

⁶⁰ A. Schizzerotto, C. Barone, *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna, 2006.

⁶¹ E. Besozzi, *Elementi di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma, 1993.

scuola diventa di massa, quindi quando si attenua la disuguaglianza nell'accesso all'istruzione, essa diventa visibile ed è possibile farne esperienza concreta”⁶².

Le disuguaglianze possono essere di due tipi, verticali ed orizzontali.

“Oltre alle disparità di istruzione di stampo verticale, riguardanti, cioè, i livelli di scolarità raggiunti, tra i soggetti di diversa origine sociale esistono sensibili disuguaglianze di carattere orizzontale, riferite, cioè, agli indirizzi formativi scelti a parità di ordine e grado di istruzione (postobbligo).

Iniziando dall'istruzione secondaria superiore, si può dire che, nella generalità dei paesi nei quali essa è rimasta suddivisa in segmenti formativi differenziati, si osserva una netta sovrarappresentazione degli eredi delle classi superiori in quelle di carattere accademico e una loro altrettanto netta sottorappresentazione nei segmenti formativi di stampo tecnico e professionale. L'opposto, naturalmente, vale per i figli delle classi meno privilegiate.”⁶³

Anche le differenze orizzontali si configurano come vere e proprie disuguaglianze, in quanto sono correlate, come quelle verticali, al destino professionale dei soggetti.

La letteratura sociologica ha dato diverse spiegazioni del fenomeno della disuguaglianza dei destini scolastici degli appartenenti alle classi svantaggiate rispetto agli appartenenti alle classi superiori.

Althusser⁶⁴ è stato il filosofo che ha elaborato la teoria della *riproduzione sociale* attraverso l'istruzione, teoria che ha avuto influenza su tutta la sociologia dell'educazione neo-marxista, nonché sul sociologo francese Bourdieu.

La visione di Althusser è estremamente determinista. Secondo il filosofo francese per la sopravvivenza di ogni forma sociale occorrono la riproduzione delle forze produttive e quella delle relazioni di produzione e la scuola collabora e partecipa ad entrambe, trasmettendo sia le abilità di lavoro che l'ideologia dominante. La scuola farebbe parte, insieme alla famiglia, alle chiese, ai sindacati, ai partiti, dei cosiddetti Apparati Ideologici di Stato che insieme, o solo apparentemente in opposizione, con gli apparati repressivi, riproducono l'ideologia delle classi dominanti.

“Nel trasmettere l'ideologia dominante la scuola riproduce altresì la divisione sociale del lavoro e lo fa grazie alla selezione e alla differenziazione di percorsi educativi che consente di provvedere ciascuno dell'ideologia che si confà al ruolo che deve assolvere nella

⁶² Ivi, p.107.

⁶³ Ivi, p.98.

⁶⁴ L. Althusser, *Sull'ideologia*, Laterza, Bari, 1976 (ed.orig. 1970).

società di classe. Ma, ciò che più conta, questo risultato, essenziale per la conservazione della struttura classista, viene dalla scuola al tempo stesso prodotto e legittimato in nome della presunta neutralità dei meccanismi selettivi”⁶⁵.

La posizione di Althusser porta, secondo Benadusi, a un determinismo e ad un immobilismo per cui perfino i maestri progressisti sarebbero dannosi, in quanto avvalorerebbero la rappresentazione di una scuola neutrale rispetto al sistema capitalistico.

Il sociologo francese Bourdieu e la sua scuola pongono in atto una serie di ricerche empiriche ed elaborano un insieme organico di formulazioni teoriche che vanno sotto il nome di teorie della *riproduzione culturale*. Esse avranno molta influenza nei paesi europei e dissiperanno le illusioni diffuse negli anni Sessanta rispetto al fatto che l’accesso generalizzato all’istruzione avrebbe estirpato i privilegi di classe.

Il tipo di *capitale culturale*⁶⁶ posseduto dagli studenti delle classi subalterne, al contrario di quello posseduto dagli studenti delle classi avvantaggiate, non li metterebbe in grado di assumere quegli atteggiamenti e apprendere quelle conoscenze che sono richieste a scuola. Essi non saprebbero, come i loro compagni, anticipatamente, cosa aspettarsi e come rispondere alle richieste della scuola.

Il capitale culturale non è relativo al titolo di studio, dunque, che è invece definito *capitale scolastico*, ma all’insieme di beni simbolici trasmessi dalle varie agenzie pedagogiche come la famiglia, la cultura libera.

La riuscita scolastica sarebbe influenzata, in particolar modo, dalla valorizzazione della scuola e da un orientamento alla riuscita ed al successo che si acquisiscono nella socializzazione primaria.

I due concetti fondamentali all’interno di questa teoria sono quelli di capitale culturale (conoscenze e stili di comportamento) ed ethos (insieme dei valori che definiscono l’atteggiamento verso la scuola) di classe che insieme costituiscono l’eredità culturale di ciascun allievo.

La scuola non riconosce le disuguaglianze iniziali e le riproduce, poiché tratta tutti i discenti come se fossero uguali nei diritti e nei doveri. Così facendo di fatto non fa altro che sancire e legittimare le disuguaglianze iniziali di fronte alla cultura. L’indifferenza alle differenze sarebbe dunque la causa del fallimento dei rappresentanti delle classi svantaggiate.

⁶⁵ L.. Benadusi, *Scuola, riproduzione, mutamento*, La Nuova Italia, Firenze, 1984, p.126.

⁶⁶ P. Bourdieu, J.C., Passeron, *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*, Guaraldi, Rimini, 2006.

La scuola avrebbe pertanto una funzione riproduttrice e legittimatrice delle disuguaglianze, dunque una funzione discriminatrice e mistificatoria: trattando i disuguali come uguali la scuola trasforma il privilegio in merito, le differenze culturali in differenze di doti naturali; si mette l'accento quindi sul ruolo riproduttivo della scuola che non costituirebbe un fattore di mobilità, ma di conservazione sociale.

Secondo questa teoria della trasmissione pedagogica sembra non esistere alcuno spazio di riforma dei sistemi formativi che sia antecedente ad una trasformazione dell'ordine sociale.

Boudon⁶⁷, contro il pessimistico determinismo dell'eredità culturale, mette l'accento sull'importanza di considerare i fenomeni sociali anche come conseguenza dell'agire individuale ed avanza la teoria della *scelta scolastica* che, in realtà, sembra dipendere solo debolmente dalla classe sociale quando la riuscita scolastica è buona e viceversa.

Il sociologo francese vede la carriera scolastica nei termini di una serie di decisioni. Non sottovaluta l'importanza della provenienza sociale, ma sottolinea una dialettica tra meccanismi sociali ed aspettative individuali per uscire da un determinismo immobilizzante.

Boudon, insomma, mette in evidenza l'intenzionalità e la scelta individuali. Il dibattito si sposta dunque dalla società e dai suoi vincoli all'individuo, alla sua intenzionalità, alle sue aspettative, alla sua capacità di costruire un progetto di vita.

Nella prospettiva di Althusser e Bourdieu occorre cambiare prima tutto il sistema e risultava impossibile combattere le disuguaglianze educative all'interno di un Apparato Ideologico di Stato quale la scuola. Le teorie della scelta, invece, consentono una liberazione dal determinismo ponendo al centro del loro modello di spiegazione i progetti di vita degli attori e le preferenze scolastiche individuali connesse a tali progetti. Le teorie della riproduzione, invece, non accolgono all'interno del tema della disuguaglianza quello della differenza poiché la differenza è determinata non dall'individuo ma dalle strutture sociali e si è differenti in funzione del sistema e non del singolo attore sociale.

Le teorie della *deprivazione culturale*, ed in particolare la teoria del cosiddetto *codice ristretto* di Bernstein, pongono l'aspetto linguistico al centro delle loro riflessioni sulla disuguaglianza dei risultati scolastici.

⁶⁷ R. Boudon, *L'inegalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Colin, Paris, 1979.

Secondo Bernstein⁶⁸, il contrasto tra la socializzazione primaria avvenuta in famiglia attraverso un codice ristretto e quella secondaria che avviene a scuola attraverso un codice allargato costituirebbe la causa principale della disuguaglianza di risultati .

“Il primo codice governa l’uso del linguaggio sulla base di significati particolaristici e si traduce pertanto in espressioni fortemente contestualizzate che presuppongono un grado elevato di omogeneità di intenzioni e aspettative da parte dei parlanti, quale è rinvenibile in situazioni di *solidarietà meccanica*; il secondo governa invece l’uso della lingua in base a significati universalistici, indipendenti dal contesto, e tali da richiedere l’esplicitazione e la negoziazione di reciproche aspettative e regole di interpretazione, come avviene nelle situazioni di *solidarietà organica*”⁶⁹.

Sarebbe dunque il *codice linguistico ristretto* in possesso delle classi svantaggiate (lessico limitato, scarse abilità sintattiche, disabitudine a esprimersi in modo articolato e puntuale) a far fallire più facilmente gli studenti delle classi inferiori a scuola, dove si utilizza un codice allargato, tenendo conto anche del fatto che l’uso di un codice linguistico ristretto produce difficoltà nell’astrazione e nella elaborazione simbolica.

La educabilità differenziata tra i figli delle classi svantaggiate e quelle delle classi superiori dipenderebbe dal codice linguistico nel quale si salderebbero i rapporti tra sfera simbolica e sfera sociale.

La teoria di Bernstein sembra essere vicina a quelle del deficit o della deprivazione culturale piuttosto che a quelle della differenza culturale, visto che il codice allargato o elaborato delle classi avvantaggiate non sarebbe solo diverso da quello ristretto, ma anche più efficace quando si ha a che fare con significati generali o astratti.

La *new sociology of education* si concentra, piuttosto che una su un’analisi macrosociologica delle relazioni tra scuola e società, come quella delle teorie della riproduzione, o piuttosto che sulla deprivazione culturale, su un’analisi microsociologica delle interazioni in classe studiate attraverso l’osservazione partecipante.

Questa analisi conduce alla *teoria della centralità dell’insegnante*, mettendo in rilievo come gli studenti che falliscono a scuola possiedano una cultura non più ristretta di quella dei loro compagni, ma diversa da quella degli insegnanti, i quali appartengono, nella grande maggioranza dei casi, alle classi medie.

⁶⁸ B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, Routledge & Kegan Paul, Boston, 1971.

⁶⁹ L. Benadusi, *op. cit.*, p. 163.

Per la nuova sociologia dell'educazione "il sapere scolastico - non diversamente da ogni altra specie di conoscenza - non è un dato obiettivo, ap problematico, ma una costruzione sociale, la cui genesi va ricercata nella interazione fra gli individui e fra i gruppi"⁷⁰.

La *teoria della scelta (o azione) razionale* ritiene che sia le teorie della deprivazione culturale che quelle della riproduzione culturale sarebbero caratterizzate da un certo fissismo che non dà conto del fatto che comunque, nel tempo, gli studenti delle classi subalterne hanno notevolmente innalzato la loro presenza a scuola, né del fatto che, a parità di risultati, essi sono caratterizzati da una minore propensione a continuare gli studi.

La teoria della scelta mette in rilievo come, in periodi di crescita globale della scolarità, le classi medie e superiori, per mantenere il loro vantaggio, investano su una scolarità più alta dei figli, mentre lo stesso non fanno le classi svantaggiate. Le classi subalterne infatti avrebbero una razionale avversione nei confronti dei rischi dell'investimento in istruzione. Per cui anche se la scolarità delle classi inferiori è aumentata, la differenza relativa non è stata colmata in quanto le classi svantaggiate non hanno potuto investire più risorse in istruzione come le classi superiori.

La razionalità della scelta si baserebbe sul fatto che la spendibilità del medesimo titolo di studio è anch'essa influenzata dall'appartenenza sociale.

Alcuni studi⁷¹, infatti, mettono in luce come tra mobilità educativa e mobilità sociale esista un rapporto piuttosto debole, in quanto il valore di un titolo di studio dipende soprattutto da chi lo possiede e non tutte le classi sociali sono in grado di appropriarsi allo stesso modo dei vantaggi forniti dall'istruzione.

"Il titolo di studio influisce fortemente sui destini sociali degli individui. A titoli di studio elevati corrispondono alti tassi di partecipazione al mercato del lavoro (soprattutto nel caso delle donne), ridotti rischi di disoccupazione, consistenti possibilità di accedere alle occupazioni più vantaggiose. L'istruzione funziona, dunque, come un canale di mobilità sociale ascendente. La sua influenza sui destini occupazionali delle persone è però sovrastata da quella delle origini sociali di queste ultime cosicché non si può dire che le società contemporanee si configurino come meritocrazie basate sulla scolarità"⁷².

⁷⁰ L. Benadusi, *op. cit.*, p. 175.

⁷¹ Vedi F. S. Cappello, M. Dei, M. Rossi, *L'immobilità sociale*, Il Mulino, Bologna, 1982; M. Barbagli, V. Capocchi, A. Cobalti, *La mobilità sociale in Emilia Romagna*, Il Mulino, Bologna, 1988.

⁷² A. Schizzerotto, C. Barone, *op. cit.*, p.109.

1.2.4 La voce dei ragazzi dispersi

Per una lettura pedagogica della dispersione scolastica⁷³ è necessario comprendere la costruzione di senso che lo studente attiva rispetto all'esperienza che sta vivendo, agli eventi che lo vedono protagonista, a ciò che gli accade.

Un fenomeno, come si è già avuto modo di affermare, può essere interpretato dall'esterno, attraverso l'analisi degli esperti, o dall'interno attraverso la condivisione dei significati attribuiti all'esperienza dai soggetti coinvolti.

L'analisi pedagogica dell'abbandono scolastico deriva da entrambe queste prospettive, è un'analisi che si svolge a due livelli diversi attraverso una lettura ragionata e contrattata. Non basta la descrizione che gli studiosi dei vari ambiti disciplinari danno del fenomeno. Occorre, insieme a una lettura di sintesi dei risultati degli studi nei diversi ambiti disciplinari, prendere in considerazione l'interpretazione che i soggetti in difficoltà danno della loro esperienza. Senza una costruzione di senso condivisa non si potrebbero infatti affrontare adeguatamente le difficoltà scolastiche e dunque l'insuccesso e la dispersione.

L'analisi di ricerche qualitative che prendono in considerazione, attraverso l'uso di interviste e questionari, il punto di vista dei *drop-outs* ci rende possibile dunque un'analisi comprendente del fenomeno.

I risultati di queste ricerche forniscono elementi fondamentali per la comprensione pedagogica, guardando alla dispersione non esclusivamente nella sua oggettualità, ma comprendendola attraverso l'intenzionalità dei soggetti. Si prendono cioè in considerazione, piuttosto che le cause dell'agire ricostruite a posteriori con strumenti di analisi scientifica, i suoi aspetti intenzionali attraverso l'autocomprensione degli studenti.

Secondo Masoni “modificare queste storie, la forza della profezia che si autoadempie contenuta proprio nello schema esplicativo, nella tessitura deterministica che le racconta e le spiega, implica rinunciare a quei modelli interpretativi, medico-pedagogici (psichiatrico-psicoanalitici) il cui germe concettuale è identico alla realtà che cercano di contrastare”⁷⁴.

Contro ogni determinismo, sia di ordine psicologico che sociologico, occorre accogliere la narrazione e il significato attribuito all'esperienza degli studenti come base di un'azione realmente efficace perché basata su uno scambio ed una condivisione di significati.

⁷³ Vedi V. Severi, *op. cit.*

⁷⁴ V. Masoni (a cura di), *La dispersione scolastica*, Edizioni Unicopli, Milano, 1998, p.88.

In una indagine, condotta attraverso interviste in profondità realizzate per conoscere il vissuto individuale dei *drop outs*, Ress⁷⁵ cerca di comprendere se vi siano stati errori di orientamento, difficoltà nel rapporto con insegnanti, compagni e genitori ed esplora gli stati d'animo nella fase di allontanamento dalla scuola, nonché la condizione di postabbandono e le prospettive per il futuro.

Dall'indagine risulta che i ragazzi intervistati hanno vissuto come troppo gravoso e precoce il dover scegliere la scuola superiore ed hanno delegato in parte la scelta agli adulti, pur consapevoli che questi potessero sbagliare. Pochi ricordano di essere stati sottoposti a tests attitudinali. La forma più comune di orientamento, o almeno quella a cui i ragazzi si sono affidati, è stata la visita alle scuole superiori fatta con gli insegnanti o la loro presentazione presso la scuola media frequentata. Essi giudicano inadeguati i consigli avuti dagli insegnanti.

“L'impressione è che sia diffuso un grande senso di incertezza, nel momento della scelta, che la scuola affronta qualche volta in modo abbastanza approssimativo. Non appare realizzato infatti un esame soddisfacentemente attento delle attitudini degli alunni, mentre l'attività di orientamento sembra piuttosto assumere la forma di una classificazione di studenti *portati per* istituti professionali, tecnici o licei, semplicemente in base ai risultati ottenuti nella scuola di base. L'intervento istituzionale sembra configurarsi come un'allocazione più o meno consapevole degli alunni sulla base della classe sociale, di cui la riproduzione delle disuguaglianze è corollario inevitabile”⁷⁶. Nel vissuto dei giovani c'è dunque incertezza, l'impressione che genitori ed insegnanti abbiano deciso per loro e non abbiano deciso bene.

Importante per la scelta della scuola superiore risulta anche il gruppo dei pari. Per i giovani, nel momento in cui devono affrontare un nuovo ambiente scolastico, con tutte le sfide che questo comporta, la presenza di un amico che sceglie la stessa scuola può risultare fondamentale per sedare l'ansia iniziale.

“In molte esperienze, così, la scelta di indirizzo si realizza in modo per lo più casuale, non adeguatamente elaborato, in buona misura inconsapevole”⁷⁷.

Nel vissuto dei *drop outs* il ricordo della nuova scuola è quello di un entusiasmo che passa presto per la difficoltà dello studio, del cambiamento e della molteplicità delle materie a cui la scuola media non ha preparato. Emerge la difficoltà a trovare aiuto dai professori per

⁷⁵ A. Ress, *L'abbandono una sfida aperta per la scuola*, in A. Cavalli, G. Argentin, *op. cit.*

⁷⁶ Ivi, pp.157-158.

⁷⁷ Ivi, p.159.

comprendere i propri errori e migliorare. I professori sono percepiti come lontani e distaccati, la relazione con loro è vissuta con forti sentimenti di ansietà e paura, senso di ingiustizia per le loro valutazioni.

La scuola è ricordata come un luogo che non lascia spazi al recupero delle lacune, che non permette di rimanere indietro, che non rispetta tempi diversi e problemi personali anche gravi. Si rileva, al tempo stesso, un forte desiderio di fiducia e di incoraggiamento, di apprezzamento per le proprie qualità e per i propri progressi che sembra essere mancato da parte degli adulti. Emerge il disagio generato da valutazioni negative ritenute insopportabili e umilianti, non tanto quelle dei compiti in classe, quanto delle interrogazioni che, in quanto pubbliche, rendono partecipi i compagni del fallimento e della sconfitta, spesso rinforzati dalle mortificazioni degli insegnanti.

Per alcuni c'è il ricordo della difficoltà del confronto con un ambiente di coetanei provenienti da famiglie più colte e benestanti, che avevano a disposizione più beni di consumo e che erano più curati dai loro genitori. La rassegnazione, il basso livello di fiducia in se stessi e nell'efficacia dei propri sforzi sono i sentimenti più spesso manifestati dai ragazzi.

Emerge anche un forte orientamento al presente, la scelta di divertirsi senza pensare ad un futuro ingestibile.

Forti sono anche i vissuti legati all'adolescenza ed al conflitto con gli adulti, insegnanti o genitori che siano. "Il desiderio di veder riconosciuta la propria identità e in definitiva la necessità naturale di crescere possono comunque spingere il giovane fino alla rinuncia alla scuola, per ottenere una posizione che meglio garantisca l'acquisizione di tali diritti, di fronte alla società e soprattutto in famiglia. Dover negoziare il denaro con i propri genitori assume, infatti, un ruolo importante per questi ragazzi e non è un caso che un lavoro immediatamente disponibile rappresenti una forte attrazione in molte situazioni.

L'allontanamento dalla scuola a questo punto, può avere inizio e la fase di abbandono ha spesso origine dalle prime assenze. Alcuni studenti temono ogni giorno di più l'arrivo del mattino e rifiutano il solo pensiero di dover recarsi a scuola"⁷⁸.

Il disagio, il malessere, la sofferenza generati dalle difficoltà, dai fallimenti, dalla mancanza di aiuto e di riconoscimento, il senso di impotenza e di incontrollabilità della situazione si tramutano spesso, dunque, in un quadro di vera e propria fobia scolare, alla base

⁷⁸ Ivi, p.167.

di gran parte dell'assenteismo. Questo d'altra parte si configura come un processo senza ritorno, perché riprendere la scuola dopo numerose assenze accentua la sensazione di estraneità e le difficoltà. Gli insegnanti non sembrano, nel ricordo dei ragazzi, fare molto per combattere questo fenomeno. I ragazzi spesso svalutano la decisione di abbandonare la scuola, la comunicano telegraficamente sia agli adulti che ai pari, avendo difficoltà a manifestare il dramma che si svolge nel loro intimo con vissuti di angoscia, di paura e di fallimento.

La scelta di lasciare la scuola e di intraprendere quando possibile percorsi di lavoro precario e spesso ai limiti della regolarità, è una scelta orientata al presente, soprattutto alla possibilità di avere a disposizione del denaro e di essere maggiormente autonomi rispetto alla famiglia. E' fatta per il momento, senza vederne gli sviluppi a lungo termine.

Dopo l'immediato sollievo e la soddisfazione di alcuni bisogni economici, compare però l'insoddisfazione per la propria condizione e la consapevolezza dello svantaggio rispetto a chi ha proseguito nel percorso degli studi. A volte emerge anche un profondo rammarico anche a causa della durezza delle occupazioni trovate.

“Riuscire a sopportare la fatica e a essere capaci in qualche cosa si rivela, tuttavia, come un'opportunità per riconsiderare le proprie potenzialità, recuperare una certa autostima e anche valutare la scuola diversamente. Nonostante i timori diffusi relativi ad ostacoli di varia natura, compresa la sensazione di aver per così dire *perso il treno*, è evidente tra i *drop-outs* una grande insoddisfazione rispetto alla condizione attuale e un forte desiderio di rivalutare la propria formazione, soprattutto attraverso scuole serali: l'istruzione è valutata, a posteriori, come strumento fondamentale per la vita, non soltanto dal punto di vista dell'inserimento occupazionale, ma anche in un'ottica di arricchimento personale e di stimolo culturale”⁷⁹.

Anche la ricerca condotta, attraverso una serie di interviste, da Massa, Mottana e Riva sulla dispersione scolastica negli istituti professionali nella città di Milano mette in evidenza i vissuti dei protagonisti della dispersione scolastica.

Gli adolescenti tendono a farsi protagonisti della decisione dell'abbandono e ad attribuirlo a sé, hanno il bisogno di sentirsi in qualche modo attori della loro vita. “La soggettività del giovane si afferma, almeno nella maggioranza dei casi, non tanto riguardo alla selettività dell'offerta formativa, quanto nel porre termine a qualcosa di insoddisfacente per

⁷⁹ Ivi, p.170-171.

lui. E' a partire da questo "no" che poi nascono alcuni elementi propositivi per il futuro, anche se, per forza di cose, la scelta rimane circoscritta entro un ventaglio ristretto"⁸⁰.

Nelle parole dei giovani compare un aspetto emancipatorio e rivendicativo dell'abbandono scolastico. La condizione di *drop out* è vissuta in modo essenzialmente positivo ed è accompagnata da un senso di liberazione.

L'inchiesta conferma le rivelazioni della letteratura sociologica rispetto agli abbandoni innovativi, quelli derivati dallo sviluppo economico che consente una rapida collocazione nel mondo del lavoro. I ragazzi paiono felici di trovare un'occupazione anche se di basso livello e i genitori non sembrano accettare troppo negativamente la loro decisione.

"Insomma una vecchia storia. Genitori consenzienti e probabilmente imprenditori abbastanza rapidi (e rapaci) nel selezionare manodopera a basso costo, nell'accaparrarsi il giovane nostrano piuttosto che l'extracomunitario di turno. Non si può non empatizzare con il giovane che, dopo anni di frustrazioni patite su un banco dall'indecifrabile funzione, trova una collusione così ben architettata tra genitori, non più persecutori, e adulti autorevoli, anche in quanto concreti e redditizi. Da un vissuto di continuo fallimento, di scacchi, di relazioni conflittuali, di autopercezione probabilmente poco gratificante, quello scolastico, si passa ad un vissuto molto meno sottoposto ad arbitrari controlli, molto più spendibile, molto più chiaro nelle prescrizioni e nelle regole e anche molto più esibibile sul piano sociale, quello lavorativo"⁸¹.

Queste affermazioni sembrano confermare la lettura dell'abbandono come incapacità di costruire fra insegnanti e studenti un significato condiviso dello stare a scuola e della perdita di senso di un'attività che risulta frustrante e insignificante.

"Ciò che questi ragazzi denunciano ampiamente, in riferimento al mondo scolastico, è sostanzialmente la sua incomprensibilità, la sua confusione, la sua inutilità. Tutti noi, crediamo, abbiamo ben chiare le patologie conclamate di questa istituzione, le incoerenze comportamentali, l'arbitrarietà dei compiti e delle procedure, la divergenza degli atteggiamenti. Se questi ragazzi lamentano, specialmente a fronte della compattezza del microcosmo lavorativo, una mancanza di confine, di chiarezza, di praticità nella vita

⁸⁰ R.Massa, P. Mottana, M.G. Riva, *La dispersione scolastica negli istituti professionali: un'indagine qualitativa* Franco Angeli, Milano, 1992, p.55.

⁸¹ Ivi, p.133.

scolastica, non si può credere che denuncino semplicemente qualcosa di inevitabile e di essenziale nella vita della scuola e nei processi di apprendimento”⁸².

Questi risultati sembrano essere confermati da quelli dell’indagine IARD del 1993, secondo la quale la percezione dei giovani rispetto all’utilità della formazione scolastica nei confronti del lavoro è molto più alta, anche se non estesissima, in coloro che hanno proseguito gli studi fino ai livelli più alti, mentre è molto bassa nei *drop outs*. Essi attribuiscono uno scarso valore alla scuola e alla cultura, mentre, come gli altri, attribuiscono molto valore al lavoro.

“Questo confermerebbe un’ipotesi desumibile da altre indagini quantitative e qualitative sul fenomeno della dispersione scolastica, secondo cui l’interruzione degli studi, più che da necessità o eventi e condizioni determinate, sarebbe sostenuta da istanze psicologiche e atteggiamenti culturali - a cui l’attuale organizzazione della scuola non riesce che a contrapporsi - orientati invece verso un possibile inserimento in luoghi lavorativi (per quanto di basso profilo possano essi poi risultare). Il che continua a suscitare, se non altro, una preoccupazione sostanziale, sia per il mancato accesso da parte di una così larga maggioranza di giovani ai valori della cultura formale, sia per la possibilità di inserimento a livelli più elevati nel mondo del lavoro. La responsabilità maggiore sembra essere ancora una volta della scuola, incapace di svolgere quella funzione specifica di mediazione culturale - con tutte le attenzioni psicologiche e le condizioni organizzative che questo comporta - in cui dovrebbe consistere il suo compito primario”⁸³.

La scuola non è riuscita a dare contenimento e direzione di senso a questi giovani, ma, al contrario, è stata uno specchio sconcertante della loro confusione.

“La scuola appare fin troppo spesso come una dimora in rovina, senza confine, senza missione, senza prestigio, senza apprezzabili regole interne, senza meccanismi decisionali chiari e senza pianificazione delle relazioni interne. La scuola rispecchia fedelmente la confusione del suo destinatario e invece di restituirgli qualcosa di strutturante, gliene deforma ulteriormente l’immagine. Di fronte a questo, chi si impaurisce prima, prima ne fugge, contento di rifugiarsi in un contesto rigido e normato e governato da un padre riconoscibile. Inutile negare che chi lamenta una mancanza di “codice paterno” nella nostra società trova

⁸² Ivi, p.141.

⁸³ A. Cavalli., A. De Lillo, *op. cit.*, pp 28-29.

anche nella scuola una latitanza seria di qualcosa del genere.”⁸⁴ E’ mancata la cura educativa di chi non possedeva già codici culturali adeguati alle richieste dell’istituzione.

“La domanda che tutti questi ex-allievi pongono (ma non pongono esplicitamente) alla scuola è in fondo estremamente corretta e ovvia. Questi allievi chiedono che la scuola disponga di modalità di trattamento in grado di fornire cura, oggetti di interesse e trattamento adeguato anche a chi con il mondo della cultura o degli strumenti per leggere la realtà ha poca dimestichezza”⁸⁵.

In una ricerca qualitativa svolta nel comune di Roma tesa a dare la parola ai soggetti coinvolti nell’abbandono⁸⁶ le interviste degli alunni mettono in rilievo come nodo centrale e critico la relazionalità, in particolare quella insegnanti-alunni e quella alunno-classe⁸⁷. Secondo i ragazzi la qualità della relazione alunno insegnante dipende dalla capacità di ascoltare, di far sentire ognuno una persona unica in quanto riconosciuta nelle sue caratteristiche particolari; dalla cura degli insegnanti nel mettere al centro della propria azione educativa gli alunni prima delle materie, dalla passione comunicata dall’insegnante per la materia insegnata; dall’utilizzo di metodi didattici che comprendano la partecipazione attiva dell’allievo⁸⁸.

In negativo invece vengono sottolineati: il disprezzo e lo stigma che alcuni insegnanti mostrano per gli scarsi risultati degli allievi; il tentativo da parte di alcuni insegnanti di richiedere sostegno agli alunni rispetto alla loro disaffezione all’insegnamento; la centratura degli insegnanti sulla disciplina con una sorta di isolamento relazionale tra il loro mondo e quello degli alunni.

La classe appare importante per il piacere di andare a scuola e soprattutto per il contagio positivo o negativo rispetto alla motivazione, come se ogni gruppo classe elaborasse delle norme circa le prestazioni scolastiche in senso positivo o negativo.

⁸⁴ R.Massa, P.Mottana M.G. Riva, *op. cit.* p.141.

⁸⁵R. Massa, P. Mottana, M.G. Riva, *op cit.*, pp.134-135.

⁸⁶ G. A.Costaggini, (a cura di), *Chi abbandona chi. La dispersione scolastica tra cause e soluzioni*, Centro Italiano di Solidarietà di Roma, Roma 2004.

⁸⁷Possiamo supporre che le difficoltà relazionali siano quelle che i ragazzi hanno maggior facilità a rilevare e che forse non abbiano strumenti critici adeguati per cogliere altri problemi della loro esperienza scolastica.

⁸⁸ Ivi, p.150.

Nella decisione di lasciare la scuola emerge poi il ruolo di fattori personali quali il desiderio di indipendenza economica, l'insicurezza relazionale, l'assenza di progetto e vocazione personale, la scelta precoce e poco fondata della scuola superiore⁸⁹.

Un'indagine originale e significativa sulla dispersione scolastica è stata condotta da Fabbri e D'Alfonso⁹⁰ con il metodo cognitivo e costruttivista della psicologia culturale e della epistemologia operativa che, contrariamente ad altre epistemologie, si rifà, oltre che al principio di razionalità, anche a quello di storicità, cerca cioè di comprendere anche la genesi, le tradizioni, le teorie spontanee, gli usi della conoscenza. Per ottenere interpretazioni nuove e spontanee, fuori dagli stereotipi che si sono sedimentati, e guardare alla dispersione scolastica con uno "sguardo laterale" le interviste non sono indirizzate agli addetti ai lavori, ma a persone non direttamente interessate né come operatori, né come studenti: uomini e donne che hanno ottenuto successo nel loro lavoro in campi diversi.

Nell'intervista si fa uso di metafore e si cerca di stimolare associazioni nuove che consentano di vedere il fenomeno da punti di vista inattesi.

Dai risultati dell'indagine risulta che "la dispersione scolastica è figlia anche di un'attitudine «eliminatória», in cui si è cacciati non solo perché non si corrisponde a certi parametri, ma anche perché non c'è più scambio e perché non c'è più (o forse non c'è mai stata) attenzione nello sguardo dell'altro"⁹¹.

L'immagine che le interviste danno della dispersione scolastica è innanzitutto quella di un *agire sociale negativo* in cui sono implicati sia il singolo che il sistema. Scuola, famiglia, gruppo dei pari, sistema sociale, tutti interagiscono per creare dispersione. Il malfunzionamento e l'inadeguatezza della scuola, divenuti quasi stereotipi, vengono declinati in azioni precise in cui manca cura nell'agire: manca la *verifica in itinere* dei progetti, molte cose si iniziano, non si finiscono, si perdono in corso d'opera, non se ne correggono i difetti. A volte si chiede un *impegno* e un'applicazione che per primi non si è disposti a approfondire, oppure non lo si richiede e si fa al posto degli altri, per gli altri. La mancanza di applicazione

⁸⁹Gli insegnanti sono difensivi, vedono le cause dell'abbandono nello scarso rendimento degli allievi e nella famiglia che delega e non coopera e collude con il figlio, delegittima l'insegnante e ne rende inefficace l'azione educativa. Si attribuiscono alla società valori contro la scuola, mentre gli insegnanti devono trasmettere valori contrari a quelli dominanti. Gli insegnanti non comprendono, secondo l'autore, che si vive in una società policentrica da tutti i punti di vista, anche quello valoriale e dunque la scuola è immersa nel "policentrismo etico della complessità."

⁹⁰ D. Fabbri, P. D'Alfonso, *La dimensione parallela. La dispersione scolastica nell'immaginario e nelle aspettative dei testimoni privilegiati*, Erickson, Trento, 2003.

⁹¹ Ivi, p.134.

dei *valori* professati e l'incapacità di agire secondo i valori professati sono anch'esse causa di dispersione.

Per quanto riguarda il piano emozionale la dispersione appare come un *subire individuale* nel quale ci si sente costretti a subire minacce, oltraggi interiori, paure che portano alla rinuncia, allo spaesamento, all'insicurezza, alla diffidenza, allo smarrimento, al senso di perdita. “*Il danno subito sembra provenire da un sistema malato di disattenzione*”⁹².

Vengono poi messi in rilievo *mancanze ed eccessi*. “Nel sistema sembra implicato direttamente anche l'individuo che si disperde e lo si evidenzia e lo si evidenzia nella mancanza – di interesse, di unità e di ritmo – e nel suo opposto, l'eccesso di interesse e l'eccesso di offerte. Sembra di poter dire che la dispersione scolastica è un circolo vizioso che si instaura tra singolo e scuola. Di conseguenza, alla mancanza di interesse di uno corrisponde un'acuita mancanza di interesse dell'altra, a un difetto di unicità di proposte della scuola corrisponde un'accelerazione nel disperdersi dei singoli, a una disarmonia sui tempi subentra una disaffezione ai contenuti. Talvolta il fenomeno dispersivo si innesca a causa non di carenze, ma di un surplus di interessi o di offerte di cui non si è capaci di reggere il ritmo”⁹³.

Il *distacco* è un'altra caratteristica della dispersione. Ad un certo punto l'esperienza che si sta vivendo assume la forma di una sempre maggiore lontananza dalla propria vita, non consente appartenenza, per cui occorre distaccarsene e lasciarla.

Gli intervistati percepiscono poi una lontananza tra i *saperi* su cui si sono basati nella vita per la loro crescita individuale e per la loro immagine del mondo e quelli della scuola e dell'università. Il sapere è qualcosa di dinamico e contestualizzato che si fabbrica continuamente per essere utilizzato. “Se si dovesse aderire a questa visione ci sarebbe un *curricolo del pensiero quotidiano* da potenziare in tutti gli ambiti disciplinari e a tutti i livelli scolastici, dalla materna alle superiori, alla fine dei quali i saperi verrebbero legittimati e acquisirebbero il loro significato per ciascuno in relazione a ciò che davvero interessa”⁹⁴.

Nei risultati di questa ricerca la dispersione scolastica assume una dimensione vasta, sottile e pervasiva, che agisce molto prima e a prescindere dal successo scolastico.

⁹² Ivi, p.115.

⁹³ Ivi, p.115.

⁹⁴ Ivi, p.117.

“La dispersione, quella vera, avviene prima, con la noia, la demotivazione, lo sfinimento. E possiamo dire che gli intervistati attribuiscono principalmente questi stati d’animo agli insegnanti e solo conseguentemente agli alunni”⁹⁵.

La scuola è considerata quindi uno strumento di dispersione e gli intervistati mettono in rilievo come spesso alla scuola sfugga un’immagine reale di quel fenomeno dispersivo che essa produce ma che non riesce a recuperare.

Il *modello corrente* di dispersione è quello che vede la scuola come luogo che produce apprendimenti: chi si disperde esce da quel luogo e la scuola cerca di aprire nuovi canali per il suo rientro. Secondo l’analisi delle interviste, invece, “il fenomeno dispersivo è come una *dimensione parallela*, quasi un territorio parallelo, che la scuola attiva per chi non si adegua al modello di apprendimento corrente. Gli appartenenti a questa dimensione parallela non hanno strumenti adatti per soddisfare il loro bisogno di apprendimento e d’altra parte sono spinti dalla dimensione a cui ormai appartengono a considerare il linguaggio, i simboli, i messaggi del sistema prevalente come incongrui, poveri di significato, illeggibili. Il sistema di valori, di credenze e di aspettative che essi costruiscono a partire dalla nuova dimensione, intanto che assume consistenza perde commensurabilità rispetto al sistema di valori, di credenze e di aspettative di quello prevalente e alla fine *non c’è speranza di crescita perché non c’è speranza di apprendimento*”⁹⁶.

La dispersione scolastica è intesa nella sua dimensione più ampia di fallimento nella costruzione partecipata di significati tra una parte consistente degli studenti e coloro che dovrebbero facilitare i loro processi di apprendimento. Le narrazioni reciproche, le attribuzioni di senso rispetto a ciò che vivono insieme a scuola⁹⁷ cominciano a divergere, costruendosi sempre più autonomamente.

Non c’è co-costruzione di significati ed a questa si sostituiscono ruoli e stereotipi.

I valori, i linguaggi, i simboli, i significati di insegnanti e studenti non trovano più punti di incontro, non sono più mediati fino ad arrivare a una sintesi comune, ma procedono con sempre meno intersezioni, come rette parallele che non si potranno più incontrare.

La *sordità istituzionale* della scuola deve aprirsi all’*ascolto della dimensione parallela*. Le narrazioni reciproche dovrebbero incontrarsi in un dialogo interculturale che generi una co-costruzione basata sull’ascolto dei valori, delle immagini, dei significati e dei simboli

⁹⁵ *Ibidem*,

⁹⁶ Ivi, p.119.

⁹⁷ Vedi a questo proposito J.Bruner, *op. cit.*

dell'altro. Se la dispersione è interpretata come una dimensione parallela piuttosto che come un essere fuori, è importante che la scuola si pieghi alle esigenze manifestate da questa dimensione.

La scuola è accusata dagli intervistati di essere esclusivamente adatta agli “osservanti”, mentre dovrebbe essere in grado di leggere ed andare incontro anche alle esigenze degli “inosservanti”, di chi non riesce ad attenersi alle prescrizioni che regolano il sistema. Il suo compito è quello di promuovere la massima crescita possibile per *ciascun* individuo anche quando questa non è attivabile attraverso quei metodi e quegli interventi che si sono dimostrati efficaci per la maggioranza degli studenti.

Dalle interviste emerge una gestione rigida e frettolosa, troppo piena o troppo vuota del tempo scolastico, spesso mancante di un ritmo concordato, co-creato da insegnanti e studenti. La scuola è avara di quello che Heidegger chiamava il tempo della cura, quel tempo in cui è possibile tradurre in preoccupazioni soggettive ciò di cui ci si sta occupando. L'apprendimento richiede tempo, interrogazione, incertezza, dubbio, sospensione, silenzio, forse anche distrazione per poi ritornare all'attenzione.

La coercizione temporale si configura come un nodo problematico. Secondo gli intervistati non dà la possibilità di elaborare nei propri tempi gli apprendimenti che si sono verificati, impedisce di riportarli a sé, di farsi modificare da loro, di svilupparne elaborazioni personali. Il tempo in cui gli intervistati ricordano che si allontanavano e si estraniavano dalla discussione comune era anche un tempo di sedimentazione, di personalizzazione: un tempo necessario. “Si afferma così come un bisogno di dimora: una volta attivato un contesto la persona che apprende ha bisogno di prendere tempo, per capire, per essere cambiato dalla cosa appresa. Occorre consentire a ciascuno di trovare la propria applicazione e il proprio sviluppo. Una dimora come offerta generosa di tempo per il percorso libero di ciascuno all'interno del contesto messo a disposizione”⁹⁸.

Gli intervistati sembrano non dare molta importanza alle molteplici, frequenti ed anche profonde innovazioni e riforme del sistema scolastico che si sono succedute negli ultimi decenni. Sottolineano un problema più profondo e strutturale della scuola: la mancanza di un principio di interculturalità che sostituisca il principio dell'osservanza. Questo può essere realizzato solo attraverso un profondo mutamento delle modalità culturali e professionali del corpo insegnante e non semplicemente attraverso nuove soluzioni didattiche e organizzative

⁹⁸ D. Fabbri, P. D'Alfonso, *op. cit.*, p.125.

che, pur fondamentali, nulla possono se poi la relazione, le modalità comunicative nella classe rimangono sostanzialmente le stesse, legate al principio più o meno rigido dell'osservanza piuttosto che all'apertura verso l'altro, al rispetto, alla costruzione collaborativa di significati.

Un elemento interessante che emerge nella ricerca è che molte delle persone di successo intervistate si mettono anche loro dalla parte degli inosservanti, degli abitanti della dimensione parallela. Questo confermerebbe l'ipotesi che il fenomeno dispersivo sia la punta emersa di un iceberg ben più vasto di disagio situato sotto le acque della quotidianità scolastica: quella dimensione parallela che se esplorata potrebbe esprimere la ricchezza della sua diversità. Chiudendo l'apprendimento ad una sola dimensione la scuola perde ricchezza, diversità, apprendimenti altri invece di essere il luogo che li valorizza, li coordina, li rende significativi, li mette a confronto, li organizza, li inserisce in un contesto più ampio.

1.3 Un disagio epocale

Il termine disagio è un termine che raccoglie una vasta area di fenomeni complessamente interrelati tra loro. E' un termine diverso e più generale rispetto a quello di dispersione. La dispersione può, da una parte, essere considerata un sintomo di disagio e dall'altra esserne una delle cause.

Il disagio scolastico cioè può essere interpretato sia come causa che come sintomo di un disagio più ampio in un rapporto tra i due fenomeni che non può essere definito nei termini di una successione lineare e causale, ma in una dimensione di interrelazione complessa legata al percorso personale di ogni singolo individuo. Del fenomeno disagio si tracciano delle direzioni, delle linee di tendenza segnalate dalla riflessione contemporanea sui fenomeni coinvolti.

Il termine disagio è nato dopo quello che potrebbe essere definito il “dissolvimento teorico del concetto di devianza. “In un sistema sociale a elevata complessità, dove la norma tende a diventare più flessibile e meno rigidamente determinata, l'idea di devianza va incontro a una perdita di significato derivante dalla polverizzazione dei confini che la separano da quella di normalità”⁹⁹.

Al processo di “normalizzazione della devianza” è corrisposta l'apparizione del termine disagio che poteva rendere conto di comportamenti ed atteggiamenti giovanili percepiti come disadattati, senza ridurli a una opposizione e ad uno scarto rispetto a norme e valori considerati i soli accettabili o normali.

Il termine disagio si configura, dunque, come un termine-contenitore che si riferisce in maniera generica al malessere diffuso tra i giovani piuttosto che a una precisa categoria di fenomeni.

Il disagio può essere definito come “la manifestazione presso le nuove generazioni della difficoltà di assolvere ai compiti evolutivi che vengono richiesti dal contesto sociale per il conseguimento dell'identità personale e per l'acquisizione delle abilità necessarie alla soddisfacente gestione delle relazioni quotidiane.”¹⁰⁰

La definizione che ne dà Ghione mette maggiormente l'accento sul malessere percepito dal soggetto, piuttosto che sulle aspettative del contesto.

⁹⁹ F. Nerini, C. Ranci, *Disagio giovanile e politiche sociali*, Carocci, Roma, 1998.

¹⁰⁰ Ivi, p.31.

“In ambito psico e socio-pedagogico il termine definisce lo stato di difficoltà e/o sofferenza in cui si trova una persona, sia con riferimento al proprio stato interiore, sia e soprattutto con riferimento alle sue relazioni sociali”¹⁰¹.

Interessante è la riflessione di Regoliosi¹⁰² sui tre livelli che posson essere profilati nel disagio giovanile contemporaneo:

- a) “un *disagio evolutivo endogeno*, legato alla crisi di transizione proprie delle diverse età e fasi della vita e che riguarda, in modo maggiore o minore, la totalità dei giovani, in quanto parte del naturale processo di crescita di ciascun individuo;
- b) un *disagio socio-culturale esogeno*, legato ai condizionamenti ed alla velocità delle trasformazioni della società complessa, che è una condizione diffusa e condivisa anche dagli adulti;
- c) un *disagio cronicizzato*, legato all’interazione tra fattori di rischio individuali e le precedenti forme di disagio. Riguarda una minoranza di giovani e specifiche situazioni ambientali, caratterizzate da povertà materiale e socioculturale e disinteresse esplicito o mascherato verso le problematiche dell’infanzia e dell’adolescenza. Questa forma di disagio, la più grave, può essere all’origine di un vero e proprio disadattamento sociale”¹⁰³.

Possiamo individuare dunque un disagio evolutivo caratteristico dell’età adolescenziale che mette l’individuo di fronte a compiti evolutivi specifici, un disagio legato alle peculiarità della contemporaneità che riguarda sia i giovani che gli adulti ed infine un disagio specifico che riguarda i ragazzi che vivono in situazioni sociali, culturali ed affettive particolarmente svantaggiate, che interagisce e si somma alle altre forme di disagio.

Questa terza categoria riguarda in particolare i soggetti a rischio di dispersione poiché, come abbiamo visto, i fattori ambientali socio-culturali sono ancora profondamente legati all’insuccesso scolastico.

La caratteristica specifica degli adolescenti in questione sarebbe che, oltre alle due aree di disagio che essi condividono con i compagni, vivrebbero in condizioni di particolare svantaggio dovuto a povertà materiali e socio-culturali e/o in un ambiente poco sensibile e rispondente alle problematiche specifiche della loro età.

¹⁰¹ V. Ghione, *op. cit.*, p.49.

¹⁰² L. Regoliosi, *La prevenzione del disagio giovanile*, Carocci, Roma, 1998.

¹⁰³ Ivi, p.22.

1.3.1 Crisi della scuola e dispersione

Oggi si tende a concordare sul fatto che la dispersione scolastica testimoni una inefficacia ed inadeguatezza della scuola a far fronte alla domanda formativa che le viene posta.

Come fa notare Bertolini: “poiché il processo formativo, l’esperienza educativa va sempre e comunque interpretato in senso sistemico, sarebbe errata qualsiasi interpretazione che privilegiasse - nel nostro caso con riferimento alla scuola-uno dei protagonisti di esso: lo studente da una parte e il sistema scolastico dall’altro. E sarebbe un grave errore se all’interno di queste due realtà, si prendesse in considerazione solo una delle dimensioni o uno dei fattori che le caratterizzano e le costituiscono”¹⁰⁴.

Sempre più si tende a porre l’accento dunque sulle cause scolastiche della dispersione, su come cioè il contesto dell’offerta formativa della scuola riesca o meno a raggiungere lo scopo della integrazione, del superamento delle disuguaglianze e della realizzazione del diritto al successo formativo.

“Il fenomeno della dispersione scolastica, negli ultimi tempi, è stato analizzato sul versante dell’efficacia e della qualità dell’offerta scolastica e formativa dopo essere stato approfondito per decenni dal versante della domanda sociale di istruzione. In sostanza, ci si chiede quanto influiscano, al di là delle caratteristiche soggettive dell’utente, del condizionamento familiare di origine e di quello d’appartenenza socio-economica e territoriale, la diversa qualità e l’efficacia dei vari soggetti istituzionali dell’offerta formativa (in termini di curriculum, di qualità degli operatori, di organizzazione dei servizi scolastici ecc.). Da questo punto di vista la dispersione scolastica risulta infatti essere l’indicatore sintetico di una serie di problemi e carenze dell’offerta formativa tra di loro strettamente intrecciati: la centralizzazione burocratica delle politiche e della gestione del sistema scolastico, la sua rigidità, l’assenza di innovazione strutturale e organizzativa, la mancata differenziazione dei percorsi e delle opportunità di formazione, la conseguente carenza di alternative formative, la scarsità di risorse economiche, le lacune nella formazione iniziale ed in servizio dei dirigenti e degli insegnanti, l’assenza di uno sviluppo professionale e di carriera adeguatamente incentivato, i deboli e occasionali rapporti tra scuole e risorse

¹⁰⁴P. Bertolini., *Contenuti ed interpretazioni pedagogiche*, in E. Morgagni (a cura di) *op.cit.*, p.60.

territoriali delle comunità locali ecc..”¹⁰⁵. Sperimentazioni e autonomia non sembrano avere ancora modificato queste carenze in maniera significativa.

La scuola contemporanea sembra caratterizzata, oltre che dai problemi suddetti, da una crisi ancor più generale testimoniata dall'insofferenza degli studenti, dalla crescente preoccupazione professionale degli insegnanti rispetto al comportamento irrequieto di questi ultimi, dall'insoddisfazione dei genitori, dalla fuga dalle professioni educative che si verifica in tutti gli Stati dell'Unione Europea.

La dispersione in questo senso pare costituire la punta dell'iceberg di una disaffezione più generale alla scuola e configurarsi come la spia di difficoltà che non riguardano solo i ragazzi a rischio di insuccesso scolastico.

Le difficoltà di chi esce precocemente dal circuito formativo, derivate da fattori personali e socio-culturali, non possono infatti che risultare accentuate da un sistema in crisi.

La crisi dell'istituzione scolastica non si manifesta come quella di un'azienda con il venir meno di vendite e profitti, ma attraverso il disinteresse, il distacco e la passività degli studenti.

Da un'indagine IARD risulta che "più di uno studente su quattro si chiede sempre o spesso il senso dello stare a scuola, si annoia o si sente oppresso al pensiero di dover andare a scuola e quasi uno su cinque avverte con la stessa frequenza la sensazione di non farcela. Si tratta in tutti i casi di vissuti nettamente negativi, se associati a un contesto chiamato a formare gli adulti di domani"¹⁰⁶.

Lo stare male a scuola e lo scarso rendimento non sono fenomeni completamente sovrapposti.

“La domanda è quindi se lo stare male a scuola possa essere interpretato come una dimensione di un più ampio costrutto in cui confluiscono i tradizionali indicatori di disagio scolastico, tra cui il rendimento, oppure esistano nella scuola di oggi anche forme di malessere che richiedono un approccio interpretativo più ampio. In particolare, crediamo che la difficoltà nel vivere bene la scuola di una quota minoritario, ma consistente di studenti eccellenti sia un indicatore importante dello scollamento che sta avendo luogo tra scuola e mondo giovanile: l'istituzione scolastica fatica ad avere un senso ed essere piacevole non solo

¹⁰⁵E. Morgagni, *op. cit.* p.18.

¹⁰⁶C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo, *op.cit.*,p.78.

per gli studenti tradizionalmente in situazione di disagio, ma anche per molti giovani che essa stessa premia come meritevoli”¹⁰⁷.

Le carenze pedagogiche ed istituzionali della scuola vengono ad influire in particolar modo sui soggetti più fragili e vulnerabili, che non possiedono le strutture cognitive ed emotive e gli aiuti contestuali adeguati a sostenerli nel loro percorso scolastico. Da agenzia di integrazione sociale la scuola rischia così di trasformarsi in una struttura di discriminazione, perché sono i più deboli a pagare le sue insufficienze pedagogiche ed istituzionali¹⁰⁸.

Giesecke¹⁰⁹ inserisce la crisi della scuola contemporanea all’interno di un contesto socio-culturale che vede il tramonto dell’educazione borghese.

Prima del XIII secolo l’educazione era in gran parte costituita dalla socializzazione: i bambini partecipavano alle attività degli adulti ed imparavano nel contatto con le vecchie generazioni. Poi una serie di eventi fece sì che le generazioni iniziassero a distanziarsi tra loro e che si sentisse il bisogno di un’educazione formale. La nascita ed il diffondersi della stampa e dunque la diffusione sempre maggiore della parola scritta e della necessità di leggere e scrivere furono uno degli eventi che determinò la necessità di una educazione formale.

Lo statuto del bambino iniziò a differenziarsi da quello dell’adulto: il bambino era colui che ancora non sapeva scrivere.

Più tardi, con la rivoluzione industriale, l’avvento della classe borghese e della classe operaia innescarono un meccanismo di mobilità sociale sconosciuto precedentemente. Il futuro dell’uomo non era più, almeno di principio, predeterminato. L’educazione ebbe dunque come obiettivo la preparazione ad un futuro non più prestabilito, ma nel quale era possibile accedere a livelli sociali più elevati anche grazie all’educazione.

Il mondo dei bambini, che prima vivevano in una situazione di socializzazione promiscua con gli adulti, venne a differenziarsi sempre più dal mondo dei grandi ed il bambino cominciò a vivere in quella che Giesecke definisce una “provincia pedagogica”. Il bambino era considerato come una pagina bianca e veniva tenuto lontano dalla vita fino a quando la sua educazione non veniva ritenuta adeguata. Essa era effettuata attraverso un apprendimento anch’esso lontano dalla vita e rivolto verso il futuro: l’apprendimento formale.

¹⁰⁷ Ivi, p.79.

¹⁰⁸ Vedi V. Severi, *Insegnamento e apprendimento in difficoltà*, UTET, Torino, 1995.

¹⁰⁹ H. Giesecke, *La fine dell’educazione. individuo famiglia scuola*, Anicia, Roma, 1990. Ed. or. *Das ende der Erziehung*, Ernst klett verlage GmbH u. Co. KG. Stuttgart, 1985.

Inizia così un lungo percorso verso una sempre più profonda pedagogizzazione del bambino, al quale si riconosce una natura specifica che prevede, di conseguenza, anche una conoscenza specifica da parte di coloro che si occupano di lui e lo educano e che dovranno trarre la loro competenza professionale da scienze specialistiche.

Questo processo però comincerebbe ad invertirsi quando il futuro inizia a sbiadire, provocando una rivoluzione culturale e morale che, nel contesto pedagogico, avrà conseguenze enormi.

L'orientamento al presente, al tempo libero ed al consumo, portano a quello che potrebbe essere definito il tramonto del futuro, sia inteso in senso globale di progresso e sviluppo, sia inteso come mobilità sociale ascendente legato al mondo del lavoro della società industriale.

“Anche il nostro sistema di istruzione è certamente organizzato in funzione della categoria temporale del «futuro». Esso è pensato come un insieme di tappe verso il futuro...Se il futuro sbiadisce, il sistema cessa di essere funzionale: formula una promessa di attività e di professioni che non è in grado di mantenere. Se il futuro svanisce come categoria sociale le rappresentazioni individuali del futuro cadono in uno spazio vuoto”¹¹⁰.

La scomparsa del futuro determinerebbe la corrispondente crisi dei fondamenti sui quali si basava l'educazione borghese: “Ma poiché l'assicurazione del futuro del bambino costituiva sia la meta che la giustificazione dell'educazione borghese, anch'essa, con il dissolversi del futuro, va incontro alla propria fine storica”¹¹¹.

Nel momento in cui il sistema di istruzione si separa sempre di più dal sistema produttivo la frequenza scolastica sarà sempre più orientata sul presente. “Sarà compresa come tempo significativo in sé, durante il quale si possono sperimentare le proprie abilità nell'occuparsi delle cose che più interessano. Nella misura in cui il sistema scolastico «prenderà le distanze» dal sistema occupazionale diventerà parte del tempo libero”¹¹².

L'educazione tenderà dunque a diventare di nuovo, anche se in termini profondamente mutati, socializzazione. Non è un caso che nel rapporto IARD *Giovani anni '90*, citato in precedenza, la socializzazione tra pari sia l'aspetto considerato più positivamente dai giovani nella loro carriera scolastica, laddove essi considerano la scuola estremamente poco efficace come preparazione alla vita futura.

¹¹⁰Ivi, p.30.

¹¹¹Ivi, p.32.

¹¹²Ivi, p.29.

La vita degli uomini è sempre più orientata sul presente e piuttosto che sul lavoro sul tempo libero.

Le virtù umane da coltivare, che prima erano incentrate sul lavoro, lentamente si modificano: all'obbedienza si sostituisce la libertà, alla subordinazione la parità, alla rinuncia e al risparmio lo spreco, alla operosità il riposo.

La crisi della scuola passa anche attraverso una generale dissoluzione dei rapporti intergenerazionali e il declino del potere degli adulti. Un tempo il rapporto intergenerazionale era di per sé un rapporto educativo attraverso il quale le vecchie generazioni educavano le nuove. Fino alla fine del XIX secolo la tenuta educativa intergenerazionale è ancora significativa. Anche se il progresso delle scienze e le rivoluzioni produttive rendevano a volte il sapere degli adulti obsoleto rispetto alle necessità delle nuove generazioni, questo fenomeno era ancora residuale e l'autorità familiare su bambini e giovani rimaneva molto forte dentro e fuori la famiglia. Dalla metà degli anni Sessanta è invece il gruppo dei pari a diventare il luogo principale della socializzazione educativa a discapito della famiglia. La gioventù diviene preda della politica che vuole orientarla e dei funzionari che se ne occupano professionalmente. Persino i genitori, a volte, oltre gli insegnanti, tendono a "professionalizzarsi" preparandosi al loro ruolo piuttosto che agire come adulti di riferimento. Il gruppo dei coetanei, che era considerato un momento di passaggio tra le relazioni emotivamente cariche e personali all'interno della famiglia ad una socialità più distaccata che preparava all'assunzione di ruolo del mondo adulto, diviene, invece che un campo sperimentale per la vita futura, una sorta di moratoria psicosociale. Il mondo adulto, la responsabilità e il potere che ne deriva non sembrano più essere un obiettivo allettante per la maggior parte dei giovani che, potendo comunque usufruire di quelle che prima erano prerogative del mondo adulto come la vita sessuale e la gestione del tempo libero, sembrano preferire continuare a vivere in una rassicurante provincia pedagogizzata.

“La scuola, nella sua forma attuale, deve molto a quelle premesse dell'educazione borghese che vanno storicamente estinguendosi. E' questa, probabilmente, la causa determinante per cui essa è immersa in quella profonda crisi di identità, che le riforme degli anni Settanta, più che ridurre, hanno accentuato. Le lamentele sul comportamento indisciplinato (o addirittura infantile) di scolari anche grandi, le lamentele sulla loro irrequietezza motoria, sul chiasso, sulla svogliatezza e sulla noia sono troppo frequenti, e anche troppo concordi, per leggerle come semplici lagnanze professionali. Il fenomeno

influisce sulla gratificazione professionale di molti insegnanti, sotto forma di dubbi sulla propria qualificazione e sullo scopo del proprio lavoro. Meno si concorda su che cosa sia effettivamente la scuola e più le vengono addossati compiti (quando non è essa stessa a prenderseli) estranei al suo fine originale”¹¹³.

Occorre perciò una ridefinizione condivisa del ruolo che la scuola può assumere oggi, all’interno di un contesto socio-culturale profondamente modificato.

Maragliano¹¹⁴ individua nelle modificazioni socio-culturali contemporanee ed in particolare nell’invasività delle nuove agenzie educative il cuore della crisi della scuola e mette in evidenza come, al suo interno, non si sia mai appieno realizzata l’uguaglianza delle opportunità formative.

Il progetto che vedeva la scuola come la frontiera attraverso la quale edificare una nuova società sembra fallito e la tensione politica che ad esso si accompagnava affievolita. La strategia ugualitaria in ambito educativo ha perso di incisività e il forte investimento affettivo nei confronti della scuola degli anni Sessanta e Settanta, si è ridimensionato già negli anni Ottanta. Di fronte allo strapotere della società educante, cioè delle altre agenzie educative, si afferma l’impotenza della scuola educante che viene accettata come una sorta di ineluttabilità. La scuola che dovrebbe essere pluralista anche nella capacità di trasmettere le capacità di base, non riesce invece ad assicurarle a tutti i suoi utenti.

Questi fenomeni, già rilevati da Maragliano agli inizi degli anni Ottanta, sono divenuti così radicati nel sistema da diventarne tratti permanenti.

Questo dilemma tra cultura e natura, tra acquisito ed innato, tra direttività e spontaneità, tra individuo e uguaglianza è riapparsa in molte forme nel discorso pedagogico. E’ stata ripresa dalla diffusione dei tests psicologici e dall’attivismo, dalla pianificazione del comportamento di Skinner e dalla psicologia umanistica Rogersiana.

Questo ha provocato un egualitarismo di maniera, di diritto ma non di fatto. Occorrerebbe invece una nuova e diversa concezione di individuo che possa coniugare l’autonomia della persona con il raggiungimento dei livelli culturali avanzati a cui ha diritto. Questa visione dell’individuo deve dar conto del suo essere sociale e della sua storicità e dunque tenere conto del fatto che per ottenere risultati omogenei i percorsi, gli strumenti e gli stili di insegnamento devono essere differenziati.

¹¹³ Ivi, p.99.

¹¹⁴ R. Maragliano, *Pedagogia della necessità pedagogia del caso*, Manzuoli, Firenze, 1981.

Per i docenti, invece, l'insegnamento si traduce idealmente nell'immagine di un gruppo omogeneo. L'eterogeneità, anche se sempre presente, rimane, nelle convinzioni implicite, una eccezione. Viene rilevata sempre come eccezione da una norma che dovrebbe prevedere un gruppo omogeneo. "Ora il gruppo omogeneo non esiste mai, si può dire, nella realtà. Ma il solo fatto che sia nelle nostre attese gioca a favore di una deformazione dei problemi: le condizioni di insuccesso vengono percepite come devianza e dissonanza rispetto al gruppo preteso omogeneo. In questo modo può realizzarsi una dinamica paradossale: una realtà inesistente e presunta sembra ostacolata o messa in pericolo da alcuni componenti del gruppo. Le attenzioni particolari sono un'elaborazione in positivo di un'azione tendente ad espellere o neutralizzare i «dissonanti»"¹¹⁵.

L'accettazione e la valorizzazione della eterogeneità del gruppo sarebbe invece il punto ineludibile da cui partire in una scuola delle differenze. Questo, però, come afferma Canevaro, non sembra un dato del tutto acquisito, nonostante la sua innegabile realtà. L'eterogeneità è vista sempre in qualche modo come uno scarto nei confronti di una norma implicita. Eterogeneità e dunque individualizzazione e personalizzazione sono invece le basi della scuola inclusiva.

Vertecchi¹¹⁶ mette in evidenza la difficoltà della scuola nel garantire ai suoi utenti le competenze alfabetiche di base. Il fenomeno dell' illetteralismo,¹¹⁷ infatti, coinvolge, secondo i dati Ials e Sials, una percentuale davvero consistente della popolazione. Nonostante l'istruzione formale sia ormai garantita per molti anni alla quasi totalità della popolazione, nella maggior parte dei paesi industrializzati la popolazione ad alto rischio alfabetico è da un ottavo ad un quarto del totale.

Una delle ragioni che inducono il fenomeno sono il mancato rinforzo, nella vita dopo la scuola, delle competenze alfabetiche a causa del fatto che, nei paesi industrializzati, le moderne tecnologie danno meno occasioni di esercitare quelle competenze alfabetiche e di calcolo che, solo fino a qualche tempo fa, erano necessarie alla vita quotidiana. Esse dunque decadono rapidamente in quella parte della popolazione che non ha bisogno di esercitarle nella vita professionale.

¹¹⁵ A. Canevaro, *Introduzione*, in V. Severi *Insegnamento e apprendimento in difficoltà*, UTET, Torino, 1995.

¹¹⁶ B. Vertecchi, *La scuola disfatta*, Franco Angeli, Milano, 2006.

¹¹⁷ Il fenomeno è definito in francese *illettrisme* ed in inglese *illiteracy*. Come fa notare Vertecchi "Anche in italiano converrebbe, per chiarezza, distinguere *l'analfabetismo* (che corrisponde all'assenza di un sia pur minimo repertorio tecnico di lettura e scrittura) dall'*illetteralismo*, che non esclude qualche rudimento tecnico, ma designa soprattutto la condizione di che non è in grado di servirsi del linguaggio scritto per ricevere o per formulare messaggi." B. Vertecchi, *op. cit.*, p.32.

La scuola ha una precisa responsabilità rispetto all'illetteralismo, visti i risultati sconfortanti delle indagini internazionali sulle competenze derivate dall'apprendimento scolastico dei quindicenni. Infatti "un basso livello della competenza alfabetica a quindici anni prelude alla perdita di tale competenza nel corso della vita. In altre parole, le radici della regressione illetterata sono già presenti nella scuola e non si può più fare affidamento, come avveniva in passato, su un effetto di rinforzo esercitato dalle esigenze della vita sociale"¹¹⁸.

La scuola, "almeno per il modo in cui si è storicamente sviluppata, non costituisce più una condizione sufficiente per assicurare ai cittadini delle società democratiche il corredo di competenze fondamentali di cui hanno bisogno"¹¹⁹.

Come fa notare Gallina, commentando i dati di un'indagine sull'illetteralismo in Italia "il percorso scolastico non ha inciso da solo sul successivo sviluppo culturale di queste persone, ma si è in qualche modo accompagnato, amplificandole, ad altre condizioni di vita del soggetto"¹²⁰

Secondo Vertecchi, le politiche scolastiche italiane non hanno preso in seria considerazione questi dati al fine di approntare un'adeguata azione di contrasto al fenomeno dell'illetteralismo. Anzi, il passaggio da un sistema di scuola solidale ad un sistema scolastico competitivo¹²¹ che sembra essere in atto, svantaggerebbe ulteriormente gli alunni più deboli, mentre non esisterebbero dati che indichino un miglioramento nella fascia più alta dei risultati.

Mentre un modello di scuola solidale tende infatti a modificare complessivamente il livello culturale della popolazione attraverso un sostegno agli allievi svantaggiati da specifiche condizioni sociali, culturali e personali, un modello competitivo rinuncia a modificare in meglio il profilo culturale complessivo della popolazione, preferendo puntare su una fascia a rendimento elevato.

I dibattiti sulla scuola, sulla sua crisi da tutti rilevata, sui tentativi di modificarla sono viziati, secondo Tagliagambe¹²², da un pregiudizio limitante: quello che il fine dell'istituzione scolastica sia di formare giovani in grado di inserirsi sul mercato del lavoro e che la sua crisi

¹¹⁸ B. Vertecchi, *La scuola disfatta*, Franco Angeli, Milano, 2006, p.20.

¹¹⁹ Ivi, p.36.

¹²⁰ V. Gallina (a cura di) *Letteratismo e abilità per la vita*, Armando Editore, Roma, 2006.

¹²¹ "I sistemi competitivi si caratterizzano per la differenza accentuata tra la parte superiore e quella inferiore della distribuzione." B. Vertecchi, *op. cit.*, p.45.

¹²² S. Tagliagambe, *Più colta e meno Gentile. Una scuola di massa e di qualità*, Armando, Roma, 2006.

derivi dal fatto che, a causa dei repentini mutamenti attuali, essa non sia più in grado di svolgere questa funzione.

Ora, secondo l'autore, l'obiettivo prioritario della scuola sarebbe invece quello di formare cittadini in grado di scegliere consapevolmente il modo in cui partecipare alla costruzione delle collettività nazionali e globali, dunque un cittadino consapevole e capace di svolgere un ruolo di cittadinanza attiva sia a livello locale che globale.

La scuola di massa si trova di fronte al problema di conciliare quantità e qualità, problema che, a più di trent'anni dalla sua nascita, non riesce ad affrontare ancora soddisfacentemente. Non riesce cioè ad andare incontro non tanto alla molteplicità della sua utenza, quanto alla sua eterogeneità. Questo accade, secondo Tagliagambe, poiché la nostra scuola, di derivazione Gentiliana, si fonda sul modello della comunità scientifica piuttosto che su quello di contesto.

Il nucleo centrale della riforma Gentile era infatti proprio la comunità scolastica intesa come prima iniziazione e approssimazione alla comunità scientifica. Insegnanti ed allievi, in questa prospettiva, dovrebbero far parte di un soggetto collettivo caratterizzato da una sostanziale omogeneità di linguaggi, interessi, valori.

Sono i manuali scolastici, come nella comunità scientifica, a costituire la base dei problemi di cui occuparsi e a costruire i paradigmi della conoscenza¹²³, il fondamento alla base della preparazione dello studente per la comunità alla quale dovrà partecipare. I paradigmi, diffusi dai manuali, dovrebbero creare una comunità coesa ad alto grado di intersoggettività come è quella scientifica.

La scuola viene intesa come un organismo unitario in quanto l'oggetto del suo insegnamento sarebbe la scienza stessa intesa come sistema omogeneo. Da ciò deriva anche l'omogeneità del tempo scuola, nel quale le opzionalità sono considerate una deviazione rispetto alla integrità dell'istituzione e la convinzione secondo la quale le discipline andrebbero apprese secondo il loro sviluppo storico.

Quindi, con la riforma Gentile, nella scuola italiana viene espulsa l'idea di contesto, proprio mentre essa fa irruzione nell'ambito delle teorie scientifiche¹²⁴.

¹²³ Tagliagambe fa riferimento alla struttura delle rivoluzioni scientifiche di Khun per la definizione di comunità scientifica.

¹²⁴ Nei fenomeni quantistici vengono riconosciute la individualità dei fenomeni e la loro irripetibilità, nonché l'importanza dell'osservatore nella loro definizione.

Nel processo di insegnamento-apprendimento l'idea di contesto dovrebbe condurre alla "costruzione di un dominio consensuale" attivato attraverso uno scambio dialogico, piuttosto che partire dalla convinzione implicita di una condivisione di interessi, linguaggi e valori. Questa omogeneità dovrebbe essere considerata una meta alla quale tendere, non un dato di partenza.

Poiché ciascun soggetto possiede un modo diverso di dare senso alle cose, poiché le guarda come funzione del proprio mondo e in relazione alla propria esperienza, non è possibile presupporre una intersoggettività di prospettive, ma occorre tenere conto del fatto che il senso viene costruito in un contesto.

La stessa conoscenza si configura come un contesto e uno spazio condiviso piuttosto che come qualcosa che avviene in una scatola nera individuale. Si attiva attraverso quella che viene definita come intelligenza connettiva, fatta di individualità connesse in una rete di scambi reciproci, piuttosto che come fenomeno singolare.

La conoscenza non è qualcosa di statico ma è sempre dinamica ed incompleta, è operativa nel senso che ha rilevanza solo quando si accompagna alla capacità di usarla, è un processo di costruzione collettiva all'interno di una comunità di pratica¹²⁵ e non di acquisizione individuale di nozioni e regole.

La partecipazione attiva e il senso di appartenenza, il coinvolgimento individuale e i legami sociali rendono la partecipazione ad una comunità di apprendimento generatrice di conoscenza.

Per realizzare ciò è centrale il ruolo degli insegnanti, la cui capacità di ascolto e di coinvolgimento risulta invece piuttosto limitata, come viene messo in evidenza dal Terzo Rapporto IARD del 1993, nella sezione in cui si prende in considerazione l'immagine che i giovani hanno dei loro insegnanti. Secondo questa ricerca, infatti, il 28,2% dei giovani sostiene di avere poca fiducia nei docenti ed il 55,1% sostiene di averne abbastanza. Il 61,7% del campione afferma che gli insegnanti non considerano le esigenze ed il punto di vista degli studenti, mentre ben minore è la percentuale di chi sostiene insufficiente la loro preparazione culturale. Estremamente significativa è anche la quasi parità fra coloro che considerano gli insegnanti troppo severi (23,6) e coloro che li considerano troppo permissivi (20,3).

“Una simile immagine costituisce un analizzatore formidabile delle istanze pedagogiche poste alla scuola dal mondo dei giovani e un utile termine di confronto delle rappresentazioni

¹²⁵ E. Wenger, *Comunità di pratica*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006. Ed. or. *Communities of practice*, University Press, Cambridge, 1998.

di esse da parte degli insegnanti e degli esperti. Che il punto critico nettamente più significativo risulti l'incompetenza relazionale prima ancora che disciplinare degli insegnanti è un dato che non può essere letto solo in ordine a un possibile egocentrismo giovanile rispetto alle esigenze e al punto di vista degli insegnanti. Esso individua, a nostro avviso, il vero nodo irrisolto del sistema scolastico attuale. La sua improduttività culturale, pertanto – per lo meno per quanto riguarda il punto di vista ineludibile del soggetto che apprende – risulta qui poter essere fatta risalire all'incapacità dell'insegnante di istituire modalità comunicative e clima emotivo adeguati per fare dello studente l'effettivo protagonista del processo di apprendimento”¹²⁶.

La scuola non riuscirebbe ad accogliere lo studente in quanto persona singola.

“Il vero problema della scuola è dunque quello della sua capacità di accogliere e contenere la soggettività degli allievi, che prima di essere tali sono adolescenti e giovani adulti bisognosi di autonomia e di riconoscimento.”¹²⁷

Rispetto ai rapporti IARD del 1983 e del 1987 la soddisfazione nei confronti degli insegnanti è calata ed anche quella dei rapporti con i compagni, che rimane tuttavia una delle aree in cui viene manifestata maggiore soddisfazione insieme a quella nei riguardi della cultura generale acquisita.

E' interessante mettere in rilievo come i meno soddisfatti dei rapporti con i docenti siano i *drop outs*. Un aspetto che non va sottovalutato è che per loro siano risultati difficili e negativi anche i rapporti con i compagni e che, dunque, non attribuiscono alla scuola il ruolo di luogo di socializzazione tra pari che gli attribuiscono tutti gli altri.

“La riqualificazione culturale della scuola non può essere vista pertanto come una finalità disgiunta, se non addirittura contrapposta, a un specifica considerazione delle esigenze psicologiche e del punto di vista di ogni singolo allievo”¹²⁸.

Questo maggior rispetto e considerazione per la personalità degli allievi è in realtà una condizione necessaria per poter fare funzionare meglio la scuola sul versante degli apprendimenti cognitivi. E' probabile che gli stessi problemi di disciplina spesso denunciati dagli insegnanti, come risulta da altre ricerche, nascano proprio dalla mancanza di un tale riconoscimento entro un quadro organizzativo e istituzionale più capace di efficienza e di contenimento.

¹²⁶ A. Cavalli, A. De Lillo, *op. cit.*, p.31.

¹²⁷ *Ibidem*

¹²⁸ Ivi, p. 41.

Nella sesta indagine Iard del 2007 emergono dati simili. I rapporti con gli insegnanti vengono giudicati positivi dal 16% dei ragazzi e abbastanza positivi dal 64%, senza differenze relative al genere, alla scuola frequentata o al background familiare. Sembrerebbe dunque uscirne un quadro piuttosto positivo. Quando però la domanda viene disaggregata e vengono chieste risposte precise rispetto alla considerazione degli insegnanti “emerge che la relazionalità positiva illustrata in precedenza si basa su uno scambio tra studenti e insegnanti piuttosto superficiale, dato che per la maggioranza degli interpellati manca una piena comprensione delle esigenze dei giovani...solo la metà degli interpellati pensano che gli insegnanti sappiano essere stimolanti...non è molto dissimile poi la quota che vede negli insegnanti diffidenza verso l’innovazione tecnologica oppure una difficoltà a stabilire una relazione equilibrata rispetto al rapporto gerarchico con gli studenti, tanto nella direzione dell’eccessiva severità che in quella opposta dell’eccessiva arrendevolezza”¹²⁹.

Prendendo in considerazione anche questi dati, risulta ancora più significativa l’affermazione di Tagliagambe, secondo il quale occorre nella scuola il passaggio da una parola autoritaria ad una parola convincente, che tenga conto della pluridiscorsività generata dalla eterogeneità della sua utenza.

Questo tipo di scuola potrebbe essere in grado di progettare per la personalizzazione e la differenza.

Differenza è un termine che si discosta da quello di diversità e convoglia significati più idonei a dar conto della eterogeneità, della pluridiscorsività del contesto senza presupporre un giudizio di divergenza da una norma. Se diversità deriva infatti dal verbo latino *divertere* cioè “scostarsi dalla via” e quindi “deviare rispetto a una norma”, differenza deriva da *differire* cioè differire, distinguersi.

Il termine differenza suggerisce dunque, al contrario di diversità, una peculiarità che non è deviante rispetto a una regola, ma appartiene a una pluralità di prospettive ugualmente legittime. Personalizzare è progettare per la differenza.

E’ l’autonomia scolastica lo strumento attraverso il quale l’ascolto della pluridiscorsività può essere praticato. “La scuola dell’autonomia è il luogo della pluridiscorsività linguistica, l’ambiente in cui le lingue in cui essa si articola e che la compongono possono e debbono incontrarsi e coesistere, correlarsi dialogicamente, integrarsi

¹²⁹ C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo, *op. cit.*, p.75.

tra loro, vivere realmente e entrare in un piano unitario. Proprio per questo non può essere più un luogo caratterizzato dal tradizionale legame della parola con l'autorità"¹³⁰.

La scuola dell'autonomia può realizzare un sistema aperto che coniughi un modello di integrazione verticale tra i diversi gradi di scuola con uno orizzontale con il territorio e le comunità di appartenenza in una dimensione globale.

La scuola dell'autonomia è anche lo strumento per la realizzazione di una flessibilità organizzativa che tenga conto della eterogeneità dei bisogni educativi e dei progetti individuali.

Tagliagambe mette in evidenza come una scissione fra ambito cognitivo ed ambito affettivo sia da ricomporre all'interno dell'apprendimento scolastico, poiché "la mente non agisce come un dominio a sé stante, separato dal corpo e quindi totalmente "disincarnato", ma è, al contrario, profondamente incardinata sui meccanismi corporei"¹³¹.

Il corpo e le emozioni, ad esso strettamente legate, devono essere dunque riconsiderate dalla scuola, poiché essi non sono un "di più" di cui tenere conto, ma sono intrinseci ad ogni processo cognitivo. Intelligenza emotiva e cognitiva sono due aspetti indissolubili.

La crisi della scuola, come testimoniano gli autori presi in considerazione, sembra derivare da modificazioni storiche, sociali e culturali profonde come la fine di quella società industriale che aveva sentito la necessità dell'istruzione formale e che oggi non può più garantire attraverso di essa una mobilità sociale ascendente. Non solo, la presentizzazione dell'esperienza e il tramonto del futuro mettono in difficoltà una istituzione che sul futuro basa la sua giustificazione. L'irrompere di nuove agenzie educative, poi, necessita di una nuova definizione del ruolo della scuola.

Questa ridefinizione è ostacolata da una scuola che in Italia sembra ancora impostata, nei suoi tratti più profondi e sommersi, sul modello gentiliano della comunità scientifica, mentre negli studi e nell'azione educativa ancora si fronteggiano più o meno implicitamente i poli dicotomici della naturalità di rousseauiana memoria, piuttosto che dell'ambientalismo di Helvetius. Spesso manca una visione che prenda in dovuta considerazione la storicità e la materialità dell'individuo nonché gli aspetti microsociale dell'agire educativo piuttosto che esclusivamente quelli macrosociale e tenga conto della contestualità dell'azione educativa.

Questa crisi dell'istituzione scolastica è alla base di un distacco sempre più marcato fra essa ed i suoi utenti.

¹³⁰ S. Tagliagambe, *op. cit.* p. 38.

¹³¹ Ivi, p. 69.

Come afferma Severi¹³² per imparare a scuola bisogna essere a scuola. Molto spesso si è invece a scuola fisicamente senza esserci davvero, si vive nella dimensione parallela del disagio e dell'allontanamento, della sopportazione passiva piuttosto che della partecipazione attiva, della sofferenza e della insofferenza. La scuola raramente cerca di ascoltare e comprendere questa dimensione rispetto alla quale dimostra spesso una sordità strutturale che si traduce nella sua improduttività culturale.

“Per comprendere nella loro articolazione, le difficoltà e l'insuccesso scolastico, oltre che il basso numero degli studenti che raggiungono la laurea e il diploma di scuola superiore in Italia, oltre che l'elevatissimo abbandono di questi ordini di scuola e della stessa scuola dell'obbligo (che raggiunge, in molte parti del nostro paese, valori veramente preoccupanti) si deve anche considerare il crescente numero di segnalazioni relative a un disagio, che viene espresso con i termini “difficoltà di apprendimento”, sempre più vistoso nella scuola primaria come in quella secondaria. Questi e altri indicatori, quali la difficoltà della scuola a prendere parte alla costruzione dei modelli culturali e valoriali delle ragazze e dei ragazzi, segnalano una profonda crisi di rilevanza istruttiva e formativa della scuola stessa”¹³³

Il disagio dello stare a scuola è sempre più diffuso a causa della mancanza di una condivisione di senso. Questa condivisione può essere costruita, oltre che attraverso un'opera di profondo ripensamento del significato e della struttura della scuola, attraverso il riconoscimento della persona che deve apprendere, l'attivazione mentale dello studente e la sua partecipazione attiva, la capacità di una mediazione culturale dell'insegnante che porti ad una costruzione di significati condivisi.

Occorre, secondo Severi, un *incontro pedagogico* tra chi insegna e chi deve apprendere. Per comprendere e per agire, sul piano pedagogico, sulle difficoltà e sul disagio scolastico occorre intenderli in termini relazionali e considerare che “le caratteristiche delle interazioni e quelle della costruzione individuale della conoscenza sono correlate tra loro: qui e ora nella scuola, come nella storia individuale.”¹³⁴

Considerando che la scuola non è più l'unica agenzia educativa dove si viene a contatto con i saperi di cui un tempo era pressoché la sola detentrica e considerando la sempre crescente lontananza tra i suoi valori e i suoi saperi e quelli dei giovani, essa, per continuare a

¹³² Severi, *op. cit.*

¹³³ Ivi, p.3.

¹³⁴ Ivi, p.5.

svolgere un'azione significativa, dovrebbe assumere una posizione maggiormente decentrata e meno autoreferenziale, mettendosi in relazione con ciò che ad essa è esterno.

La crisi di rilevanza formativa può essere superata non tanto e non solo attraverso un investimento economico, ma soprattutto grazie ad un grande sforzo culturale.

Se questo non accadrà “il rischio che sembra profilarsi è che la scuola, nella società della conoscenza, non solo perda la sua centralità nella funzione di istruzione, ma che finisca con il diventare, agli occhi dei giovani, un sistema autoreferenziale non dotato di senso; in buona sostanza, per un giovane, oggi, l'aggettivo «scolastico» rischia di diventare un termine connotato negativamente, che fa riferimento ad un sistema fittizio e non ancorato all'esperienza reale di ogni giorno”¹³⁵.

Ripensare la scuola risulta indispensabile per la lotta contro il fenomeno dell'evasione, poiché “se la scuola non intraprenderà un percorso di riforma virtuosa delle sue prassi, corre il rischio di perdere la sua centralità nel processo di socializzazione dei giovani; in tal caso, inoltre, si indebolirà ulteriormente il già fragile argine che pone quotidianamente il rafforzarsi delle disparità di opportunità tra gli studenti”¹³⁶.

¹³⁵ C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo, *op. cit.*, p.80.

¹³⁶ Ivi, p.81.

1.3.2 La costruzione dell'identità

La vita umana può essere considerata una continua costruzione e decostruzione dell'identità dell'individuo operata a fini adattivi, un ininterrotto movimento di definizione e ridefinizione del proprio concetto di sé, intendendo per sé l'esperienza che il soggetto fa di se stesso, la consapevolezza che ha della propria identità. Il sé è infatti quel principio integratore che permette una costanza dell'io, una percezione di continuità, di unitarietà, di permanenza dell'individuo, nonostante i continui cambiamenti che esperisce nel tempo, nello spazio e nei ruoli.

In questo continuo movimento adattivo di costruzione, decostruzione, ricostruzione della propria identità in versioni più aggiornate, attuali, funzionali e dunque adattive, vengono via via integrate e ridefinite le identità precedenti.

Questo processo conosce momenti di crisi, di rottura. Eventi biologici o biografici possono rendere bruscamente inadeguato l'equilibrio precedente e richiedere rapide ridefinizioni personali che comprendono tutti gli ambiti dell'esperienza quali la propria identità, le relazioni con gli altri, i valori.

Uno di questi momenti critici del ciclo vitale è l'adolescenza¹³⁷. Secondo la sequenza delle fasi evolutive descritta da Erikson¹³⁸, l'adolescenza è il momento in cui è centrale lo sviluppo dell'identità e se questo sviluppo non si realizza correttamente l'adolescente andrà verso il polo negativo della confusione. Nella prospettiva psicosociale dell'autore, gli adolescenti cercano la loro strada nel labirinto delle alternative della vita per raggiungere una loro specifica identità e staccarsi emotivamente dai genitori. In questo periodo le influenze più importanti sono esercitate dai pari, dagli adulti di riferimento, dalla società.

I principali compiti evolutivi dell'età adolescenziale sono costituiti dalla capacità di separarsi dalla famiglia e di individuarsi, costruendo una propria idea di sé, dall'inserimento nel gruppo dei coetanei, dall'integrazione della sessualità con l'immagine di sé e la costruzione di un ideale ruolo sessuale, dallo sviluppo di un'identità sociale, dall'avvio di relazioni sentimentali o sessuali¹³⁹.

La crisi adolescenziale può rivelarsi più tumultuosa di altri momenti critici caratteristici della vita umana, poiché l'adolescente non ha ancora, nella sua storia esistenziale, altri

¹³⁷ La parola adolescenza deriva dal verbo *adolescere* che significa crescere. L'etimologia stessa della parola dunque sottolinea come questa età sia caratterizzata dalla crescita e dal cambiamento.

¹³⁸ E. H. Erikson, *Gioventù e crisi d'identità*, Armando, Roma, 1974.

¹³⁹ A. Maggiolini, *Counseling a scuola*, Franco Angeli, Milano, 1997.

passaggi altrettanto bruschi che lo abbiano allenato alla perdita di sé, all'abbandono di un'identità precedente, alla gestione dell'ansia per il mutamento e per l'ignoto. Inoltre il passaggio fra ciò che non si è più e ciò che non si è ancora è affrontato con un nucleo personale ancora poco strutturato.

L'altro elemento peculiare dell'esperienza adolescenziale è che, per la prima volta, l'individuo sperimenta l'essere testimone consapevole del proprio mutamento. L'infanzia è infatti un continuo avvicinarsi di mutamenti del corpo, di acquisizioni di abilità fisiche e psichiche, dalla stazione eretta all'acquisizione del linguaggio, che rendono quasi irriconoscibile lo stesso individuo. Durante l'infanzia però il testimone e il narratore dei cambiamenti è l'adulto che osserva e dà significato a quel che accade al bambino. Per la prima volta invece, durante l'adolescenza, è il soggetto stesso che si osserva, si autoriflette e sente la necessità di dare parole e senso al mutamento.

Come afferma Bruner "...parte della sfida dell'adolescenza è una sfida di tipo narrativo: ossia l'adolescente ha bisogno di creare o trovare storie che diano un senso personale e soggettivo ai cambiamenti che sta vivendo, ma che abbiano anche potenzialità intersoggettive o che possano comunque essere condivise. Tali narrazioni rendono possibile ai giovani dare un senso alle loro vite in trasformazione non solo in modo soggettivo - a loro stessi -, a anche in relazione agli adulti e ai pari con i quali devono trovare un modo di cooperare-o anche un modo di opporsi¹⁴⁰".

Bruner ben coglie in questa affermazione i due poli del narrarsi adolescenziale: da una parte quello di attribuire un proprio significato ai cambiamenti di cui è protagonista e, dall'altro, di mediare socialmente, in particolare con i coetanei di riferimento, questi significati personali perché siano condivisi.

Anche se la crescita e il cambiamento che avvengono durante l'adolescenza sono fisiologici, geneticamente determinati ed appartengono dunque, con delle piccole escursioni temporali, a tutta la razza umana, l'adolescenza, come periodo definito delle età dell'uomo, essendo un costrutto culturale umano, non è un fenomeno presente in tutti i contesti culturali: è presente in alcune culture e assente in altre.

¹⁴⁰ J. Bruner, *Introduzione* in E. Gonalonieri, G. Scaratti, *Storie di crescita. Approccio narrativo alla costruzione del Sé in adolescenza*, Unicopli, Milano, 2000.

L'approccio culturalista ha messo in evidenza il legame tra tipi di società e tipi di adolescenza rilevando come "più la società è complessa più l'adolescenza è lunga e conflittuale"¹⁴¹.

A rendere più complesso il momento adolescenziale nelle società avanzate è anche la mancanza di sincronia tra cambiamenti fisiologici e identità psico-sociale. La maturità fisica, la capacità di procreare arrivano, nella nostra società, con grande anticipo rispetto alla maturazione della vita affettiva necessaria ad una armoniosa vita sessuale ed in anticipo anche rispetto all'indipendenza economica e lavorativa ed alla possibilità di assumere un ruolo sociale adulto. La maturazione sessuale nel corso dei secoli è diventata sempre più precoce, "mentre l'età media di accesso alla vita professionale tende ad essere sempre più elevata: si può dire che l'evoluzione fisiologica prende in contropiede l'evoluzione sociale, il che porta un'estensione all'estremo del periodo dell'adolescenza"¹⁴².

Queste teorie potrebbero sembrare in contrasto con quelle di chi sostiene una sorta di "scomparsa dell'adolescenza" conseguenza delle rivoluzioni culturali e sociali derivate dai movimenti degli anni Sessanta, che hanno visto riconosciuti agli adolescenti, nelle società occidentali, diritti, possibilità e libertà che prima erano privilegio dell'essere adulti, quali la libertà sessuale, la partecipazione politica, la libertà di espressione e di movimento.

Secondo le riflessioni di Postman¹⁴³, a causa della comune e massiccia esposizione al mezzo televisivo, le età della vita si sarebbero appiattite in una lunga età di centro che va dalla prima infanzia alla vecchiaia. Assistendo agli stessi spettacoli televisivi i bambini si adultizzerebbero, assumendo atteggiamenti adulti, mentre questi ultimi si puerilizzerebbero.

Da queste riflessioni emerge dunque come l'adolescenza e i suoi processi di costruzione identitaria si configurano come fenomeni storici e culturali.

Nella società complessa la costruzione dell'identità è un fenomeno molto meno lineare di un tempo e può rivelarsi un percorso estremamente problematico.

Le persone, fino a pochi decenni fa, erano inserite in contesti di significato che ne orientavano il percorso di vita, l'organizzazione dei valori, dei desideri, delle scelte, degli obiettivi, che si inserivano in una cornice generale di senso che le aiutava nella produzione dei significati personali, nell'interpretazione dell'agire e ne strutturava i legami sociali e le

¹⁴¹ A.Braconnier, D. Marcelli, *I mille volti dell'adolescenza*, Borla, Roma, 1990, p.31.

¹⁴² Ivi, p.9.

¹⁴³ N.Postman, *La scomparsa dell'infanzia*, Armando, Roma,1984, ed. or. *The disappearance of childhood*, Delacorte Press, New York, 1982.

relazioni. Rispetto a queste grandi narrazioni¹⁴⁴, a questi contesti di significato orientati e strutturati, c'era la possibilità di agire in maniera consensuale o antagonista, ma comunque, anche nella divergenza e nella ribellione, le grandi narrazioni costituivano un orizzonte di significato che conteneva il pensare, l'agire, il sentire. Il percorso verso la dissoluzione e la scomparsa delle grandi narrazioni è stato lento e graduale. Percorsi, desideri e fini precostituiti sono venuti via via a cadere in un processo sempre più profondo di secolarizzazione. Le scienze storiche hanno sostituito la teologia nel fornire spiegazioni dell'esperienza e alla domanda sull'identità umana si è risposto sempre più non attraverso verità assolute e rivelate, ma attraverso una verità storica che rinviene il significato nel percorso svolto da un'origine a una fine, attraverso una trama che riunisce in un filo significativo eventi sparsi sul cammino.

Come fa notare Bauman, la condizione dell'uomo moderno, nata con il Rinascimento, era caratterizzata dal fatto che la natura umana, la cui definizione era assicurata dalla creazione divina, diviene sempre più un compito da realizzare: “al posto della “predestinazione” c'era il “progetto di vita”, al posto del “destino” la “vocazione”; e al posto della “natura umana”, che si riceveva nascendo c'era un' “identità” che si doveva per forza smontare e adattare”¹⁴⁵.

La condizione dell'uomo moderno è stata dunque di mettersi in cammino in modo autodeterminato verso la costruzione della sua identità e la sua realizzazione.

Questo processo di costruzione dell'identità assume nuovi connotati nel passaggio dalla modernità alla complessità delle società cosiddette postmoderne, liquide o della tarda modernità, nelle quali “non solo gli individui sono in movimento, ma anche i traguardi seguiti e i percorsi stessi...un gioco che costringe uomini e donne a rimanere costantemente in corsa, non promette requie, non dà mai la soddisfazione di arrivare la consolazione di raggiungere la destinazione in cui deporre le armi e spogliarsi di ogni preoccupazione. Alla fine della strada non c'è nessuna prospettiva di un definitivo “ri-radicamento”, rimanere per strada è divenuto lo stile di vita permanente degli individui (ormai cronicamente sradicati)”¹⁴⁶. Sono dunque gli stessi fini, le stesse mete ad essere ora in movimento, l'uomo contemporaneo è un nuovo nomade perché, anche se rimane fermo, tutto si muove e si sposta intorno a lui.

¹⁴⁴ J.F.Lyotard, *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano, 1981, ed. or. *La condition postmoderne*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979.

¹⁴⁵ Z. Bauman, *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna, 2002, p.180, ed. or. *The individualized society*, Polity Press, Cambridge, 2001.

¹⁴⁶ Ivi, p.184.

La costruzione, dunque, di un'identità troppo rigida, troppo strutturata, troppo definitiva che non consenta quella flessibilità che permette il riciclarsi e perseguire nuove mete, appare come uno svantaggio nelle società complesse, nelle quali prospettive e mete si modificano rapidamente. L'adolescente, che vive il momento fondamentale della costruzione identitaria, si trova, nella contemporaneità, in una situazione particolarmente difficile e complessa per trovare la trama della propria vita nella frammentazione e nella continua mutazione delle prospettive che gli si offrono.

Già dalla socializzazione primaria intervengono influenze fortemente divergenti. La nostra è una società estremamente differenziata nelle idee e negli universi simbolici. L'individuo vive una pluralità di mondi della vita e un'incertezza sulla stessa definizione dell'identità di base. E' una società nella quale si forma un individuo dall'identità indeterminata, il cui progetto di vita diventa fonte primaria di identità. Questo, se può creare personalità ricche, flessibili e tolleranti, può creare anche gravi crisi.

La ricerca di senso, la costruzione dell'identità, l'elaborazione di un progetto di vita flessibile ma in grado di dare indirizzo alla propria esistenza e di rinvenire negli eventi e nelle esperienze una direzione di significato costituiscono dunque, nelle società post-moderne, una necessità esistenziale fondamentale, poiché mete, fini e orientamenti esterni si sono fortemente indeboliti.

E' evidente la responsabilità educativa della scuola nel facilitare il processo di costruzione identitaria dei giovani.

Benasayg e Smicht¹⁴⁷ mettono in luce come, nei servizi rivolti agli adolescenti e alle loro famiglie, si sia verificato un considerevole aumento ed un cambiamento della domanda di aiuto, quasi che il disagio esistenziale si fosse generalizzato e la naturale complessità del vivere sfiorasse la patologia.

I soli strumenti della psicologia sono insufficienti nel dar conto di questi fenomeni, che vanno inseriti nelle trasformazioni di una società che impone un quotidiano stato di precarietà e di incertezza.

Essi mettono in rilievo soprattutto il cambiamento di segno del futuro che, da futuro-promessa, si è trasformato in futuro-minaccia. Dalla visione "ottimista" del futuro caratterizzata nella modernità dal "non ancora", dalla convinzione cioè che i problemi i quali non avevano ancora trovato una soluzione nel presente, l'avrebbero trovata nel futuro, si è

¹⁴⁷ Benasayag M., Schmit G., L'epoca delle passioni tristi, Feltrinelli, Milano, 2004.

passati ad una visione di un futuro imprevedibile e tutt'altro che promettente. Dall'idea del futuro-promessa caratterizzato da un progresso che poteva avere arresti e ostacoli, ma veniva considerato ineludibile, si è passati all'idea del futuro-minaccia sia per la persona, che deve affrontare a livello biografico precarietà ed incertezza, che per l'intera specie, a causa della minaccia ecologica, di nuove e diffuse conflittualità, di tecnologie percepite come minacciose.

Come afferma Galimberti “oggi questa visione ottimistica è crollata. Dio è davvero morto e i suoi eredi (scienza, utopia e rivoluzione) hanno mancato la promessa. Inquinamenti di ogni tipo, disuguaglianze sociali, disastri economici, comparsa di nuove malattie, esplosioni di violenza, forme di intolleranza, radicamento di egoismi, pratica abituale della guerra hanno fatto precipitare il futuro dall'estrema positività della tradizione giudaico-cristiana all'estrema negatività di un tempo affidato a una casualità senza direzione e orientamento”¹⁴⁸.

Secondo altre riflessioni “viviamo ad un tempo la crisi del Passato, la crisi del Futuro, la crisi del Divenire. La crisi del Passato, quella dei fondamenti era stata aperta dalla modernità stessa. Ma la crisi del Futuro e la crisi del Divenire hanno messo in crisi la modernità”¹⁴⁹.

La crisi del divenire consiste nel fatto che il divenire non è più considerato necessariamente come sviluppo. “La storia non è al suo capolinea stagnante, né trionfalmente in cammino verso -l'avvenire radioso -. E' catapultata verso un'avventura ignota”¹⁵⁰.

La presentizzazione dell'esperienza, la difficoltà di dare al proprio tempo una dimensione progettuale che leghi in una trama significativa le esperienze contingenti, è frutto dunque di modificazioni epocali che rendono il percorso identitario incerto, frammentato, non basato su una continuità forte con il passato, né su una direzione di senso progettuale verso il futuro.

“La mancanza di un futuro come promessa arresta il desiderio nell'assoluto presente. Meglio star bene e gratificarsi oggi se il domani è senza prospettiva. Ciò significa che nell'adolescente non si verifica più quel passaggio naturale dalla *libido narcisistica* (che investe sull'amore di sé) alla *libido oggettuale* (che investe sugli altri e sul mondo)”¹⁵¹.

Anche Bauman mette in evidenza il legame fra presentizzazione dell'esperienza e difficoltà a procrastinare la gratificazione, a lavorare per un progetto, ad investire in fatica per

¹⁴⁸ U.Galimberti, *L'ospite inquietante*, Feltrinelli, Milano, 2007, p.27.

¹⁴⁹ G.Bocchi, M.Ceruti. E. Morin, *Turbare il futuro. Un nuovo inizio per la società planetaria*, Moretti 6 Vitali Editori, Bergamo, 1990, p.11.

¹⁵⁰ Ivi, p. 20.

¹⁵¹ U.Galimberti, *op. cit.*, p. 28.

un risultato non immediato: “ben allenati nell’arte di consumare la vita e per questo ormai intolleranti verso ogni tipo di frustrazione, e non più capaci di far fronte ad alcuna dilazione della gratificazione, che per loro non può non avere valenza immediata, questi individui, che si sono come rannicchiati nel momento presente, in una logica ostile a qualsiasi ritardo, si cullano nell’illusione di poter conquistare il tempo, abolendolo, o per lo meno mitigandone l’effetto di frustrazione”¹⁵². L’incapacità di procrastinare la gratificazione e il bisogno di una soddisfazione immediata dei desideri è caratteristica di una società che oggi valorizza il consumo, mentre un tempo valorizzava il lavoro e il risparmio in una.

“Nella società dei produttori i - requisiti sistemici - e i comportamenti individuali erano tenuti insieme dalla svalutazione del momento presente e dalla rinuncia al godimento. Di conseguenza si viveva all’insegna della procrastinazione, della gratificazione ritardata, del sacrificio del presente in nome di non meglio identificati benefici futuri e del sacrificio del singolo a beneficio della collettività (la società, lo Stato, la nazione, la classe sociale, il genere, oppure anche un generico -noi -). Nella società dei produttori, ciò che è - a lungo termine - aveva priorità su ciò che è a - breve termine - e i bisogni del - tutto - avevano priorità sui bisogni delle sue - parti -. Inoltre la gioia e la soddisfazione derivanti dai valori - eterni - e - sovra personali - venivano considerate superiori ai capricci individuali che sono falsi, artificiali, illusori e in fin dei conti degradanti. Così la felicità della maggioranza era più importante ed autentica delle possibili sofferenze della minoranza”¹⁵³.

Come fa notare Bauman, l’idea di comunità e l’attenzione alla comunità nacque proprio nel momento della sua crisi. Con il crollo dell’*ancien regime*, della società tradizionale, le pressioni, i contenimenti che inducevano gli individui ad adeguarsi alle restrizioni imposte e richieste dal funzionamento di quel tipo di società, da esterni divennero interni, dovettero essere, per così dire, interiorizzati dalle persone. “La -nazione-, questa invenzione moderna, è stata concepita sul modello della comunità: doveva essere un nuovo tipo di comunità, una comunità scritta tutta in maiuscolo e fatta su misura della nuova rete di scambi e rapporti umani. Gli sviluppi incerti, oscillanti e sempre a rischio di regressione che più tardi sono stati definiti -processo di civilizzazione- , non erano altro che il tentativo di regolamentare e ristrutturare i comportamenti umani sfuggiti alla omologazione delle istituzioni premoderne. In apparenza quel processo mirava agli individui: la nuova capacità di *self-control* (e di auto-

¹⁵² Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Erickson, Trento, 2007, p.20.

¹⁵³Ivi, p. 43.

inibizione) degli individui si sostituiva agli antichi meccanismi di coercizione esterna e controllo sociale non più attivi. Ma il vero obiettivo era il reclutamento della capacità di autocontrollo degli individui al fine di ricostruire una comunità a livello più alto....La fondazione di una nazione aveva bisogno di patriottismo e di una disposizione (appresa o indotta) al sacrificio dei propri interessi a favore di quelli della comunità”¹⁵⁴.

Questo modello di comunità e questa interiorizzazione della coercizione esterna della società tradizionale hanno fatto sì che intere generazioni siano vissute nell’ottica della procrastinazione dei desideri, del risparmio, dello studio, del sacrificio per gli altri, fossero essi i figli, la patria, la fabbrica, il lavoro, il proprio futuro.

La scuola moderna ha “beneficiato” anch’essa di questa interiorizzazione delle coercizioni esterne delle società tradizionali, di questa procrastinazione dei desideri, di questa repressione delle pulsioni in cui il principio del dovere superava ed inibiva quello del piacere, di questa tendenza a proiettarsi nel futuro per un bene maggiore per se stessi e per la comunità.

Per quanto sempre caratterizzata nella sua organizzazione da una forte dose di repressione e coercizione esterna¹⁵⁵, vista anche l’età degli utenti, età in cui ancora l’interiorizzazione delle coercizioni non è perfezionata e, anzi, deve essere proprio dalla scuola indotta ed insegnata, la scuola faceva leva su quello spirito di sacrificio per un bene comune e per un bene futuro che contribuiva a sviluppare e di cui ora rimprovera ai suoi utenti la mancanza.

Uno dei presupposti che è alla base dell’apprendimento scolastico, il suo essere investimento per il domani, viene messo in difficoltà da un sentimento diffuso di scarsa speranza rispetto a un futuro visto come incerto e minaccioso, di attenzione concentrata sul presente, di deboli legami col passato, di tendenza a non procrastinare le soddisfazioni, ma a cogliere ciò che il presente può offrire, piuttosto che investire su un progetto a lungo termine.

Qui il disagio epocale di cui parla Regoliosi¹⁵⁶ intercetta un disagio dovuto, come si vedrà più avanti, a condizioni di particolare precarietà, dove l’incertezza è più concreta ed incombente, dove la sensazione di non poter provvedere con i propri mezzi alla sussistenza è vissuta ogni giorno nel quotidiano. La scarsa resistenza alle frustrazioni ed una forte tendenza

¹⁵⁴ Ivi, p. 46.

¹⁵⁵ Vedi M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 1993, ed. or. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Editions Gallimard, Paris, 1975.

¹⁵⁶ L. Regoliosi, *La prevenzione del disagio giovanile*, Carocci, Roma, 1998.

all'*acting out*, caratteristica dei “ragazzi difficili”, è ipotizzabile costituisca la punta dell'iceberg di un atteggiamento più diffuso che riguarda tutti i giovani.

1.3.3 Ragazzi di scarto

Secondo l'analisi di Regoliosi, se al disagio epocale ed evolutivo si aggiunge e si interseca un disagio di tipo ambientale e socio-culturale, possono prodursi forme di disagio cronicizzato. E' questa l'area del rischio nella quale si collocano la maggior parte dei ragazzi che falliscono a scuola e che cadono precocemente fuori dai percorsi formativi.

Le caratteristiche dello svantaggio sociale e culturale si sono modificate nel tempo ed hanno assunto connotati nuovi nella contemporaneità.

La caduta di quello che potremmo definire il paradigma sociologico di stampo marxista della divisione in classi della società, avvenuta a seguito di una modificazione dei modelli interpretativi tanto quanto di una profonda modificazione delle società occidentali, rende spesso l'analisi delle differenze sociali molto più difficile. Ma la frammentazione e la complessità sociale non deve far rinunciare a tracciarne mappe interpretative.

Inizieremo col prendere in considerazione le nuove forme di povertà materiale e socio-culturale.

Il concetto di povertà nelle società post-industriali contemporanee ha caratteristiche nuove e per molti versi ancora inesplorate e produce forme di esclusione anch'esse nuove e poco conosciute.

La povertà non può più essere definita esclusivamente in termini di reddito, ma riguarda un'area complessa ed articolata di fenomeni e si prospetta come un fenomeno multifattoriale.

“La povertà monetaria rappresenta, come noto, solo uno degli indicatori di malessere delle famiglie e va rapportata agli indicatori di esclusione sociale, basati sulle difficoltà di accesso a beni e servizi fondamentali per la tutela e la promozione delle capacità individuali e collettive, comprendenti la qualità dei quartieri e delle abitazioni, i servizi sanitari, i servizi all'infanzia, il sostegno all'acquisto di beni di prima necessità”¹⁵⁷.

Se la povertà economica, che pur costituisce un fenomeno consistente nella nostra società¹⁵⁸, può dunque essere considerata solo uno degli indicatori di disagio sociale essa è

¹⁵⁷ Ministero del lavoro e delle politiche sociali. Commissione di indagine sull'esclusione sociale, *Rapporto sulle politiche contro la povertà e l'esclusione sociale*, 2004, p.8.

¹⁵⁸ Secondo i dati più recenti dell'ISTAT “*La povertà relativa in Italia nel 2007*”, sono quasi due milioni e settecentomila le famiglie povere in Italia (11,1% del totale), in pratica 7milioni e mezzo di persone (12,8 % della popolazione). Ma un altro milione circa di individui rischia ogni giorno di cadere nell'indigenza. La percentuale di indigenti rispetto al 2006 appare immutata, ma cominciano a farsi sentire i nuovi poveri come ad esempio i *working poors*, cioè lavoratori a basso reddito che pur non essendo disoccupati sono indigenti. Al Sud la situazione è peggiore, l'area dei *sicuramente non poveri* scende dall' 81% della media nazionale al 64,7%. Per l'ISTAT è considerata povera una famiglia di due persone con un reddito inferiore a 986,35 euro.

spesso, anche se non sempre, collegata ad altre forme di vulnerabilità. Quindi “si può parlare di caratteristiche multidimensionali della povertà, ma anche di povertà multidimensionale quando essa dipende dalla concentrazione di più fonti di disagio nello stesso individuo o nella stessa famiglia con effetti cumulativi che rischiano di intrappolare in una via senza ritorno. Se la povertà economica non è -come si vedrà - la fonte esclusiva delle molteplici forme di disagio sociale, essa tuttavia è di per sé una causa di *incapacitazione* che impedisce non solo di raggiungere standard di vita più favorevoli, ma anche di realizzare le proprie aspirazioni e potenzialità”¹⁵⁹.

L’incapacitazione a realizzare aspirazioni e potenzialità e a usufruire dei servizi - come la scuola - fondamentali per la promozione delle capacità individuali e collettive, è dunque causa e conseguenza della povertà materiale, che tende quindi a riprodursi. Una povertà esclusivamente economica, ove non fosse collegata ad altri indicatori di fragilità sociale, non genererebbe che un disagio materiale e non porterebbe necessariamente a forme di disadattamento. E al tempo stesso “se la povertà monetaria è di per sé una fonte di svantaggio sociale, anche chi gode di un reddito sufficiente può sperimentare difficoltà di accesso a beni e servizi essenziali di rilevante impatto sul costo e sulla qualità della vita: è questo il caso dei servizi legati ai bisogni sanitari, assistenziali e scolastici che concorrono in modo rilevante a definire non solo il benessere individuale ma anche il grado di sviluppo complessivo del territorio. E’ per queste ragioni che l’accesso a tali servizi è diventato indicatore convenzionale di benessere o, al contrario di esclusione sociale”¹⁶⁰.

Si può quindi concludere che è solo quando la povertà materiale intercetta altri fenomeni di incapacitazione sociale, il che avviene spesso, anche se non sempre, che si genera una emarginazione significativa.

E’ rilevante il fatto che il livello di istruzione risulti essere estremamente discriminante rispetto alla povertà delle famiglie: “risulta povero soltanto il 4% delle famiglie con a capo una persona in possesso almeno della licenza media superiore, contro il 17,5% delle famiglie con a capo una persona senza titolo di studio o con solo la licenza elementare”¹⁶¹.

Dunque, nonostante sia luogo comune affermare che una delle cause per cui la scuola ha perso il suo appeal è il fatto di non essere più fonte di promozione sociale e di guadagno

¹⁵⁹ Ministero del lavoro e delle politiche sociali, *op. cit.* p. 19.

¹⁶⁰ Ivi., p. 52.

¹⁶¹ Ivi, p. 23.

economico, è evidente che il rischio di povertà delle famiglie diminuisce con l'aumentare del livello di istruzione della persona di riferimento e viceversa.

Se un basso livello di istruzione costituisce dunque un indicatore di rischio per la povertà materiale, la dispersione e l'abbandono scolastici rappresentano una minaccia per lo sviluppo economico e per l'integrazione sociale. Povertà e mancanza di istruzione appaiono due fenomeni legati da un circolo vizioso. La mancanza di istruzione è un fattore correlato alla povertà e la povertà ostacola il raggiungimento di livelli di istruzione elevati. Anche l'accesso ai servizi, considerato un indicatore di benessere sociale, risulta correlato, in modo ancor più diretto, ai livelli di istruzione.

Il termine oggi spesso usato di "nuove povertà" mette in evidenza caratteristiche emergenti nelle fasce più deboli della popolazione, caratteristiche nuove ed ancora poco conosciute a cui sono rivolte analisi e studi che cercano di delineare le forme che la povertà e l'esclusione sociale stanno assumendo, nell'epoca della globalizzazione, nelle società così dette liquide o post moderne.

Precarizzazione del lavoro e disoccupazione, desocializzazione dell'esclusione sociale, nuovi assetti urbani creano nuove forme di marginalità.

Le caratteristiche dell'economia contemporanea paiono aver modificato i profili di uno dei fattori fondamentali legati alla povertà e all'esclusione: quello della disoccupazione.

Bauman in *Vite di Scarto*¹⁶² mette evidenza come esista una differenza non solo nominale, ma sostanziale, tra il termine "disoccupati" e il termine, oggi più utilizzato, di "mano d'opera in esubero" e come la prospettiva della piena occupazione si sia allontanata e non costituisca più un obiettivo ritenuto raggiungibile.

Il termine dis-occupazione contiene nel prefisso "dis" l'idea di una condizione temporanea e anormale. E' il contrario di quella che dovrebbe essere la norma e cioè l'occupazione. Disoccupazione è un sostantivo coniato in un contesto sociale che credeva nella piena occupazione come obiettivo ultimo dello sviluppo cui si sentiva destinata. "Il concetto di disoccupazione eredita il suo carico semantico dall'autoconsapevolezza di una società che un tempo proponeva i suoi membri soprattutto come produttori e che credeva anche nella piena occupazione non soltanto come condizione sociale desiderabile e raggiungibile, ma come propria destinazione ultima; una società che può quindi proporre l'occupazione come una chiave - la chiave - alla soluzione simultanea di problemi come

¹⁶² Z. Bauman, *Vite di scarto*, Laterza, Bari, 2005. Ed. or. *Wasted lives. Modernity and its outcasts*, Polity Press, Cambridge, 2004.

quello di un'identità personale socialmente accettabile, di una posizione sociale sicura, della sopravvivenza individuale e collettiva, dell'ordine sociale e della riproduzione del sistema"¹⁶³.

Nel concetto di esubero invece non c'è, secondo Bauman, nessun riferimento ad una situazione anomala e transitoria che è destinata a rientrare in una normalità lavorativa."Esubero suggerisce un'idea di permanenza e allude alla normalità di questa condizione. Denota cioè una condizione senza offrire un concetto opposto pronto all'uso. Essere "in esubero" significa essere in soprannumero, non necessari, inutili..."esubero" divide il suo spazio semantico con "scarti", "prodotti di risulta", "immondizie", "pattume": con *rifiuti*. La destinazione dei *disoccupati*, dell'"esercito di riserva del lavoro", era quello di venire richiamati in servizio attivo. La destinazione dei rifiuti è la discarica, l'immondezzaio"¹⁶⁴.

Visto il legame richiamato da tutti i dati statistici tra disoccupazione, povertà e basso livello di istruzione, i ragazzi che non riescono ad usufruire delle opportunità formative e vengono esclusi precocemente dal sistema scolastico rischiano di divenire a tutti gli effetti ragazzi di scarto.

Anche l'approccio verso i consumi delle fasce più svantaggiate della popolazione assume nuove forme.

Secondo Bauman, una delle caratteristiche della società contemporanea è quella dell'adesione incondizionata ai prodotti consumistici, gli unici che possono dare all'individuo una certificazione di non esclusione e di idoneità sociale, per cui anche chi non possiede adeguate risorse materiali le impiega nell'acquisto di oggetti di consumo.

Questa considerazione fa riflettere sul fatto che spesso i "poveri" partecipino a consumi di status symbol particolarmente significativi nella nostra società. Per gli adolescenti possedere un cellulare di marca, un I-pod o un capo di abbigliamento firmato è sentito come vitale per l'inserimento nel gruppo e spesso i genitori, che non acquistano i libri, il materiale scolastico o altri beni tradizionalmente ritenuti maggiormente necessari, comprano con sacrificio ai figli oggetti che questi ultimi ritengono fondamentali per la costruzione della loro identità giovanile.

Laddove questo non è possibile, la sensazione dell'esclusione sociale è particolarmente forte in una società in cui la virtuosità dei propri membri non consiste più, come in quella moderna, nell'essere dei bravi produttori, ma soprattutto nell'essere dei consumatori.

¹⁶³Ivi, p.15.

¹⁶⁴Ivi, p.16.

“Niente di nuovo sotto il sole: compassione e difesa dell’ordine si sono sempre mescolati nella costruzione sociale della figura del povero. I poveri sono coloro che non sono nutriti, vestiti e calzati come si deve. Ma sono soprattutto gente con pericolose tendenze criminali, come è chiunque non voglia o non possa adeguarsi alla norma. Quel che è nuovo, invece, è che la società contemporanea, a differenza delle precedenti, si rivolge ai suoi membri in quanto consumatori e solo secondariamente in quanto produttori, come è stato in passato. Per essere riconosciuti appieno come membri attivi della società noi dobbiamo rispondere positivamente alle tentazioni del mercato e scongiurare la minaccia della recessione. E’ ovvio che non si può chiedere questo ai poveri, che per via dei loro scarsi redditi e mancanza di prospettive non sono in grado di sostenere un tale impegno. Perciò quel che definisce la povertà, cioè l’anormalità, al giorno d’oggi non è l’occupazione, ma la capacità di consumare. I poveri di oggi sono colpevoli di non contribuire al consumo di beni, non alla loro produzione”¹⁶⁵.

La realtà di una fascia della popolazione che non accederà mai ad un’occupazione lavorativa, o comunque la precarizzazione sempre più estesa del lavoro, fanno emergere con forza il tema dell’insicurezza sociale, della mancanza di garanzie per il proprio futuro a cui lo stato sociale non riesce più a porre rimedio con i suoi ammortizzatori.

Le fasce fragili della popolazione sono inserite in un universo sociale profondamente mutato negli ultimi decenni e caratterizzato da quella che Castel¹⁶⁶ definisce individualizzazione e decollettivizzazione delle situazioni di rischio ed esclusione sociale che porta a nuove forme di marginalizzazione e di stigmatizzazione.

Lo Stato, che si era configurato nella modernità come un “riduttore di rischi sociali”, con la crisi della modernità organizzata e la sfida della globalizzazione non riesce più a mantenere questo suo ruolo.

Nella società moderna¹⁶⁷ “dato che l’individuo non è più catturato entro reti tradizionali di dipendenza e di protezione, è la proprietà che protegge”¹⁶⁸. Di fronte agli imprevisti ed alle difficoltà della vita come la vecchiaia, l’infortunio, la malattia, la calamità sono le proprietà

¹⁶⁵ Z. Bauman, *Homo consumens*, cit., pp. 56-57.

¹⁶⁶ R. Castel, *L’insicurezza sociale*, Einaudi, Torino, 2004. Ed. or. *L’insécurité sociale. Qu’est-ce qu’être protégé?*, Edition du Seuil, 2003.

¹⁶⁷ Un tempo, nelle società occidentali pre-moderne la sicurezza sociale era assicurata dalla comunità, esistevano quelle che potremmo chiamare protezioni ravvicinate, i pericoli venivano da fuori. L’insicurezza interna era data da individui o gruppi che non facevano parte al sistema comunitario ed al suo sistema di protezioni. Il vagabondo che non apparteneva a nessun territorio e la sua variante pericolosa, spesso il brigante, figure che spesso nel pregiudizio vengono a coincidere costituiscono la minaccia interna alla sicurezza.

¹⁶⁸ R. Castel, *op. cit.* p. 13.

personali e familiari che consentono di non cadere nell'estrema miseria e di non dipendere dalla carità altrui. E' la proprietà che, al sorgere della società moderna, garantisce all'uomo l'indipendenza e lo affranca da vincoli di dipendenza dalle protezioni tradizionali. La protezione civile dei soggetti è garantita dallo stato di diritto mentre la protezione sociale è garantita dalla proprietà privata.

La società moderna, poi, nella sua evoluzione, ha trovato, almeno teoricamente, il modo di dare protezione sociale a tutti gli individui a cui già aveva assicurato, attraverso i diritti, protezione civile. Attraverso lo sviluppo pervasivo dell'industrializzazione e attraverso la diffusione tra la maggior parte dei membri della società di un salario, c'è stato un massiccio accesso ad una proprietà sociale in qualche modo corrispondente alla proprietà privata. Sono state infatti fissate protezioni legate alla condizione del lavoratore rispetto alla malattia, alla vecchiaia, agli infortuni.

Attraverso la costituzione lo sviluppo dello Stato Sociale lo stato diventa dunque un *riduttore di rischi sociali*.¹⁶⁹

L'individuo, che non è più protetto da comunità naturali, sceglie, in base alla propria situazione sociale e appartenenza lavorativa, associazioni che difendono i suoi diritti e le sue istanze: gli individui si associano in *collettivi di protezione* come i sindacati.

Con la sfida che la globalizzazione pone al mercato, lo Stato oggi diviene sempre meno capace di intraprendere il ruolo di influenzatore dell'economia affinché si mantenga un certo equilibrio sociale attraverso sistemi di welfare e redistribuzione delle risorse. L'impresa assume un ruolo sempre più preponderante, e l'impresa si assicura la concorrenza attraverso il contenimento dei salari e degli oneri sociali. Anche i *collettivi di protezione* tendono a sgretolarsi di fronte a situazioni lavorative sempre più individualizzate e diseguali che mal consentono le aggregazioni degli interessi.

“Con un po' di distacco, si comincia a rendersi conto che con il mutamento del capitalismo, che ha iniziato a produrre i suoi effetti all'inizio degli anni Settanta, entra fundamentalmente in gioco una *messa in mobilità generalizzata* dei rapporti di lavoro, delle carriere professionali e delle protezioni inerenti allo statuto dell'impiego. Dinamica profonda

¹⁶⁹ Ma lo sviluppo dello Stato Sociale è stato reso possibile dalla crescita continua dei redditi salariali, dello sviluppo e dei consumi. Nel conflitto per assicurarsi le risorse dello stato sociale interviene quello che Castel chiama un *principio di soddisfazione differita*, cioè la prospettiva che se le proprie istanze non vengono accolte al momento esse saranno accolte in futuro e dunque le insoddisfazioni vengono vissute come provvisorie

che è, al tempo stesso, di decollettivizzazione, di reindividualizzazione, di aumento dell'insicurezza"¹⁷⁰.

I perdenti del cambiamento, coloro che non hanno risorse economiche, culturali e sociali e che non possono trovare opportunità di realizzazione e di collocazione professionale e sociale che la flessibilità richiede, devono ora farsi carico personalmente del proprio percorso lavorativo e non sono più supportati, o lo sono solo debolmente, da collettivi di protezione.

La prima conseguenza è il processo di *desocializzazione* degli individui. «« Gli esclusi » non sono collettivi, ma collezioni di individui, i quali non hanno in comune nient'altro che la condivisione di una stessa mancanza. Essi sono definiti su una base unicamente negativa, come se si trattasse di elettroni liberi, completamente desocializzati"¹⁷¹.

I poveri, nelle società moderne, fossero essi i contadini, i proletari o i disoccupati, facevano in qualche modo parte di un sottogruppo della società. Essi appartenevano ad una classe sociale nella quale era possibile identificarsi, nella quale era possibile trovare riconoscimento e difesa dei propri diritti e dei propri interessi, attraverso la quale era possibile pensare ad un avanzamento sociale ed economico, conseguenza di lotte politiche, oppure progettare individualmente il passaggio da una classe sociale svantaggiata ad una più privilegiata. Ora «la miseria degli esclusi, che un tempo veniva considerata un'ingiustizia collettiva da affrontare collettivamente, è vista come il risultato di un *crimine individuale*. Quel che un tempo erano le pericolose *classi sociali*, oggi sono ridefinite come *aggregati di individui pericolosi*"¹⁷².

E' interessante notare come l'insicurezza sociale, attraverso la perdita dei legami e della coesione comunitaria, attraverso la mancanza di progettualità di chi ne è soggetto, attraverso il risentimento che produce, generi a sua volta un altro tipo di insicurezza sociale, che deriva dalla percezione della pericolosità e dalla stigmatizzazione degli esclusi.

L'insicurezza sociale genera insicurezza civile. «Si può capire il carattere paradigmatico del «problema delle periferie» in rapporto alla tematica attuale dell'insicurezza. I «quartieri sensibili» assommano i principali fattori che determinano la produzione di insicurezza: forti tassi di disoccupazione, di lavoro precario e di attività marginali, *habitat* degradato, urbanizzazione senz'anima, promiscuità tra gruppi di origine etnica differente, presenza

¹⁷⁰R. Castel, *op. cit.* p. 44.

¹⁷¹Ivi, p.48.

¹⁷²Z. Bauman, *Homo consumens*, cit. p.59.

permanente di giovani sfaccendati che sembrano esibire la loro inutilità sociale, visibilità di pratiche delinquenziali legate al traffico della droga e alla ricettazione, frequenza di atti incivili, di momenti di tensione e di agitazione, di conflitti con le forze dell'ordine, eccetera. Insicurezza sociale e insicurezza civile, qui si sovrappongono e si alimentano reciprocamente.

Mettere in scena la condizione delle periferie come se fossero un ascesso provocato dalla stabilizzazione dell'insicurezza - messa in scena cui collaborano il potere politico, i media e una larga parte dell'opinione pubblica – significa in qualche modo sancire *il ritorno delle classi pericolose*¹⁷³.

La condizione di mobilità sociale discendente, il sentimento di incertezza generano risentimenti, cioè una frustrazione che cerca responsabili o capri espiatori, che si caratterizza come un insieme di invidia e disprezzo che gioca sulla differenza sociale con chi è ad un livello superiore o ad un livello ancora più basso. Chi pensa di essere stato lasciato ai margini assume spesso un atteggiamento difensivo rispetto alla novità, alla capacità di rischiare, una chiusura verso gruppi diversi, verso i nuovi immigrati.

Il senso di insicurezza, dunque, significa sentirsi in balia delle incerte vicissitudini della vita, non avere alcuna sicurezza rispetto agli imprevisti che possono degradare lo statuto sociale dell'individuo: “si potrebbe definire un rischio sociale nei termini di un accadimento che compromette la capacità degli individui di garantirsi da soli la loro indipendenza sociale”¹⁷⁴.

“L'insicurezza sociale, infatti, non nutre soltanto la povertà. Essa agisce come un principio di demoralizzazione, di dissociazione sociale, alla stregua di un virus che impregna la vita quotidiana, dissolve i legami sociali e mina le strutture psichiche degli individui... Vivere nell'insicurezza permanente significa non poter padroneggiare il presente né anticipare positivamente l'avvenire. E' la famosa «imprevidenza» delle classi popolari, instancabilmente denunciata dai moralisti del XIX secolo. Ma come potrebbe proiettarsi nel futuro e pianificare la propria esistenza colui che ogni giorno viene tormentato dall'insicurezza?”¹⁷⁵.

Se, come è stato evidenziato, il cambiamento di senso del futuro fa parte di un'atmosfera epocale che coinvolge adulti e giovani, i ragazzi appartenenti alle fasce più svantaggiate della popolazione che devono costruire i loro progetti, immaginare e pianificare

¹⁷³ R. Castel, *op. cit.* pp. 54-55.

¹⁷⁴ Ivi, p. 23.

¹⁷⁵ Ivi, p. 27.

l'avvenire, nell'epoca della decollettivizzazione del rischio e della caduta del welfare avranno una difficoltà aggiuntiva e specifica nel costruire un progetto di vita. Vivendo in ambienti dominati dall'insicurezza sociale e dalla demoralizzazione, i ragazzi delle fasce sociali più fragili avranno maggiore difficoltà a proiettarsi nel futuro e costruire progetti di vita.

E' emerso dalle ricerche analizzate come i *drop out* abbiano un forte orientamento al presente a cui potrebbero aver concorso sia la loro carriera di insuccesso scolastico, sia i fattori ambientali cui si è fatto riferimento. Il disagio epocale si somma e si interseca quindi con quello sociale, generando situazioni di rischio cronicizzato.

E' evidente come la scuola dovrebbe essere luogo di promozione di quel senso di autoefficacia che è alla base della capacità di progettazione della propria vita, piuttosto che aggiungere alla difficoltà progettuale, di origine ambientale ed epocale, un senso di impotenza appreso sui banchi di scuola. Il sostegno alla capacità di progettare e padroneggiare l'avvenire pare essenziale nella lotta all'esclusione sociale.

L'incapacità di esercitare potere sulla propria vita e di risolvere i problemi dell'esistenza crea il fenomeno che Castel definisce disassociazione sociale, come contrario della coesione sociale derivata da un modo condiviso di dare risposta ai problemi.

L'emarginazione e le sue condizioni si sono modificate anche rispetto alla dimensione abitativa, anche se il fenomeno in Italia non è ancora sviluppato come in altre regioni del mondo.

Il mutato assetto delle grandi aree urbane genera nuove forme di marginalizzazione.

La globalizzazione ha prodotto, contemporaneamente al suo diffondersi, un processo di despazializzazione e rispazializzazione¹⁷⁶. Il primo ha messo in crisi gli spazi sociali tradizionali della modernità, come ad esempio quello degli stati nazionali, il secondo ha contribuito alla creazione di nuove geografie e una nuova logica della organizzazione spazio-temporale della vita sociale.

La città è un elemento attraverso il quale è possibile leggere i mutamenti della società contemporanea e rilevare immediatamente l'aumento delle disuguaglianze e dell'eterogeneità culturale della popolazione. Essa appare sempre più come un universo frammentato dove emergono tensioni etniche, reazioni identitarie, disuguaglianze, impoverimenti insieme a sentimenti di paura, di insicurezza, di solitudine.

¹⁷⁶Vedi Caritas Italiana, M. Magatti (a cura di), *La città abbandonata*, Il Mulino, Bologna, 2007; M. Davis, *Il pianeta degli slums*, Feltrinelli, Milano, 2006, ed.or. *Planet of slums*, Verso, 2006.

“Nell’insieme, le vecchie periferie in trasformazione e le nuove zone dove più intenso è il fenomeno della dislocazione, definiscono quelli che possiamo chiamare «quartieri» o «aree» sensibili che si caratterizzano, a prescindere dalla loro collocazione topografica sulla pianta della città di appartenenza, per la presenza simultanea, anche se variabile, di una molteplicità di fattori di debolezza: dal punto di vista abitativo, con quote elevate di edilizia popolare; da quello sociale, con un’alta incidenza di gruppi deboli e collocati al margine per il grado di disagio esperito; da quello culturale, con la concentrazione di popolazione a basso titolo di studio; da quello infrastrutturale, con una scarsa dotazione di strade, trasporti, istituzioni pubbliche; da quello economico, con la diffusione di economia informale e illegale”¹⁷⁷.

La ghettizzazione metropolitana si caratterizza attraverso una sempre più netta divisione fra zone urbane di questo genere e quelle abitate dalle élites.

“La separazione e la distanza - volontarie e involontarie, ed economicamente o socialmente imposte - sono diventate la strategia più comune nella lotta urbana per la sopravvivenza. I residenti poveri - quelli che non hanno le risorse per mantenere lo status materiale e sociale adeguato - vengono considerati una minaccia dai loro vicini e vengono spinti a spostarsi in zone separate e ghettizzate. Anche i residenti ricchi si riuniscono in ghetti, cioè in aree privilegiate da cui escludono tutti gli altri. Essi fanno tutto quel che possono per separare il loro mondo da quello degli altri abitanti delle città istituendo di fatto delle zone di extraterritorialità. In questo modo si stabiliscono aree reciprocamente esclusive: i ghetti dei poveri dove i ricchi non vanno per scelta e i ghetti dei ricchi dove i poveri non hanno il permesso di andare”¹⁷⁸.

Ma mentre i ricchi nei loro ghetti conducono una vita che li mette in comunicazione continua, virtuale o reale, con il resto del mondo attraverso scambi ed esperienze differenziati, i poveri nei loro ghetti, spesso a base etnica, non partecipano di questa ricca rete di scambi ed anzi spesso si aggrappano alla loro identità e si isolano ancor di più alla ricerca di riconoscimento.

L’appartenenza geografica ad un particolare quartiere è propria dei poveri, che si identificano e si riconoscono nel loro territorio, che trovano nel quartiere in cui abitano

¹⁷⁷ M. Magatti, *op. cit.* p. 33.

¹⁷⁸ Z. Bauman, *Modus Vivendi*, *cit.* p. 61. Questa polarizzazione che divide le città in aree nettamente caratterizzate per la loro popolazione, si ripercuote ovviamente sulle scuole, la cui utenza, di conseguenza, assume anch’essa spesso le caratteristiche del ghetto per poveri o per ricchi.

identità e protezione, spesso, soprattutto nelle fasce giovanili, anche attraverso scontri fra bande e gang legate a territori diversi, tutti marginali, magari contigui¹⁷⁹.

I fenomeni descritti e analizzati da Bauman interessano soprattutto le grandi metropoli del mondo. L'Italia ha fenomeni di urbanesimo ed immigrazione ancora ridotti rispetto ad altri paesi e solo ora si iniziano ad osservare i fenomeni in questione, che però crescono ad un ritmo vertiginoso. Abbiamo visto solo recentemente innalzare i primi muri nel tentativo di separare zone e quartieri-ghetto pericolosi da altre zone della città. Questi muri sono l'immagine stessa della mancanza di coesione, di solidarietà e della disintegrazione delle società urbane. Sono l'immagine stessa della nuova emarginazione che non si tenta più di integrare, ma si vuole escludere, anche fisicamente.

E' quella che Bauman chiama la mixofobia, cioè la fobia e la paura di mescolarsi agli altri, la tendenza a dividersi, a segregarsi in aree omogenee per caratteristiche degli abitanti.

Ma "più aumenta la separazione territoriale e più le persone si abitano a stare insieme in un ambiente uniforme, con altri simili a loro con i quali possono "socializzare" senza sforzi, senza rischio di fraintendimenti e senza dover fare la fatica di interpretare e comprendere un diverso modo di intendere la vita, più diventano incapaci di elaborare valori comuni e di vivere insieme."¹⁸⁰

Con l'aumentare della globalizzazione è prevedibile che la tendenza mixofoba, se non verranno pensate ed attuate adeguate politiche sociali, tenda ad aumentare, con pericolose conseguenze di disgregazione e conflittualità urbana.

Le città che furono originate da un maggior desiderio di sicurezza dei loro abitanti, sono invece oggi viste come il luogo del pericolo e dell'insicurezza. Più grandi sono, maggiori pericoli sembrano prospettare.

Oggi mura e sistemi di difesa non sono più eretti per difendersi da nemici esterni che potrebbero attaccare la città, ma dal nemico interno proveniente dai quartieri dell'emarginazione, della povertà, dell'illegalità.

¹⁷⁹ Le aree a rischio nelle quali si è svolta la nostra indagine sono caratterizzate da questo "attaccamento al quartiere."

¹⁸⁰ Z. Bauman, *Modus vivendi...cit.*p.67..

Capitolo secondo

La cura educativa

2.1 Cura e Pedagogia

La categoria della cura, dopo un lungo periodo di scarsa attenzione e teorizzazione, sta riemergendo nella riflessione pedagogica che la assume come una categoria centrale della disciplina, attorno alla quale è possibile costituire un vero e proprio paradigma basato su presupposti ontologici, antropologici ed etici.

La pedagogia italiana sta portando avanti da tempo una riflessione sui suoi fondamentali, cioè su quelle categorie che la innervano come disciplina, ne costituiscono i fondamenti e ne determinano lo statuto, e il tema della cura educativa sta assumendo, in quest'ambito, un considerevole spessore riflessivo.

Il tema della cura educativa, che è stato per lungo tempo poco semantizzato e teorizzato in ambito pedagogico, vivendo solo nelle pratiche, in una sorta di latenza epistemologica, ha conosciuto negli ultimi anni attenzione teorica da parte di molti pedagogisti.

Con il termine cura si fa riferimento ad un campo semantico molto vasto. Il suo uso è estremamente diffuso nell'interloquire quotidiano con riferimento ai campi più diversi.

Spesso la parola cura è usata senza una riflessione attenta ai suoi significati e ai suoi confini semantici, per indicare genericamente una buona relazione e una buona intenzionalità. Essa condivide il destino delle parole maggiormente usate in una lingua: essere quelle intorno alle quali si accentra una minore riflessione.

Proprio perchè la parola cura è usata nel linguaggio comune per indicare i referenti più diversi è importante scioglierne lo spessore semantico per evitare una sua banalizzazione e una sua perdita di significatività.

Se nel linguaggio comune cura è un termine abusato, nel panorama educativo e nel linguaggio pedagogico la cura, invece, come afferma Mortari¹⁸¹, è latente e oscurata, non semantizzata ed esplicitata.

Per questo i pedagogisti che mettono la cura al centro delle loro riflessioni tentano di dare confini, riferimenti, spessore semantico alla sua definizione.

Una riflessione sulle teorie e sulle prassi della cura risulta particolarmente importante in quanto, come mette in evidenza Fadda,¹⁸² si corre il rischio che la categoria della cura possa

¹⁸¹ L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano, 2006.

essere banalizzata da un'accezione aproblematica e generica: "essa può essere intesa e assunta in una accezione ingenua e aproblematica e in tale prospettiva apparire come categoria "debole", subordinata rispetto alle categorie più frequentate e consolidate, implicanti ontologie normative e assunti di valore, quali formazione, educazione o progettazione educativa. Essa può essere genericamente assimilata a uno stato emotivo, come l'amore, per esempio, che pure implica e comprende, ma che non la esaurisce, o un impulso, uno slancio ablativo, comunque un qualcosa di esclusivamente e totalmente spontaneo, de-regolato, affidato alle buone intenzioni ma assiologicamente e contenutisticamente neutro, privo di fondamenti e di principi regolativi e orientativi, non supportato da elementi di conoscenza, di consapevolezza e competenza (relazionale, esperienziale, emozionale, ermeneutica)"¹⁸³.

Fadda mette dunque in primo piano l'esigenza che il parlare di cura in pedagogia non divenga un appello ad un approccio genericamente buono e attento all'altro, ma si arricchisca di un tessuto riflessivo, teorico ed esperienziale che possa rendere questa categoria ricca e definita e dunque utile ad un operare educativo che faccia riferimento ad un supporto teorico epistemologicamente ed operativamente fondato.

Se la categoria della cura non venisse dotata di un solido spessore attraverso un'attenta e densa riflessione essa rischierebbe l'inconsistenza teorica e l'inagibilità pratica.

"*Cura*" in latino significa pensiero per qualcosa, sollecitudine, interessarsi, ma anche inquietudine e affanno, e poi allevamento e coltivazione"¹⁸⁴.

A fianco dunque ai significati di interesse e sollecitudine, di allevamento e coltivazione, abbiamo quello di fatica e preoccupazione. La relazione fra questi due differenti significati potrebbe essere rintracciata nel fatto che l'aver cura di sé, della propria esistenza e degli altri, contiene in sé un elemento di fatica e di preoccupazione.

Secondo Mortari la cura, presa in considerazione da Socrate e presente nel mondo romano, viene a trovarsi in una zona d'ombra simbolica, finché il pensiero fenomenologico - ed Heidegger in particolare - nonché il pensiero femminile, soprattutto nord-americano, non la riportano al centro dell'attenzione.

Secondo la studiosa, la cura avrebbe subito una svalutazione continua perché riferita al corpo, alla cura materna, al mondo femminile.

¹⁸² R. Fadda, *Il paradigma della cura. Ontologia, antropologia, etica*, in V. Boffo (a cura di), *La cura in pedagogia*, Clueb, Bologna, 2006.

¹⁸³ R. Fadda, *op. cit.*, p. 17.

¹⁸⁴ L. Mortari, *op. cit.*, p.6.

Nel mondo culturale, dominato dallo sguardo maschile, la cura è per così dire vissuta nell'ombra, senza elaborazione simbolica e teorica.

Questo trascurare la cura può essere attribuito a diverse cause, tutte però riconducibili, sempre secondo Mortari, alla dicotomia, tipica del pensiero occidentale, fra mente e corpo, natura e cultura, ragione ed emozione, teoria e pratica. La cura è stata sempre ricondotta ai poli svalorizzati di queste dicotomie: al corpo, alla natura, all'emozione, alla pratica.

Il prototipo della cura è stato identificato con quello della cura materna¹⁸⁵ che, invece di essere considerata come luogo generativo della civiltà e della cultura, è stata riportata al mondo della naturalità, dell'istintualità, del corpo.

L'aver cura è attività tipica della donna che, nel focolare domestico prima e nelle professioni di cura poi, è stata considerata naturalmente incline all'aver cura di bambini, anziani, malati¹⁸⁶.

La cura è stata identificata con la cura del corpo e con l'aspetto materiale della vita, quello considerato meno nobile in quanto lontano dalla speculazione e dallo spirito.

In questo modo, però, si prende in considerazione solo un aspetto della cura, poiché la cura è anche quella che Mortari chiama la cura come *epimeleia* in senso socratico, cioè la cura della vita dell'anima.

Mortari, per evitare ogni riferimento alla scissione tra spirito e corpo, preferisce parlare di cura della vita della mente¹⁸⁷ che è insieme vita delle emozioni, dei pensieri, degli affetti e delle relazioni.

La svalorizzazione della cura deriva anche dall'idea che essa sia ablativa, che preveda cioè una rinuncia alla propria gratificazione, un cancellare se stessi in nome dell'altro. Invece, "chi pratica la cura nel senso dell'*epimeleisthai*, cioè come aver cura teso a promuovere

¹⁸⁵ Secondo Mortari la relazione madre-figlio, essendo del tutto originale poiché determinata dalla gravidanza, non può essere considerata come prototipo delle relazioni di cura. Essa è appunto una relazione a parte, del tutto singolare nel suo essere incarnata nel corpo. Assumere la relazione materna come prototipo della relazione di cura vorrebbe dire limitare la cura al legame fisico, al privato, al femminile. In una buona cura materna, comunque, si possono rinvenire tutti gli elementi di un buon aver cura quali la protezione dai rischi, la sensibilità ai segnali dell'altro, il fare posto all'altro dentro di sé, la capacità di empatia, l'essere responsivi senza sostituirsi all'altro, il riflettere sul continuo modificarsi della relazione tenendo conto dei progressi e dei mutamenti dell'altro e modificando di conseguenza se stessi nella relazione ridefinendola continuamente, il facilitare le relazioni esterne alla famiglia. Una buona cura materna è dunque un'azione tutt'altro che naturale e biologicamente determinata. E' un'azione complessa e generatrice di cultura. Deriva da un sapere pratico, per il quale non esistono né ricette né conoscenze certe, per il quale occorre una capacità riflessiva ed autoriflessiva. Questo sapere, pur essendo generatore di cultura, rimane tacito e non elaborato simbolicamente.

¹⁸⁶ Non è un caso che l'insegnamento nella scuola materna prima e nella scuola elementare poi sia stata una delle prime professioni ad essere aperte alle donne, laddove l'insegnamento superiore ed universitario era loro vietato poiché privilegiava la trasmissione del patrimonio culturale rispetto alla cura.

¹⁸⁷ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Milano, 2002.

nell'altro le possibilità di attualizzare il suo essere più proprio, conosce il valore di ciò che fa, e sapere che ciò che si fa ha valore perché la cura è quel lavoro che sostiene la vita è argomento bastevole per dedicarsi alle pratiche di cura. Non c'è nulla di supererogatorio, nulla di sacrificale nella cura come *epimeleia*, perché dall'aver cura che si muove nella direzione di promuovere nell'altro la ricerca della miglior forma possibile di sé viene un guadagno di senso che costituisce un impareggiabile riconoscimento simbolico”¹⁸⁸.

Svalorizzazione della cura e svalorizzazione della donna hanno proceduto dunque di pari passo in un mondo dominato dalla sua strumentalità tecnica del pensiero e del potere maschili. Alla svalorizzazione, nella nostra cultura del corpo, della naturalità, dell'emozione, della pratica, al prevalere in essa di una razionalità scientifica e tecnica, è corrisposta la svalutazione della donna e delle attività di cura.

All'invisibilità delle donne ha corrisposto l'invisibilità della cura, che è vissuta nell'ombra del non detto, del così naturale da non essere visto, senza meritare un pensiero riflessivo, una elaborazione simbolica.

“Ciò detto rimane il fatto che l'immaginario occidentale identifica la donna con il materno, connota il materno come ablativo e quindi confina il materno nel privato, rendendo la donna subalterna al mondo maschile. Va sottolineato che l'inclusione delle donne nel privato comporta la loro esclusione dalla cittadinanza e dunque l'esclusione della cura da tutti quei discorsi che assumono la cittadinanza come oggetto tematico, e quindi l'esclusione dai discorsi politici”¹⁸⁹.

Il pensiero femminile, in particolare quello nord-americano¹⁹⁰, dopo aver a lungo evitato di parlare di cura perché, riportando la donna al materno, sembrava privilegiarne una visione riduttiva, mette ora la cura al centro della riflessione politica. Con la rivalutazione dello specifico femminile e dei suoi saperi, invece, anche la cura viene rivalutata e messa al centro di tematiche educative e politiche perché svalutarla avrebbe significato privilegiare ancora una volta punto di vista maschile.

E' importante soffermarsi su quelle configurazioni della cura che la configurano, nelle riflessioni di molti studiosi, come uno dei fondamentali della pedagogia.

¹⁸⁸ L. Mortari, *La pratica...cit.*, p. 27.

¹⁸⁹ L. Mortari, *La pratica..., cit.*, p.23.

¹⁹⁰ Vedi J. C. Tronto, *Moral boundaries. A political argument for an ethic of care.*, Routledge, London, 1993; V. Held, *The ethics of care. Personal political and global.*, Oxford University Press, Oxford, 2006.

La riflessione di Mortari mette in evidenza la primarietà ontologica della cura, in quanto l'essere bisognosi di cure e praticare la cura sono caratteristiche proprie dell'essere umano, da esso inscindibili.

Essere bisognosi di cure non caratterizza infatti solo gli esseri umani più deboli. Se la prima infanzia e l'ultima fase della vita sono caratterizzati dal bisogno di cura, durante tutto il corso della vita la persona umana, che nasce con una manchevolezza di essere, che deve realizzare e costruire il suo percorso esistenziale, che tende verso un poter essere, ha bisogno di prendersi cura di se stessa e ha bisogno delle cure degli altri.

“Si parla di primarietà ontologica della cura perché è l'aver cura che crea le possibilità dell'esserci; per questo è definibile come categoria formativa dell'esperienza. Si può parlare di primarietà ontologica della cura poiché l'essere umano ha bisogno di essere oggetto di cura (piano della passività), ma nello stesso tempo di aver cura, cioè di essere soggetto di pratiche di cura (piano dell'attività). Ha bisogno di essere oggetto di pratiche di cura perché, a partire dalla nascita, il ricevere cure è la condizione necessaria affinché si dischiudano le possibilità dell'essere; e ha bisogno di aver cura di sé, degli altri e del mondo per costruire direzioni di senso nella sua esistenza. Nonostante il fatto che il significato del termine “cura” vari da una società all'altra, la cura si profila nel senso di un aspetto universale della vita umana. Si può dire che la cura sia il luogo dove comincia il senso dell'esserci”¹⁹¹.

E' stato Heidegger¹⁹² a fornire uno statuto alla cura come fenomeno ontologico fondamentale. Secondo la sua analisi fenomenologia, il nostro essere al mondo si declina essenzialmente come cura.

L'uomo è gettato nel mondo come essere incompiuto che deve divenire il proprio essere e lo diviene attraverso la cura. La cura è, per il filosofo tedesco, una apriorità esistenziale in quanto struttura d'essere che accompagna tutto il tempo dell'uomo: è sua la modalità esistenziale fondamentale. Sulla strada formativa è la cura che l'uomo incontra prima di ogni altra forma di relazione con il mondo. La relazione con la madre o con un altro adulto di riferimento è necessaria non solo al suo divenire umano, ma alla sua stessa esistenza biologica.

Esiste una cura necessaria, quella del preservare quotidianamente e per tutto il nostro tempo la nostra vita. Essa può essere vissuta come subita, può dunque assumere il significato dell'affanno, della necessità, della preoccupazione: è la cura che nasce dal bisogno. Ma esiste

¹⁹¹ L. Mortari, *La pratica...cit.*, p.VII.

¹⁹² M. Heidegger, *Sein und Zeit*, Halle, 1927.

anche un'altra modalità della cura, quella che scaturisce dall'ascoltare e dal perseguire il desiderio di dare compimento al nostro divenire e a quello altrui, ed è la modalità più interessante per la pedagogia.

Aver cura della propria formazione, in quanto nasciamo privi di forma, e aver cura degli altri e della loro formazione è un impegno, un peso, una responsabilità esistenziale che rappresenta al tempo stesso la sfida e la pesantezza del vivere umano.

L'impegno della vita umana ed in particolare quello dell'educazione è dare forma alla propria vita ed al tempo, che ne è, per così dire, la materia principale.

L'impegno educativo consiste proprio *nell'ascoltare il desiderio formativo dell'educando* per facilitarne la realizzazione, per evitare che la sua vita si svolga nell'incuria di una casualità priva di un progetto autoelaborato, per fare in modo che il suo tempo non scorra in maniera insignificante ma divenga tempo formativo, per aiutarlo a cogliere le possibilità esistenziali e formative maggiormente in sintonia col proprio progetto.

Se, come afferma Heidegger, la cura costituisce un'apriorità esistenziale, nel senso che viene prima di ogni altra situazione esistenziale, e se sono i modi della cura che accompagnano la vicenda umana di ognuno e scolpiscono la sua esistenza, allora l'educazione e la pedagogia non possono che mettere al centro della propria riflessione la cura.

L'essere umano è caratterizzato dalla necessità e dal desiderio di costruire il proprio percorso esistenziale. Non predeterminato ed eterodeterminato da istinti, come avviene per gli animali, egli ha bisogno di cure da parte degli altri per costruire e ricostruire la propria direzione esistenziale ed ha bisogno di imparare, attraverso queste cure, ad essere autonomo nel prendersi cura di se stesso e degli altri.

E' l'educazione il fenomeno tipicamente umano il cui fine ultimo, cui tendono tutti gli apprendimenti, è costituito dalla capacità di prendersi cura di sé, del proprio percorso esistenziale e di prendersi cura degli altri e del mondo.

Il contrario della cura è l'incuria, il trascurare l'altro, il non sentirne la responsabilità, il non aiutarlo a poter essere se stesso, ad apprendere ad aver cura del proprio divenire e del proprio tempo.

L' incuria verso l'altro può generare un circolo vizioso in cui l'educazione ha un ruolo centrale. Chi è tras-curato, chi è trattato con in-curia avrà più difficoltà ad aver cura di se stesso, sarà mancante di buoni modelli di cura: non avrà appreso la cura dell'altro.

Invece “La cura pedagogica, la prima e più importante, se è cura autentica, ancora nell’accezione heideggeriana, sarà rivolta a far nascere nell’uomo il desiderio e l’esigenza di aver cura, a far sì che esso da oggetto diventi fin da subito soggetto di cura, sia messo in condizione di assumersi le sue cure, prima fra tutte la cura di sé. Così si può dire che la cura produce cura, in una circolarità infinita”¹⁹³.

Queste affermazioni pongono degli interrogativi importanti sulle prassi educative in quanto, se ispirate ad una cura autentica, produrrebbero un circolo virtuoso facendo sorgere il desiderio e la competenza dell’aver cura e viceversa.

“La ragione d’essere della educazione s’inscrive proprio qui: coltivare nel soggetto in formazione la passione per la cura di sé. Ossia accompagnarlo nel processo di costruzione di quegli strumenti cognitivi ed emotivi necessari a tracciare con autonomia e con passione il cammino dell’esistenza così da tessere il tempo della vita avendo cura che ogni giorno, e del giorno ogni attimo, si attualizzino in un processo di donazione di senso. L’educazione si trova pertanto ad essere qui concettualizzata come quella pratica che si fa guidare dall’intenzione di offrire quelle esperienze che, sulla base di una rigorosa indagine congiuntamente teorica ed empirica, risultano atte a sviluppare nell’altro/a il desiderio di trascendenza, ossia la passione per l’ulteriore nel proprio spazio esistenziale”¹⁹⁴.

Mortari evidenzia come la teoria che assume la cura come apriorità esistenziale si fondi su una ontologia della relazionalità, per la quale la nostra vita prende forma dalle relazioni nelle quali viviamo e a cui, a nostra volta, diamo forma. Questa visione è caratteristica del paradigma post-moderno, che abbandona una prospettiva atomistica-disgiuntiva per assumere un’ontologia della relazione. L’essere umano è essere con, è da subito non singolare ma plurale, la sua essenza è coesistenza.

Il sé è visto in termini che potrebbero essere definiti auto-eco-logici come de-centrato nelle relazioni sociali, affettive e cognitive che vive. L’individualità emerge dalle relazioni vissute.

Quindi ogni essere umano non è indipendente, ma dipendente dagli altri all’interno di una generale interdipendenza. Sono le relazioni di cura che permettono a questa interdipendenza di divenire promotrice di crescita e sviluppo¹⁹⁵.

¹⁹³ R. Fadda, *op. cit.*, p. 26.

¹⁹⁴ L. Mortari, *La cura come asse paradigmatico del discorso pedagogico*, in V. Boffo, *op. cit.*, p. 69.

¹⁹⁵ Nancy J.L. *Essere singolare plurale* Torino, Einaudi, 2001.

Anche Xodo¹⁹⁶ sottolinea come una pedagogia che mette al centro la cura si inserisca in un paradigma postmoderno in quanto, ponendo al centro l'alterità, si allontana dalla concezione moderna di individualità intesa come realtà autosufficiente ed indipendente.

L'essere umano si profila dunque come un essere non chiuso nella sua individualità, ma dipendente dagli altri. Ciò conduce al riconoscimento della sua carenza biologica ed esistenziale, della sua vulnerabilità e della sua limitatezza.

I fondamenti ontologici e antropologici della categoria della cura conducono dunque alla domanda radicale su cosa sia l'uomo, che non può rimanere inevasa da una scienza che si occupa dell'uomo come la pedagogia.

La vulnerabilità e la fragilità dell'essere umano, esposto al caso, esposto al rischio, bisognoso dell'altro, è la visione dell'uomo cui fa riferimento la cura.

Il paradigma della cura si rifà all'aspetto vulnerabile dell'uomo, alla sua carenza biologica che lo fa nascere indifeso e a lungo bisognoso di cure, al suo dipendere dalla relazione di cura degli altri.

L'essere umano, sempre in cammino e sempre in formazione, corre il rischio, come fa notare Fadda¹⁹⁷, di fallire la realizzazione della sua forma, di non attuare le sue potenzialità, di bloccarsi, di perdersi sul cammino formativo.

Sarà la cura educativa a poterlo aiutare a trovare la sua forma, a percorrere il cammino della sua formazione, a proteggerlo dal rischio di mancare il suo progetto, di non riuscire ad avere un progetto o di fermarsi sul suo cammino.

Sempre riferendosi ad Heidegger, Fadda mette in evidenza come la cura, per il filosofo tedesco, sia ciò che rende l'uomo "umano" e non "non-umano", che vigila sul percorso del suo divenire a pieno umano, che fa in modo che la sua formazione lo porti al proprio poter essere, a formarsi e non a deformarsi.

La cura educativa potrà dimostrarsi riparativa rispetto alla carenza di cure o alla cura inautentica che l'uomo può avere incontrato nel suo venire al mondo.

Facendo riferimento alla concezione temporale di Heidegger, Fadda afferma che: " se Heidegger rompe con l'irreversibilità della freccia del tempo, per cui passato presente e futuro sono dimensioni statiche e incapaci di interagire e fonda la quarta dimensione, quella della circolarità, anche in una prospettiva di cura pedagogica la struttura tradizionale della temporalità, intesa come un progettare il futuro in un presente che viene da un passato

¹⁹⁶ C. Xodo, *La cura in pedagogia*, in V. Boffo, op. cit.

¹⁹⁷ R. Fadda, *La cura, la forma, il rischio*, Edizioni Unicopli, Milano, 1997.

immodificabile, da lineare diviene circolare, nel senso che il passato, la nostra storia di vita e di formazione, con i suoi nuclei affettivi e cognitivi, che costituiscono la nostra trama intima, i nostri presupposti taciti, le nostre narrazioni e rappresentazioni, che influenzano il nostro sentire e patire, il nostro pensare ed agire, può essere ripercorso, rinarrato, rivissuto, decostruito, facendo sì che esso influenzi in modo positivo il presente, ma soprattutto le aperture al futuro, producendo nuovi vissuti, nuovo senso, nuova forma”¹⁹⁸.

La cura si configura dunque come una categoria pedagogica radicale, in quanto pone alla pedagogia domande sulla stessa natura dell’uomo. Intrecciandosi inestricabilmente con la categoria della formazione, anzi precedendola, la categoria della cura costituisce senz’altro una delle categorie fondanti della scienza pedagogica.

A questo proposito Cambi¹⁹⁹ mette in evidenza come la cura costituisca uno dei fondamenti o fondamentali della pedagogia, metariflettendo sui quali, questa disciplina sta declinando meglio il suo stemma costitutivo.

Per fondamentali si intendono le categorie che innervano la pedagogia, attraverso le quali essa sta rileggendo il suo funzionamento ed il suo statuto. Sono le strutture pedagogiche portanti che costituiscono lo specifico pedagogico, quali la formazione, la relazione educativa, l’intenzionalità progettuale, il soggetto come persona, oggi sottoposte ad un’analisi più articolata ed esplicita di un tempo.

La cura è, accanto a queste categorie, un fondamentale della pedagogia. Si pone come archetipo e matrice di questa disciplina che, fra le scienze della persona, è quella che si occupa complessivamente dell’uomo e del suo darsi forma sia a livello della teoria, che a livello delle pratiche²⁰⁰.

Anche Fadda assume la cura come “categoria centrale e strategica in pedagogia (e non solo), originaria e radicale almeno quanto quelle di formazione ed educazione, in qualche modo fondativa rispetto ad esse e tale da rappresentare una sorta di *a priori* pedagogico, in quanto presupposto e preconditione di ogni teoria e pratica e progettazione formativo-educativa. L’ipotesi è che essa costituisca un dispositivo chiave, con funzione regolativa rispetto alle altre categorie pedagogiche, in grado di dar vita, in sinergia con queste, ad un vero e proprio paradigma, fondato su presupposti ontologici, antropologici ed etici”²⁰¹.

¹⁹⁸ R. Fadda, *Il paradigma della cura...*p. 20.

¹⁹⁹ F. Cambi, *La cura in pedagogia: una categoria “sotto analisi”*, in V. Boffo, op. cit.

²⁰⁰ Vedi V. Boffo *La cura come archetipo della forma*, in V. Boffo, op. cit.

²⁰¹ R. Fadda, *La cura, la forma...*cit. p.17.

Concludendo, la cura si configura come una categoria radicale della pedagogia in quanto affronta il problema pedagogico fondante dello stesso statuto dell'uomo.

La cura, aspetto universale della vita umana, è caratterizzata da quella che può essere definita una primarietà ontologica in quanto l'uomo non può sopravvivere biologicamente, né può realizzare la sua umanità senza cura: tutta la sua vita è accompagnata dal dare e ricevere cure.

In questo senso la cura assume una originarietà ed una apriorità rispetto alle stesse categorie di formazione ed educazione. Senza la cura iniziale il formarsi e l'educazione non possono esistere.

Essa si configura dunque come un a-priori pedagogico, poiché, pur intrecciandosi inestricabilmente con la formazione e l'educazione, per la sua stessa primarietà ontologica è fondativa rispetto ad esse.

La cura si iscrive poi all'interno di una ontologia della relazionalità che abbandona la prospettiva individualistica per una visione relazionale e dunque di-pendente dell'uomo.

Si concretizza infatti in tre dimensioni fondamentali: la cura di sé, la cura degli altri e la cura del mondo.

La cura di sé, è anche e sempre cura intersoggettiva perché la persona umana è sociale, dunque la cura di sé, oltre che cura del proprio corpo, della propria mente, delle proprie emozioni, delle proprie azioni, è sempre cura della relazione con l'altro e avviene attraverso l'altro.

Viceversa la cura dell'altro è sempre anche cura di sé, poiché l'altro è posto come costitutivo del sé dalla prospettiva della cura che rifugge da un'accentuazione soggettivistica o oggettualistica, assumendo un paradigma relazionale.

La terza dimensione è quella della cura del mondo, della natura e della cultura, del passato e del futuro. "Con l'educazione si assume la responsabilità in due ambiti, a livello dell'esistenza e della crescita del bambino e a livello della continuazione del mondo è (...) il bambino che deve essere protetto con cure speciali perché non lo tocchi nessuna delle facoltà distruttive del mondo. Ma anche il mondo deve essere protetto per non essere devastato e distrutto dall'ondata di novità che esplode con ogni nuova generazione"²⁰².

La cura umana, quindi, si configura insieme come cura educativa e come cura del mondo culturale e fisico.

²⁰² H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano, 1991, p. 243, ed. or. *Between past and future: six experience in political thought*, 1954.

“La cura diviene allora la pratica che inquadra un diverso approccio uomo-mondo e che aiuta a rifondare, almeno in parte, una propensione della pedagogia, e delle scienze umane, a scansare, come spesso i saperi disciplinari finiscono per fare, nell’esilio dal proprio radicamento lontano, l’intreccio indissolubile del soggetto, di qualsiasi soggettività, con il suo contesto fisico-spirituale di appartenenza”²⁰³.

Curare l’uomo oggi vuol dire anche, paradossalmente, allontanarlo da sé per richiamarlo alle responsabilità per la terra e per l’altro, in una prospettiva di integrazione uomo - mondo che non lo releghi nella cura di sé come rifugio e chiusura.

La cura educativa si declina anche, dunque, come cura del mondo, nelle sue caratteristiche naturali e culturali, come cura del passato e come cura del futuro dell’uomo e del pianeta. Come gran parte della filosofia ecologica ha sottolineato, nella contemporaneità, con la minaccia sempre crescente all’ambiente nel quale viviamo, risulta fondamentale l’importanza un’etica della cura ecocentrica.

E’ questa la cura della Terra-Patria cui fa riferimento Morin, il quale auspica una riforma del pensiero che porti ad una cultura planetaria basata sulla consapevolezza dell’uomo di condividere un’avventura ignota insieme agli animali, alle piante, alla stessa terra. La consapevolezza di appartenere ad una comunità di destino per i legami indissolubili che uniscono Terra, Umanità e Biosfera.

Da un punto di vista etico la cura sembra incontrarsi con quella etica della *reliance* di cui parla Morin²⁰⁴ coniando un neologismo che unisce i termini di *religio* e *alliance*. Un’etica che implica un atteggiamento verso l’altro che mette l’accento su tutto ciò che unisce, lega ed accomuna e non divide.

L’etica cui fa riferimento la cura è dunque un’etica inclusiva che riconosce la fragilità e la vulnerabilità di ogni essere umano, il cui bisogno di dare e ricevere cure è alla base del suo essere sociale.

Mettere la cura al centro delle prassi politiche, sociali ed educative potrebbe essere alla base della costruzione di quei saperi necessari all’educazione del futuro che sono, secondo Morin, la condizione umana, l’identità terrestre, la comprensione e l’etica del genere umano per la realizzazione di un nuovo umanesimo.

²⁰³ P. Mottana, *I sentieri smarriti della cura*, in V Boffo, op. cit., p.116.

²⁰⁴ In E. Morin, *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, EDUP, Roma, 2005.

La categoria della cura che per lungo tempo è stata collocata ai margini della riflessione pedagogica è stata oggetto degli studi di altre discipline.

La riflessione che la pedagogia sta conducendo su questa categoria delineandone i contorni pedagogici, riappropriandosene nei termini della propria disciplina ed evitando così di esternalizzarne la riflessione e la teorizzazione, non può che avvenire anche attraverso il dialogo con le altre scienze umane che fanno della cura un oggetto di riflessione.

Se la cura è una categoria che è stata poco frequentata in pedagogia, essa è molto diffusa ed utilizzata nelle scienze mediche ed umane in generale, è stata studiata e teorizzata in ambiti quali la psichiatria, la psicologia, la filosofia, la sociologia.

La pedagogia può rielaborare un suo paradigma della cura anche attraverso lo scambio con le scienze umane che fissano un loro modello di cura, affinando il discorso pedagogico su una categoria la cui teorizzazione è stata troppo spesso consegnata ad altri saperi.

Ogni cura, secondo Boffo, medica, psicologica, spirituale, quotidiana, è in qualche modo cura pedagogica “perché sostiene il mutamento e la trasformazione della singola soggettività a partire da ogni soggettività che con la propria ha un legame di attenzione, di sostegno, di dialogo, di ascolto: di cura, appunto”²⁰⁵.

La riflessione pedagogica può riappropriarsi di un concetto prettamente educativo attraverso il confronto dialettico con altre scienze, senza demandare a queste la riflessione su una categoria che costituisce uno dei suoi fondamentali.

Fadda propone un confronto critico fra le teorie e le pratiche della scienza pedagogica e della scienza psichiatrica, ritenendo che una riflessione sulla relazione tra problematica pedagogica e psichiatrica possa dare un significativo contributo alla pedagogia.

Secondo la studiosa, questo confronto non si è sviluppato a sufficienza all'interno di una pedagogia sempre più frammentata, specializzata in discipline che non dialogano tra loro e che “rinuncia a pensare in proprio il suo oggetto e le sue categorie”²⁰⁶.

I rapporti tra psicologia e psichiatria sono stati visti con estremo sospetto da entrambe le parti. “Tutto ciò ha finito per relegare la pedagogia in una posizione di “minorità” teorica e di marginalità culturale, assai difficile da superare, se si considera che la dispersione-frantumazione-regionalizzazione, e la conseguente perdita di autonomia e di capacità di autodeterminazione, le hanno impedito di rapportarsi in modo paritario con i saperi con cui necessariamente deve misurarsi, di coglierne criticamente il *sensu* di vagliarli e regolarli e si è

²⁰⁵ V. Boffo, *La cura archetipo della...cit.*, p. 11.

²⁰⁶ R. Fadda, *La cura, la forma...cit.*, p. 19.

tradotta, di fatto, in una liquidazione non solo e non tanto della pedagogia come disciplina, ma, ciò che è ben più grave, del *problema* pedagogico, vale a dire degli aspetti più radicali e fondanti connessi alla problematica della formazione umana”²⁰⁷.

I rapporti tra pedagogia e psichiatria, almeno a livello teorico, restano dunque in ombra.

Gli unici rapporti evidenti sono le indicazioni che, in una relazione a senso unico, le teorie e le pratiche psichiatriche e psicologiche offrono in ambito educativo, o il reciproco sospetto nei rapporti fra i diversi addetti ai lavori, spesso vissuti come delega o sentiti come ingerenza.

Fa parte dell’esperienza scolastica comune sentir affermare dagli insegnanti che non sono psicologi e che il loro lavoro si limita alla competenza tecnica dell’insegnare, delegando i problemi relazionali ed affettivi agli esperti o, al contrario, sentir dire da psicologi e psichiatri che gli insegnanti non devono invadere il loro campo, ma limitarsi all’insegnamento delle loro materie, o al contrario, che mancano di adeguate competenze psicologiche.

Quando si mette la cura al centro della riflessione pedagogica non si può invece eludere di pensare i rapporti fra questi due campi di saperi e di pratiche, di considerare cosa condividono e in cosa si differenziano, di analizzare quali sono gli aspetti comuni ed in che senso sono comuni, nel rispetto delle differenze e degli specifici statuti delle due discipline.

Come mette in evidenza Fadda, occorre un dialogo prima di tutto teorico tra le due scienze. Se si superano il sospetto e la diffidenza e si analizzano i legami tra pedagogia e psichiatria emerge come queste due discipline siano accomunate da numerosi legami.

Innanzitutto entrambe hanno la caratteristica di essere scienza e pratica insieme. Pedagogia e psichiatria hanno in comune il loro essere “teorie di una pratica, pratica volta a “curare” l’uomo, aiutando, suscitando, stimolando, raddrizzando, cioè intervenendo sul processo di formazione (*il divenire*) per influenzarne il corso e perché l’uomo di cui ci si prende cura si sviluppi in modo da potersi definire “normale” o possa rientrare nella normalità se se ne è allontanato”²⁰⁸.

²⁰⁷ Ivi, p. 20.

²⁰⁸ Ivi, p. 14. E’ forse per questa loro finalità che entrambe hanno subito un processo di contestazione e critica radicale negli anni Sessanta, in cui sono state entrambe viste come strumenti repressivi di normalizzazione sociale e come apparati ideologici di Stato. Entrambe sono state criticate e considerate, piuttosto che strumenti di emancipazione, strumenti oppressivi di adattamento ad una certa struttura sociale.

Si tratta di azioni che l'uomo esercita sull'uomo. Sono entrambe “un sapere e una pratica di intervento sull'uomo, volta ad influenzarne lo sviluppo, la crescita, la formazione”²⁰⁹.

Pedagogia e psichitria, “a differenza di tutte le altre scienze umane, che pure possono trovare *occasionalmente* un'applicazione pratica, hanno *naturaliter* come referente e come oggetto una pratica di intervento sull'uomo: sono entrambe teoria e scienza di una pratica che incide sull'uomo e ne influenza il corso di esistenza e il destino”²¹⁰.

Fadda mette in evidenza i punti di collegamento fra cura psichiatrica e cura educativa esplicitando i significati terapeutici latenti nell'educazione e quelli educativi latenti nella terapia.

L'attività educativa, così come quella della psicologia e della psichiatria, può senz'altro essere considerata come un processo teso a dare un contributo al benessere ed alla salute mentale, così come l'attività terapeutica di psichiatria e psicologia implica percorsi di cambiamento e apprendimento.

Assumendo il paradigma della cura in ambito pedagogico e configurando l'attività educativa come attività di cura, si mettono in rilievo quegli aspetti dell'educazione che riguardano la promozione dell'autorealizzazione, della consapevolezza, dell'allargamento delle capacità conoscitive e della competenza ad utilizzarle nei contesti di vita, della comprensione dei collegamenti tra pensieri ed emozioni.

Particolarmente fertile si rivela il dialogo fra pedagogia e scienze della psiche se si prendono in considerazione le correnti fenomenologico-esistenziali della psichiatria. Esse superano la distinzione tradizionale tra patologia e normalità, caratteristica dell'approccio medico organicistico, e vedono la malattia come un modo di essere al mondo, come la forma esistenziale dell'individuo che ha fallito la sua formazione.

Il legame con la pedagogia diviene ineludibile dal momento che esse assumono il loro intervento come rivolto alla persona piuttosto che alla malattia ed ai suoi sintomi.

La cura è rivolta all'uomo che è nella malattia e non alla malattia in se stessa. Tutto ciò può essere di grande stimolo alla riflessione pedagogica: “la psichiatria può aiutare la pedagogia a meglio inquadrare i suoi problemi, suggerendo l'idea che anche l'intervento formativo sull'uomo in senso pedagogico sia da intendersi non tanto - o non solo - come un *normalizzare*, un conformare, nel senso del progettare secondo norme considerate

²⁰⁹ Ivi, p.22.

²¹⁰ *Ibidem*.

educativamente giuste e universalmente valide, ma innanzitutto e prevalentemente come un *curare*, come un prendersi cura del soggetto in via di costituzione, perché esso si strutturi, prenda forma, si realizzi, per quello che intrinsecamente e potenzialmente è, subordinando la progettualità estrinseca, che sempre e necessariamente si accompagna al processo educativo intenzionale, all'esigenza di rispettare e salvaguardare la peculiarità, l'unicità, l'irripetibilità di ogni persona cercando di interpretarne il progetto, e avendo cura che l'azione educativa esterna, progettuale, prescrittiva, uniformante, non perda mai di vista gli elementi di progettualità intrinseca e sappia mediare l'istanza normativa con quella interpretativa, ciò che, pur senza annullarlo, renderà meno drammatico il problema della legittimazione dell'intervento formativo”²¹¹.

Anche da un punto di vista epistemologico le scienze della psiche e la pedagogia condividono problematiche comuni.

“Su entrambe le discipline incombe il peso di dover necessariamente prendere in carico l'uomo nella sua integralità (la formazione riguarda tutto l'uomo, tutti i suoi aspetti e le sue dimensioni) e non possono concedersi il lusso di frantumarlo, sezionarlo, parcellizzarlo, romperne l'unità originaria come invece assai spesso accade a tutte le altre scienze dell'uomo...”²¹².

Ad entrambe è posta dunque la medesima sfida epistemologica, in quanto risulta problematica e complessa la scelta del tipo di controllo scientifico da operare. Entrambe si interrogano sul loro status di scienza, sulla difficoltà ad applicare le epistemologie delle scienze della natura che sembrano le uniche a dare una vera e propria patente di scientificità e rispetto alle quali ogni altro approccio appare come debolezza e rinuncia ad una vera credibilità.

“In entrambe non serve e non è possibile il distacco e la distanza oggettivante, che ha scopo teorico e non pratico. In entrambe la cura e l'aiuto presuppongono coinvolgimento e interesse; quel coinvolgimento e quell'interesse che ostacolano il processo teorico, il procedere causalistico, la ricerca di oggettività e che sono indispensabili e connaturate all'agire pratico che è il vero oggetto di entrambe. Perché entrambe sono pratiche, pratiche di intervento sull'uomo, che necessitano sì di una teoria, di conoscenza e anche di scienza, ma di una scienza che offra la garanzia di non snaturare l'uomo nel tentare di conoscerlo, per esempio oggettivandolo o riportandolo ad una sola dimensione e insieme di una scienza che

²¹¹ Ivi, p. 23.

²¹² Ivi, p. 25.

sia scienza pratica, razionalità non cogente e meramente esplicativo ma deliberante, comprendente, dialogica, ermeneutica”²¹³.

Sia le scienze della psiche che la pedagogia hanno a che fare poi con problemi della massima radicalità che riguardano l’uomo, la sua identità, la sua formazione, che mal si adattano ad un approccio tecnico ed applicativo che possa tradursi in facili regole di azione, ma entrambe spesso trovano scomodi questi problemi radicali con cui hanno a che fare e tendono a rimuoverli in favore di un approccio tecnicistico.

La psichiatria prende in considerazione il passato, la storia dell’individuo, cioè tiene conto della sua storia formativa. Il paradosso è che, invece, nelle pratiche educative spesso non si tenga conto del percorso formativo se non, e non sempre a sufficienza, nei suoi aspetti esclusivamente cognitivi, cioè nei termini di abilità, conoscenze, competenze, saperi presenti o mancanti. Gli aspetti emotivi, latenti, informali, del processo formativo raramente vengono tenuti nella dovuta considerazione²¹⁴.

“Il tempo è la dimensione dell’esistenza e della forma, si è detto, in una dimensione di *cura* pedagogica (ed anche psichiatrica); la struttura essenziale della temporalità, intesa come un progettare il futuro in un presente che viene dal passato, immodificabile, subisce una modificazione nel senso che il passato, che, in una prospettiva pedagogica, è la storia della formazione del soggetto, può essere ripercorso, decostruito fatto rivivere e dunque, in qualche modo, modificato, facendo sì che questo influenzi in maniera diversa il presente e le aperture al futuro”²¹⁵.

Fadda mette dunque in evidenza innanzitutto i legami epistemologici fra scienza psicologica e pedagogica ed una comune pratica che non consente l’oggettivizzazione del soggetto, né il soggiogarlo ad un progetto estrinseco, ma tende verso un’azione formativa che ne tenga sempre presente la dimensione soggettiva e la sua irriducibilità ad una conoscenza oggettivante e parcellizzante.

Secondo la studiosa, l’unica prospettiva che ha analizzato questo rapporto, rivendicando alla pedagogia un proprio spazio specifico e non un mero luogo di ricezione di teorie e pratiche, è quella della clinica della formazione di Massa “impegnata a cogliere la funzione

²¹³ Ivi, p. 47.

²¹⁴ Vedremo come la scuola della seconda opportunità, partendo dal riconoscimento del danno motivazionale, prenda invece in considerazione la storia formativa dello studente.

²¹⁵ Ivi, p. 66.

terapeutica latente della formazione, così come quella educativa, altrettanto latente, di qualunque relazione terapeutica”²¹⁶.

Massa auspica un ricomponimento della dicotomia tra affettivo e cognitivo che si è determinata nella scuola ed una riflessione su quel nucleo irrisolto costituito dall’organizzazione della dimensione relazionale che qualifica la scuola.

La dimensione relazionale è da intendere come contesto in cui avviene l’apprendimento e in essa il ruolo dell’insegnante è specifico, differente da quello di qualsiasi altra professione.

Massa mette in evidenza come questo richieda risposte nella formazione e nella supervisione pedagogica. “Questo non significa che l’insegnante debba sostenere un *training* analitico, ma che deve avere esperienza della dimensione clinica dei processi formativi come interpretazione continua dei vissuti che sono suscitati nel suo mondo interno dalla relazione educativa. E ciò non implica affatto che l’attenzione alla relazione debba andare a scapito di quella dei contenuti, né che si tratti di enfatizzarla indebitamente. O sarebbe qualcosa di troppo complicato per gli insegnanti? E’ proprio non riconoscendo la centralità della dimensione clinica in educazione che la si lascia esposta alla confusività, all’abuso e all’immediatezza. Quando si tratterebbe di elaborarla entro l’ordine che le compete. Si apre lo spazio di una «clinica della formazione» come metodologia critico-riflessiva sulla propria professionalità di docente e sulle diverse dinamiche che la caratterizzano: dal gruppo classe ai lavori di gruppo con i ragazzi, dai gruppi di lavoro con gli altri insegnanti al rapporto scuola-famiglia”²¹⁷.

Clinica della formazione è un termine mutuato dalla medicina e dalla psicologia che in qualche modo potrebbe risultare fuorviante se non adeguatamente specificato. Non deve essere confusa infatti con una pedagogia diagnostica e prognostica di tipo medico.

Quello che invece la definisce “è un atteggiamento di decentramento emotivo dall’agire immediato e dai propri assunti educativi, di rispetto dell’altro, e di coinvolgimento critico nella sua vicenda. E’operatività pratica, e incide di fatto sulla pratica, proprio in quanto progetto di elaborazione emotiva e cognitiva di qualunque possibile esperienza di formazione, agita o subita, che sia organizzata o diffusa, scolastica o extrascolastica, in età evolutiva o in età adulta”²¹⁸.

²¹⁶ Ivi, p. 17.

²¹⁷ R. Massa, *a. Educare o istruire?*, Laterza, Bari, 1997, p. 85.

²¹⁸ R. Massa, (a cura di), *La clinica della formazione. un’esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano, 1992, p. 28.

L'approccio clinico si riferisce a realtà concrete e individuali, privilegia una interpretazione qualitativa dei singoli casi piuttosto che un'analisi che guarda l'oggetto attraverso schemi interpretativi predeterminati. Il tipo di comprensione a cui porta è di tipo storico, ricostruttivo, processuale.

La clinica della formazione si pone anche l'obiettivo di esplicitare la latenza pedagogica, cioè il dispositivo latente di ogni azione formativa considerandolo un oggetto pedagogico specifico. "Tale dispositivo è qualificabile come oggetto pedagogico, proprio in quanto, al di là di tutto ciò che attiene a metodi e attività determinate, a singoli mezzi o materiali, o più in generale alle strategie metodologiche e alle modalità di organizzazione o realizzazione di una certa attività formativa, consente di evidenziare la presenza di alcune dimensioni strutturali. Così la dimensione spazio-temporale, corporea, simbolica, funzionale, transizionale, rituale, iniziatica, prescrittiva e valutativa risultano di volta in volta, tutte insieme o separatamente, essenziali per definire, nel loro regime specifico, quello che intendiamo per dispositivo di elaborazione (e prima ancora di generazione) dell'esperienza educativa come «area potenziale»²¹⁹.

Il suo obiettivo è quello di svelare, attraverso percorsi essenzialmente narrativi, il registro latente che sottende ogni pratica formativa, di restituire parola alla latenza sia cognitiva che affettiva esplicitando i codici affettivi presenti nella relazione formativa.

Non uno psicologismo giustapposto, dunque, non un'ingerenza della psicologia nelle professioni educative, né una delega agli psicologi dei problemi pedagogici, ma un lavoro di disvelamento delle emozioni e degli affetti che vivono nell'accadere educativo per liberarli dall'agito non riflettuto, dalla casualità, dai rischi di abuso, di malessere e di burn out.

Secondo Massa una epistemologia della complessità consente di poter pensare a un'integrazione tra clinica, clinica della formazione e pedagogia all'interno di un atteggiamento ermeneutico.

Le attività che tengono conto della componente affettiva ed emotiva della relazione educativa e dell'apprendimento sono invece, nella gran parte dei casi, giustapposte alle prassi scolastiche. Non si sono mai integrate con gli aspetti cognitivi, curricolari, metodologici, non sono mai entrate a far parte del dispositivo pedagogico della scuola, sono state confinate ad interventi aggiuntivi non riuscendo perciò a retroagire sulle consolidate pratiche di insegnamento tradizionale.

²¹⁹ Ivi, p.39.

“Lo stesso è accaduto per le nuove finalità educative imposte alla scuola dalla situazione esterna. Così a partire da queste ultime e dalle difficoltà di adattamento dei ragazzi alle richieste dei programmi scolastici, si sono creati due universi paralleli che hanno finito con l’entrare in collisione l’un l’altro. Come se agli psicologi e ai progetti di animazione che calavano sulla scuola per farsi carico del disagio adolescenziale e giovanile si fosse detto: aprite pure i vostri sportelli, conducete pure i vostri interventi educativi, purchè lo facciate al di fuori del cuore istituzionale della scuola, mentre noi continuiamo a celebrare nelle nostre aule e nelle nostre classi i rituali del curriculum e della didattica. Anzi, più psicologici ci saranno, meglio potremo sgravarci di preoccupazioni che nulla hanno a che fare con il mestiere dell’insegnante”²²⁰.

L’attenzione agli aspetti psicologici dell’accadere educativo è rimasta legata al tema della prevenzione e del benessere e, invece di integrarsi nel dispositivo pedagogico della scuola e del suo specifico mandato, è giustapposta come attività collaterale e aggiuntiva alla specifica missione dell’istituzione scolastica.

I discorsi sull’educazione hanno continuato a concentrarsi esclusivamente sui contenuti di insegnamenti, a valorizzare le metodologie didattiche, a progettare revisioni dei curricula come se i contenuti, se rinnovati e più rispondenti alle moderne esigenze, fossero di per sé garanzia del loro apprendimento.

Per concludere si può affermare che una riflessione sui rapporti tra scienze della psiche e pedagogia sul tema della cura può rivelarsi particolarmente fertile in ambito educativo. La pedagogia, attraverso questo dialogo, può evitare di delegare alla psicologia e alla psichiatria la riflessione su una delle sue categorie fondanti, quella della cura, e può riappropriarsene declinandola secondo le modalità di pensiero che le sono proprie, evitando così una semplice trasposizione nel suo ambito di un pensiero e di una serie di prassi elaborate altrove.

²²⁰ R. Massa, *Cambiare la.... cit.*, p. 19.

2.1.1 Cura, intenzionalità, progettazione

Il pensiero e le pratiche della cura educativa sembrano essere in contrasto con i linguaggi che prevalgono nel panorama pedagogico attuale nei riguardi della scuola.

“Ciò che costituisce oggi una questione considerevole da pensare è che, nonostante la sua rilevanza sul piano educativo, il concetto di cura non fa parte dell’attuale paradigma pedagogico. Altre sono le parole chiave: apprendimento efficace, sviluppo delle competenze, obiettivi, pianificazione didattica. Recentemente, poi, il lessico pedagogico ha subito una ulteriore modificazione in seguito alla concezione delle istituzioni educative in termini di aziende, dove il soggetto educativo diventa il cliente e la relazione educativa viene perimetrata nel contratto formativo. A dominare è la mentalità utilitaristica, che assoggetta la cultura della formazione a una mentalità «baunausica», cioè a un modo di ragionare mercantile che assume l’utile come unico criterio di valore. In un tale contesto molte sono le obiezioni che possono essere mosse a una pedagogia che intende assumere la cura come cardine del suo organigramma discorsivo. Potrebbe essere tacciata di assumere un concetto impoverito dell’educazione, poiché sembra disattenta al problema della trasmissione della cultura. Ma non è così; mettere al centro la cura non significa dimenticare che innanzitutto occorre che i giovani apprendano i fondamenti della cultura, poiché l’alfabetizzazione è condizione necessaria a sviluppare pienamente le proprie possibilità esistive. Affermare la primarietà della cura significa sostenere che il processo di acculturazione è enormemente facilitato se viene sviluppato in un contesto che riconosce la primarietà della cura nel processo di formazione. Assumere la cura come asse paradigmatico dell’agire formativo significa assumere la fenomenologia di una buona pratica di cura come riferimento per tracciare il profilo di un educatore che, proprio allo scopo di svolgere al meglio la funzione di promuovere il processo di acculturazione, sappia approntare un ambiente di apprendimento autenticamente facilitante lo sviluppo dei soggetti educativi. Del resto le scuole che meglio funzionano sono quelle dove i docenti hanno cura degli allievi, e questo avviene in molti contesti, anche se di queste pratiche manca un lavoro di traduzione simbolica. Si tende cioè a non documentare la pratica dell’aver cura, poiché nella nostra cultura essa non è ancora adeguatamente valorizzata; si tende a non riconoscere il fatto che è il lavoro di cura che facilita nell’altro il processo di formazione”²²¹.

²²¹ L. Mortari, *La pratica dell’aver cura...cit.*, p. 15-16.

Del lessico pedagogico tecnicistico, utilitaristico, efficientista, legato al mondo dell'economia e della produzione cui fa riferimento Mortari, fanno parte anche i termini di progettazione e programmazione.

Progettazione e programmazione intese la prima come più centrata sugli aspetti educativi e la seconda su quelli dell'istruzione²²², sono termini da tempo al centro del discorso sulla scuola. Essi sono derivati da una cultura tecnica caratteristica della modernità e della sua fiducia nella possibilità di dirigere e di governare totalmente gli eventi attraverso la programmazione scientifica²²³.

Se la loro centralità ha avuto il grande merito di rendere l'intenzionalità educativa esplicita, trasparente, verificabile, scientificamente fondata e di sottrarre dunque il processo di insegnamento-apprendimento alla casualità, all'abuso, all'impossibilità di una verifica valida, oggi, che l'eredità positiva di questi due concetti e modi di operare si è affermata definitivamente, ne è possibile e forse utile un ripensamento critico.

Risulta fondamentale ribadire però come la prospettiva della cura educativa non si ponga in conflitto o in alternativa alla visione di una scuola che ritenga il suo obiettivo principale quello della trasmissione degli alfabeti culturali, né svaluti la necessità di un'azione educativa consapevole, trasparente ed intenzionale, né sottovaluti l'importanza delle competenze disciplinari, metodologiche, valutative, tecniche degli insegnanti.

Ma le tecniche non devono essere usate in maniera difensiva, non devono ostacolare la relazione ma essere calate ed integrate in essa.

Secondo Fadda imprescindibili in una relazione di cura sono il riconoscimento dell'alterità, il diritto ad essere aiutato a progettarsi e non ad essere progettato, a non essere invaso o abusato e l'etica della responsabilità verso la diversità.

E' importante, a questo proposito, riflettere sull'integrazione fra la categoria pedagogica di cura e quella di progettazione educativa. Il progettare che è alla base delle teorie e delle pratiche educative implica sempre, in qualche modo, la predeterminazione di un modello cui conformare il soggetto attraverso regole e programmi.

Dunque, secondo Fadda, la categoria di progettazione, in ambito pedagogico, comporta sempre un margine di ambiguità e problematicità perché qualunque progetto, anche il più

²²² A questo proposito si veda F. Cambi *Le intenzioni nell'agire educativo. Percorsi, strutture, modelli*, in F. Cambi (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo*, Edizioni del Cerro, Pisa, 2005.

²²³ A questo proposito si veda G. Borselli, *Programmazione e oltre*, in P. Bertolini, M. Dallari, *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.

rispettoso della individualità, rimanda a qualcosa di estrinseco ed è, per sua natura, poco incline ad accogliere e sviluppare la progettualità intrinseca del singolo individuo.

Attraverso la progettazione il rapporto educativo è sbilanciato verso il potere dell'educatore più che essere dimensionato sulla reciprocità sulla relazione e sull'intersoggettività.

Nel sapere e nelle pratiche educative la studiosa riscontra una sorta di “esaltazione progettualistica” che tende a divenire sempre più tecnicistica e che a volte fa dimenticare che un progettare rivolto all'uomo non può mai sostituire delle tecniche, seppur importanti, alla relazione educativa.

La relazione educativa, declinata come relazione di cura educativa, prende in considerazione l'idiosincratico, l'imprevisto, il caso non come fattori di disturbo, ma come peculiari della novità dell'esistenza che ci difende da una prevedibilità, da un calcolo e da un controllo assoluti.

“ E se è vero che la pedagogia si autocomprende troppo spesso e interamente come intenzionalità, azione, progettazione e ancor più spesso si sente “spiazzata”, impotente di fronte all'imprevedibile, alle tante incognite che ogni azione, ogni progetto reca in sé, comprese quelle derivanti dal nostro essere perennemente esposti al caso, essa dovrà allora assumere consapevolezza del fatto che il suo significato e il suo fine non consistono solo nel governo di un'intenzionalità assoluta dell'educativo, ma anche nella comprensione e nell'accoglienza – che è cura – dell'esistenza umana intesa nella sua globalità, dunque anche nella contingenza del caso che non va rimosso o esorcizzato ma ricondotto al suo significato pedagogico. Solo così si ha una visione globale e integrale dell'uomo, di un uomo dimensionato nella sua complessa umanità e insieme del processo della sua formazione”²²⁴.

La relazione pedagogica, che è per sua natura asimmetrica, contiene sempre il rischio dell'abuso e dell'esercizio di un potere manipolatorio. Il rischio è di arrivare ad una manipolazione “talvolta veicolata dall'applicazione asettica e impersonale di tecniche in cui il potere si insinua e si occulta, tecniche dietro cui trincerarsi, difendersi, tecniche che non impegnano in una relazione, che, anzi, la chiudono perché negano la soggettività e non prevedono un'autentica reciprocità”²²⁵.

²²⁴ Ivi, pp. 57-58.

²²⁵ Ivi, p.32.

Il paradigma della cura ha alla sua base un'etica della responsabilità verso la diversità. In essa sono dunque imprescindibili, come sottolinea Fadda, il riconoscimento dell'alterità, il diritto ad essere aiutati a progettarsi e non ad essere progettati, a non essere invasi ed abusati.

La cura non è mai declinabile dunque in regole e tecniche precostituite, asettiche, decontestualizzate, ma, in quanto accoglienza, ascolto, tutela della differenza, è un *a priori* del progettare.

Anche la cura può essere intesa come normativa, ma la normatività della cura è una normatività non riproduttiva, che non si conforma a un modello prestabilito, al contrario è una normatività produttiva che si crea nel caso singolo, sulla base della relazione con l'altro.

“La cura non si fonda sulla logica dell'identità ma su quella della differenza. La ragione che la sottende non è di tipo metodico ma sempre ermeneutica e infatti si rivolge alla persona, ad ogni singola persona e non ad un modello astratto o universale, chiamandola per nome, pronunciando il suo nome, interpellandola, appunto, come persona, non oggettivandola o deificandola e si fa attenta a leggerne, con sguardo ermeneutico, la singolarità, la differenza, l'alterità”²²⁶.

La “differenza”, insieme al “possibile” è una delle categorie individuate da Bertin come fondative della progettualità esistenziale, di cui una progettazione educativa che si rifaccia al paradigma della cura non potrà non tener conto.

La differenza rappresenta, secondo il pedagogista, “il principio per il quale ogni uomo ha diritto a non essere considerato elemento indistinto di un pluralismo informe, e/o mezzo per funzioni che lo “necessitano” trascendendo la sua consapevolezza e soprattutto il suo consenso.”²²⁷

Il possibile, se da un lato legittima l'agire educativo, dall'altro perimetra i suoi limiti: “rifiutando ogni determinismo di tipo bio-psicologico o socio-culturale, si accentua lo spessore categoriale del possibile che da un lato viene a legittimare l'intervento educativo (se tutto fosse già stabilito, l'educazione potrebbe solo avallare l'esistente) ma, d'altra parte, lo mette in gioco, relativizzandone direzioni e metodologie e, soprattutto, aprendo a una pluralità di percorsi i cui traguardi possono differenziarsi e divergere dagli obiettivi proposti.”²²⁸

L'approccio della cura educativa tiene sempre in primo piano i due protagonisti dell'educazione, docente e discente, come entrambi caratterizzati da intenzionalità.

²²⁶ Ivi, p.49.

²²⁷ M.G. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004, p.66.

²²⁸ Ivi, p.25.

L'intenzionalità, cioè, non si declina esclusivamente sul versante di colui che educa. Non è soltanto colui che educa a possedere una intenzionalità che si traduce in progetto da realizzare. Anche il discente è portatore di una intenzionalità, ha un progetto, più o meno implicito, più o meno riconosciuto e consapevole.

La progettualità che fa riferimento al pensiero della cura educativa è una progettualità che ha sempre presente il pericolo del prevalere dell'intenzionalità e del progetto estrinseco dell'educatore sull'intenzionalità e sul progetto intrinseco dell'educando.

Il pensiero della cura educativa pone l'accento sulla differenza e sull'unicità di ogni persona umana e, dunque, sulla necessità, in ambito educativo, di assumere il concetto di progettazione come un concetto "debole" che tenga conto, da una parte, dell'intenzionalità dell'altro unica ed irriducibile ad ogni omologazione e, dall'altra, del ruolo dell'imprevisto e del caso.

Un concetto debole sia poiché si basa sulla consapevolezza che a formare ed educare non concorrono solo gli atti intenzionali degli educatori, ma soprattutto i casi e gli eventi, sia perché non vuole conformare, sovrapporre il proprio progetto a quello dell'altro, ma facilitare lo sviluppo e la realizzazione del suo progetto.

Nel pensiero della cura l'altro è sempre "altro da sé" e non può in alcun modo essere assimilato alla progettualità dell'adulto che educa.

Questo approccio sembra essere in contrasto con il discorso che prevale nella scuola. "Sempre più di frequente si rileva, nel sapere e nella pratica educative...una sorta di esaltazione progettualistica che diviene poi tecnicistica se per professionalità si intende (come spesso accade) mera acquisizione di tecniche di intervento (per esempio didattiche o comunicative o relazionali) prive di un supporto teorico generale o critico-regolativo, relativo al fenomeno formativo inteso nella sua globalità e massima radicalità e quindi senza la consapevolezza dei limiti del progettare rivolto all'uomo, e del fatto che le tecniche, pur importanti, non potranno mai sostituire tutto ciò che nel rapporto educativo c'è di non risolvibile in tecniche"²²⁹.

Il pensiero della cura attenua questa esaltazione progettualistica. Se nella progettazione è insito un modello al quale uniformare e dunque un'idea di riproduzione, di identità di oggettivazione, l'intenzionalità caratteristica della cura è rivolta all'evoluzione della singola

²²⁹ R. Fadda, *L'intenzionalità educativa tra progettazione e cura*, in F. Cambi (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo*, Edizioni del Cerro, Pisa, 2005, pp. 66-67.

persona, privilegia la differenza rispetto all'identità, la soggettivizzazione rispetto all'oggettivazione.

Anche nella cura c'è un' intenzionalità, un tendere verso, ma in modo quanto mai aperto e problematico. La cura tende verso la facilitazione della realizzazione di un essere umano che deve realizzare il proprio progetto ed essere in grado di prendersi a sua volta cura di sé, degli altri e del mondo, trovando la propria strada imprevedibile e differente.

Le tappe evolutive, in questo percorso, non sono viste come un "non ancora", come un'imperfezione rispetto al modello di persona adulta verso cui tende il processo educativo. Le tappe della persona in formazione sono intese come luoghi in cui soggiornare, non come luoghi di passaggio per la realizzazione di uno scopo futuro.

I momenti di crisi, di stallo, di regressione, di disorientamento non sono considerati anomalia, difetto nei confronti di un modello, scarto dalla norma, diversità rispetto a un "dover essere" normativamente inteso, ma fasi del vivere tipiche della persona umana sempre imperfetta e vulnerabile, mai riducibile ad un percorso "ideale", ma che percorre una strada formativa sempre incerta ed accidentata, mai prevedibile. Questi momenti reclamano, come afferma Fadda: "la cura, la condivisione, il sostegno, la presenza dell'altro, guida, educatore, maestro, capace di accoglierle, di far sì che la crisi non diventi regressione involutiva e improduttiva ma, momento tipico di crescita, cambiamento e formazione"²³⁰.

L'approccio della cura non vuole contrastare, ma facilitare il processo di acculturazione attraverso una relazione fra chi deve insegnare e chi deve apprendere generativa di accoglienza, riconoscimento, fiducia, apertura emotiva e cognitiva verso l'altro affinché possa divenire davvero protagonista e responsabile del suo processo di apprendimento.

Le tecniche devono essere calate ed integrate in una relazione educativa autentica, non la devono ostacolare come un filtro difensivo posto tra l'educatore e l'educando. Esse vanno inserite all'interno di una dimensione più ampia in modo che da mezzi non si sostituiscano ai fini e il discorso pedagogico non si traduca in discorso esclusivamente didattico.

E' evidente come "fare un progetto" piuttosto che "avere un progetto", per utilizzare la terminologia di Canevaro, sia più faticoso per l'educatore che deve abituarsi a dire noi piuttosto che io: "io posso entrare in una relazione di aiuto e avere un progetto, con tutti i rischi già più volte sottolineati di subordinazione dell'altro; più faticoso – enormemente più

²³⁰ Ivi, p.69.

faticoso – è fare un progetto, perché implica il riconoscimento delle storie, la ricerca di un tempo comune.

2.1.2 Le ambiguità della cura

La cura non può essere considerata in un'accezione esclusivamente positiva, non è sempre buona cura.

Secondo Heidegger, la cura può essere distinta in cura autentica e cura inautentica e, poiché ogni essere umano incontra nella vita la cura e ne è formato, plasmato e scolpito, sia in senso positivo che negativo, è necessario riflettere anche sulle zone d'ombra della cura.

Questa problematizzazione della categoria della cura e questa riflessione sulla sua costitutiva ambiguità, lungi dal configurarsi come un esercizio teorico fine a se stesso, risultano fondamentali per evitare i rischi di una cura inautentica.

Un atteggiamento ingenuo nei confronti della cura, pur se animato dalle migliori intenzioni di andare incontro al bisogno dell'altro, può far cadere in molto inganni e molte trappole²³¹.

Il primo e fondamentale antidoto per non cadere nei rischi di una cura inautentica è proprio la consapevolezza della problematicità di questa categoria, di come la cura, cioè, possa scolpire l'esistenza in modo da arricchirla o da impoverirla, in modo da dare un'apertura il più ampia possibile al poter essere degli individui o da imbrigliarlo, al contrario, in definizioni oggettivanti attraverso le quali l'identità dell'altro rischierà di costituirsi.

La riflessione, la consapevolezza e l'autovalutazione sono i primi antidoti al rischio di cadere nei possibili inganni della cura.

Esistono, dunque, secondo Heidegger²³², due modi dell'aver cura, uno autentico ed uno inautentico.

Il modo inautentico dell'aver cura è il *sostituire dominando*. E' questo il modo dell'intromissione, del fare al posto di, del sostituire l'altro in quel prendersi cura di sé e del mondo di cui egli sarebbe capace. L'altro è visto solo come oggetto di cure, come portatore di bisogni di cui prevenire ogni problema. Poco viene lasciato alla sua progettualità, alla sua autonomia, alla sua responsabilità, alla sua intenzionalità, ai suoi desideri, alla possibilità di esprimere se stesso.

Questo rischio diventa ancora più grande quando ci si occupa di chi ha più bisogno: "In molte relazioni di aiuto che hanno qualche riferimento alla riabilitazione o all'educazione di

²³¹Vedi F. Montuschi, *L'aiuto tra solidarietà e inganni*, Cittadella Editrice, Assisi, 2002.

²³²M. Heidegger, *op. cit.*

chi ha bisogni ed esigenze particolari, la difficoltà maggiore consiste nello stabilire quando l'aiuto diventa sostituirsi all'altro, e quindi impedimento allo sviluppo dell'altro"²³³.

Il modo difettivo dell'aver cura è anche quello dell'indifferenza, per cui l'altro è uno fra i tanti, è una semplice presenza, non è un altro essere unico ed irripetibile con cui si condivide un patrimonio comune di umanità. In questi casi, laddove se ne debba istituzionalmente aver cura, l'altro è oggettivato e tematizzato attraverso un pensiero generale. E' letto solo attraverso i suoi bisogni, le sue mancanze che si cercano di colmare, attraverso una sostituzione che produce un esercizio di potere con la costruzione di un progetto estrinseco e non intrinseco all'altro.

La cura autentica, invece, si configura come un *anticipare liberando*, è una cura che non si limita al bisogno dell'altro, ma è diretta alla sua esistenza, alla sua formazione, ai suoi desideri. E' una cura che lascia all'altro progettualità e libertà, perché diventi capace di aver cura egli stesso di sé e del mondo.

Se Heidegger aveva già operato una distinzione tra cura autentica ed inautentica, fra buona e cattiva cura, lo studioso che più di ogni altro si è dedicato alla categoria della cura, al suo divenire storico ed alla sua intrinseca problematicità, disvelandone le ambiguità attraverso la ricostruzione delle sue pratiche nel tempo, è stato Michel Foucault.

Nella sua opera il filosofo francese analizza i rapporti tra cura e controllo, cura e potere, cura e sapere, cura ed identità, cura e patologia.

L'opera di Foucault è fondamentale, dunque, per mettere in luce i lati più sottilmente nascosti delle pratiche di cura: come esse istituiscano continuamente nuove identità, come siano legate alla nascita di nuovi saperi e di nuovi poteri sull'uomo che, sempre più individualmente e pervasivamente, ne consentono il controllo e come questi saperi e poteri abbiano, nel tempo, patologizzato una serie di comportamenti divenuti oggetto di cure specifiche.

Foucault evidenzia quello che potrebbe essere definito come il peccato originale della cura, il pericolo sempre in agguato della definizione oggettivante, dell'esclusione e della rieducazione alla norma sociale e morale di chi non è ritenuto conforme ai comportamenti considerati accettabili.

Nella ricostruzione foucaultiana la definizione di cura emerge, all'inizio dell'età moderna, attraverso una teorizzazione e una pratica riconosciuta e tramandabile. In questo

²³³ A. Canevaro, A. Chieragatti, *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma, 1999, p.56.

periodo la società elabora le sue regole morali e sociali attraverso un gesto di esclusione e di distinzione che definisce e allontana coloro che non sono riconducibili a una norma prendendosene cura attraverso una conoscenza oggettivante e pratiche di potere tese a disciplinare gli individui.

Le prime riflessioni pubbliche sulla cura nascono quando ci si comincia a preoccupare di coloro che, come i folli, i criminali, gli indigenti, sono esclusi dal mondo produttivo e non vivono secondo le norme del contesto sociale, o che, come i bambini, occorre educare e rieducare.

Come sottolinea Palmieri “... pare che la cura nasca in sordina, sulla scorta di una preoccupazione sociale inerente il mantenimento dell’ordine pubblico, la garanzia di funzionamento di un certo sistema economico, il sostentamento e la regolamentazione della popolazione, la possibilità di conoscenza, di distribuzione e di «produzione» di individui utili, di «corpi docili», di soggetti funzionali”²³⁴.

La società moderna, secondo Foucault, in qualche modo forma se stessa attraverso questa esclusione, iniziando a classificare e definire i soggetti in base al loro tipo di “devianza” e posizionandoli all’interno di precisi rapporti di potere che si concretizzano nelle varie istituzioni di cura.

“All’interno di questa separazione, che è essenzialmente morale e filosofica – implicando una ridefinizione del rapporto della ragione con la verità – si pone la cura, in quanto insieme di pratiche che richiedono saperi e conoscenze e che si attuano in un particolare contesto sociale, in risposta all’emergenza (alla percezione) di una diversità in quanto tale non sopportabile a piede libero. Sembra cioè che la cura nasca in un alveo che la imparenta strettamente con la morale e la verità: come pratica dal significato morale e politico e contemporaneamente come conoscenza. Una conoscenza inestricabilmente intrecciata con istanze di controllo e di regolamentazione; un’azione di raddrizzamento, di sistemazione, di redenzione morale che presuppone una conoscenza, il più possibile precisa, dei soggetti che investe”²³⁵.

Occorre che chi si occupa di cura tenga sempre presente questo suo emergere simbolico, funzionale alla definizione della regola sociale, alla separazione di ragione e sragione, normalità e devianza, produttività e improduttività, ordine e disordine, sanità e malattia.

²³⁴ C. Palmieri, *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Franco Angeli, Milano, 2000, p.61.

²³⁵ Ivi, p.62.

La società ha potuto definire se stessa attraverso processi di inclusione ed esclusione supportati da una conoscenza oggettivante che si è applicata a definizioni sempre più specifiche delle devianze che, attraverso diverse istituzioni, andavano isolate e curate.

Secondo Palmieri²³⁶, nella cultura occidentale il concetto di cura si è sovrapposto a quello di cura di cura inautentica, poiché ci si è occupati dei soggetti con un approccio che definisce, divide, separa. Sono prevalsi il curare per omologare e poi reintegrare, la distinzione e la definizione di ogni forma di devianza e differenza, il tendere alla formazione di un “uomo ideale” o “normale.” Ciò ha declinato la concezione di cura soprattutto come cura inautentica.

La cura ed il controllo degli individui sono ineludibilmente intrecciati nella tradizione occidentale.

Foucault rintraccia gli antecedenti della cura molto lontano nel tempo, ancor prima dell'età moderna.

“Mi sembra che per quanto riguarda il controllo degli individui, l'Occidente non abbia in sostanza che due grandi modelli: uno è quello dell'esclusione del lebbroso; l'altro dell'esclusione dell'appetato”²³⁷.

In entrambi questi due grandi sistemi di controllo ed esclusione degli individui si intrecciano ambigualmente, come si vedrà, la cura rivolta verso i malati e la cura rivolta verso la protezione dei sani dal contagio della malattia.

Si tratta però di due sistemi di controllo e di cura profondamente diversi. Da una parte, per quanto riguarda i lebbrosi, abbiamo una reazione negativa, che nega, caccia, emargina, non vuole conoscere, non vuole sapere, vuole solo rigettare ai margini per purificare la società sana attraverso la cacciata fisica, la reclusione e l'occultamento dei malati. Dall'altra parte, invece, per gli appetati, si crea una saldatura tra potere, sapere, osservazione e classificazione degli individui. Il potere usa delle tecnologie positive, si avvicina all'individuo, gli è sempre più prossimo, lo osserva costantemente ed insistentemente e, attraverso la conoscenza, ne individualizza il controllo.

Il modello di esclusione basato sulla cacciata e sull'internamento, sulla separazione per la purificazione della società, scompare all'inizio del XVIII secolo per essere sostituito da quello del controllo degli appetati. In questo caso si agisce diversamente: “si circoscriveva

²³⁶ C. Palmieri, G. Prada, *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Mimesis, Milano, in corso di pubblicazione.

²³⁷ M. Foucault, *Gli anormali*, Feltrinelli, Milano, 2000, p.48. Ed. or. Les anormaux, Seuil, Gallimard, 1999.

un determinato territorio (quello di una città o, eventualmente, di una città insieme ai suoi sobborghi) e lo si costituiva come un territorio chiuso. Ma a parte questa analogia con le disposizioni per i lebbrosi, tale territorio non era il territorio indistinto nel quale si respingeva la popolazione di cui ci si doveva purificare. Era l'oggetto di un'analisi fine e dettagliata, di una suddivisione minuziosa”²³⁸. La città era suddivisa in zone, ogni zona in distretti più piccoli, ogni distretto in strade. Un controllo capillare, continuo e minuzioso era svolto da figure predisposte che erano organizzate in una rigida piramide di potere. Ogni cittadino era schedato, gli era destinata una specifica finestra alla quale affacciarsi quando era chiamato due volte al giorno. Se non si affacciava era evidentemente malato e dunque pericoloso ed occorreva intervenire.

“Non si tratta di un'esclusione, ma di una quarantena. Non si tratta di cacciare, ma di stabilire, di fissare, di dare il proprio luogo, di assegnare dei posti, di definire delle presenze e suddividerle. Non rigetto, ma inclusione. Non si tratta neanche di una sorta di ripartizione della popolazione in due gruppi: quella pura e quella impura, quella che ha la lebbra e quella che non ce l'ha. Si tratta al contrario di una serie di differenze sottili e costantemente sotto osservazione tra gli individui che sono malati e quelli che non lo sono. Individualizzazione, e, di conseguenza, divisione e suddivisione del potere, che arriva a raggiungere la grana minuta dell'individualità. Siamo insomma molto lontani dalla separazione in massa che caratterizza l'esclusione del lebbroso. Vedete anche che non si tratta affatto di una sorta di distanziamento, di rottura di contatto, di marginalizzazione. Si tratta invece di un'osservazione ravvicinata e meticolosa. Mentre la lebbra impone una distanza, la peste, dal canto suo, implica una sorta di avvicinamento sempre più sottile del potere agli individui, un'osservazione sempre più costante, sempre più insistente. Non si tratta nemmeno di una specie di grande rito di purificazione, come nel caso della lebbra; si tratta, piuttosto, di un tentativo di massimizzare la salute, la vita, la longevità, la forza degli individui. Si tratta di produrre una popolazione sana e non di purificare chi vive nella comunità. Si tratta di marchiare definitivamente una parte della popolazione. Si tratta di sottoporre a esame un campo di regolarità, all'interno del quale si valuterà senza posa ogni individuo per sapere se è conforme alla regola, alla norma di salute stabilita”²³⁹.

²³⁸ *Ibidem*

²³⁹ *Ivi*, p.50.

Nella suggestiva ricostruzione di Foucault, quello che interessa di più è il cambiamento che si genera nel passaggio dal Medioevo all'Età Moderna. Cambia il segno del rapporto con la diversità. Quella che all'inizio si configura soprattutto come protezione della società sana dalla minaccia del diverso-malato, si definirà sempre più come protezione della società accompagnata dalla cura del diverso. Si passa cioè da un potere che agisce solo al negativo ad un potere che si positivizza, creando identità differenziate.

Si attua un controllo sempre più individuale e sottile sugli individui, c'è un avvicinamento del potere alle persone attraverso una conoscenza oggettivante e minuta e una loro classificazione.

Si passa dalla cacciata, dall'esclusione, dalla condanna metaforica alla morte e reale all'esilio, a un intervento sempre più ravvicinato, ad una divisione attenta e meticolosa della popolazione in sani e malati, ad un controllo diffuso, continuo, costante, regolare, in quella che lo studioso francese chiama una "individualizzazione inclusiva della cura", che non espelle fisicamente ma divide, separa, analizza, conosce avvicinandosi ai singoli individui.

"Direi pressappoco che la sostituzione del modello della lebbra con il modello della peste corrisponde a un importante processo storico che definirò con poche parole: l'invenzione delle tecnologie positive di potere. La reazione alla lebbra è una reazione negativa; è una reazione di rigetto, di esclusione. La reazione alla peste è una reazione positiva; è una reazione di inclusione, di osservazione, di formazione di potere a partire dal cumulo dell'osservazione e del sapere. Si è passati da una tecnologia del potere che scaccia, che esclude, che bandisce, che marginalizza, che reprime, a un potere positivo, a un potere che fabbrica, che osserva, che sa e si moltiplica a partire dai suoi propri effetti"²⁴⁰.

Per esercitare il potere occorre sapere: sapere chi è malato e chi no, dividendo il gruppo sociale al suo interno. Il potere si salda dunque in maniera sempre più solida con il sapere, attraverso una conoscenza degli individui che ne consente la definizione ed il controllo.

L'età moderna inventa dunque un potere che non si identifica più con l'ignoranza, con l'occultamento e con l'esclusione, ma, al contrario, con l'inclusione e con il sapere. Un potere che non separa masse confuse, ma che produce identità differenziate, che istituisce un controllo attraverso il sapere e, invece di esercitarsi in modo rituale e discontinuo, diviene continuo, attraverso meccanismi permanenti di sorveglianza e controllo.

²⁴⁰ Ivi, p.51.

Questa evoluzione dalla cura della lebbra a quella della peste ha in sé l'embrione di quella nascita delle scienze come tecnologie del potere che costituisce un importante filone del pensiero di Foucault.

Foucault, nella sua opera, ricostruisce infatti la nascita ambigua delle scienze che egli definisce di cura del soggetto, come la psichiatria, la psicologia, la sessuologia, la pedagogia.

Esse nascono da un meccanismo di avvicinamento progressivo del potere all'individuo attraverso un sapere disciplinare sempre più corposo e specialistico, che permette una conoscenza del soggetto che si fa via via più prossima, individuale, pervasiva, invasiva ed intima.

E' questa "volontà di sapere"²⁴¹ che caratterizzerà le scienze del soggetto, una volontà di analisi e conoscenza che nasce dalla necessità del controllo e si trasforma in una conoscenza per la cura.

Queste scienze attribuiranno una "natura" al soggetto in base a quelle che prima erano ritenute solo delle sue caratteristiche bizzarre o condannabili eticamente o giudiziariamente. Le scienze del soggetto creeranno dunque delle nuove identità caratterizzate da una propria natura che può essere scoperta, analizzata, conosciuta, curata. Identità che si specificano e si moltiplicano via via che la conoscenza avanza e le costruisce.

Analizzando i concetti di crimine e di punizione, ad esempio, Foucault mette in luce come, dalla rivoluzione borghese del XVIII secolo in poi, il criminale non sarà più soltanto un individuo che viola leggi naturali o politiche, ma gli verrà attribuita una natura, "la natura criminale", che occorrerà conoscere, indagare, analizzare per comprendere esattamente le oscure motivazioni del crimine e fargli corrispondere la giusta pena. Una natura patologica ed arcaica, visto che infrange la legge del patto sociale insita nell'uomo. La conoscenza, dunque, attribuisce al criminale una natura specifica che aiuta a discriminare il normale dall'anormale, la regola dalla devianza, la sanità dalla patologia.

Potrà così patologizzare e dunque psichiatrizzare non più soltanto la follia, ma ogni comportamento irregolare.

Sono le discipline a costituire le parti essenziali della nuova tecnologia del potere.

"La psichiatria – all'inizio e probabilmente fino alla metà del XIX secolo – non funziona infatti come una specializzazione del sapere e della teoria medica, ma piuttosto come una branca specializzata dell'igiene pubblica. Prima di essere una specializzazione della

²⁴¹ M. Foucault, *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano, 2006. Ed. or. *La volonté de savoir*, Editions Gallimard, Paris.

medicina, la psichiatria si è istituzionalizzata come campo particolare della protezione sociale, contro tutti i pericoli che potevano venire alla società dalla malattia o da tutto ciò che si poteva assimilare, direttamente o indirettamente, alla malattia”²⁴².

Non è un caso che la prima rivista francese specializzata in argomenti psichiatrici si intitolasse “*Annales d’Hygiène publique*”. La psichiatria, dunque, si caratterizza come un sapere e come un potere nel campo dell’igiene pubblica, codificando la follia da un lato, come malattia, patologizzandone il disordine e, dall’altro come pericolosa, stabilendo l’equazione fra follia e crimine.

La nuova disciplina trova una sua giustificazione nella necessità di analizzare e spiegare i comportamenti criminali, svelandone il lato nascosto, per poter coadiuvare la giustizia nello stabilire il grado di punibilità degli atti criminali.

Una delle sue più significative costruzioni sarà la teoria dell’istinto, che si sostituirà a quella del delirio rovesciandone l’organizzazione epistemologica. Il folle non è più colui che sbaglia la verità (fino al XVIII secolo), ma colui che non è padrone della volontà (dalla metà circa del XIX secolo).

Il comportamento è sano quando è conforme e volontario e diventa gradatamente più patologico quando è non conforme ed istintuale.

La psichiatria, come afferma efficacemente Foucault, si disalienizza, non ha più bisogno di deliri e di demenza, ma può psichiatrizzare ogni comportamento.

“Abbiamo di conseguenza, un’invasione della psichiatria da parte di una massa di comportamenti che, fino a quel momento, avevano ricevuto soltanto uno statuto morale, disciplinare o giudiziario. Tutto quello che è disordine, indisciplinazione, agitazione, indocilità, carattere caparbio, mancanza di affetto, può essere ormai psichiatrizzato”²⁴³.

Ciò deriva anche dal saldarsi della psichiatria alla medicina organica, tramite la mediazione della neurologia che dà conto della involontarietà dei comportamenti.

La nozione di istinto come elemento centrale dell’indagine psichiatrica produrrà uno slittamento dai grandi crimini, dalla mostruosità dell’atto criminale alla quotidianità della devianza, patologizzando anche le piccole irregolarità o infrazioni alla norma, penetrando nella vita dei singoli per stabilirne ed individuarne le anomalie. Saranno l’eugenetica, ma

²⁴² M. Foucault, *Gli anormali...cit.*, p.110.

²⁴³ Ivi, 146.

soprattutto la psicoanalisi le due grandi tecnologie che, nel XIX secolo, eserciteranno il loro controllo sugli istinti.

La psichiatria aggiungerà, dunque, il controllo medico al controllo familiare, comunitario, giudiziario e correzionario, infiltrandosi sempre più sottilmente nella sfera un tempo privata dell'uomo, nei suoi legami familiari, nelle sue abitudini intime, cercando di individuarne l'eventuale elemento patologico.

La psichiatria metterà in contatto due usi della norma. Da una parte la norma come regola di comportamento, come conformità a una legge informale alla quale si oppongono stranezza e disordine. Dall'altro la norma come regolarità funzionale alla quale si oppongono il patologico ed il morboso. La psichiatria si configura dunque come la tecnologia dell'anomalia, la scienza degli anormali. La regola si configura come norma comportamentale e insieme come sanità funzionale ed organica, laddove, al contrario, la devianza si configura come irregolarità, non conformità comportamentale e patologia.

La psichiatria salderà l'idea di normalità del comportamento a quella della normalità funzionale e dunque l'idea di norma all'idea di salute e quella di devianza dalla norma a quella di patologia.

Anche nell'ambito della sessualità, da un certo momento in poi, si va verso una sempre maggiore e pervasiva classificazione ed intelligibilità degli individui²⁴⁴. La nuova società che si sviluppa dal XVIII secolo in poi, contrariamente a quello che usualmente si pensa, non ha rifiutato il sesso, ma ha organizzato un regime ordinato di sapere intorno ad esso formulandone una verità organizzata. Medici, pedagogisti, genitori ne cominciano a parlare costituendo intorno al sesso una rete di sapere e di potere, un universo discorsivo che si realizza in scienza del soggetto.

Si tratta di una trasposizione in discorso della sessualità piuttosto che della sua repressione.

L'analisi di Foucault costringe a riflettere dunque su diversi aspetti problematici della cura legati ai meccanismi di esclusione e marginalizzazione che si trasformano, prendono il posto gli uni degli altri e producono, in modi via via diversi e sempre più invasivi e pervasivi, meccanismi di stigmatizzazione.

L'intervento sull'uomo si individualizza attraverso un controllo capillare e sottile.

²⁴⁴Vedi M. Foucault, *La volontà...*, cit.

Il legame tra potere e sapere, la medicalizzazione e la patologizzazione di ogni tipo di devianza dalla norma producono identità individuali dotate di una propria natura. Si disvela dunque il rapporto sempre possibile tra la cura ed il controllo, tra la cura e la generazione dell'identità, tra cura e potere, cura e sapere, cura e patologizzazione del comportamento.

Le trasformazioni e le continue ristrutturazioni dell'identità del folle nella cultura occidentale, testimoniando della storicità della follia, mettono in luce come in rapporto alla follia vengano costruite e prodotte nuove figure che modificano il paesaggio sociale rendendo estraneo, nuovo e minaccioso ciò che prima era considerato familiare e sostanzialmente innocuo.

La considerazione della follia sarà influenzata dal suo essere inclusa in quel sorprendente fenomeno che Foucault definisce come "il grande internamento", che farà sì che un parigino su cento nel XVII secolo si ritrovi internato. Reclusa insieme alla povertà, all'immoralità e ad altri tipi di devianza, la follia si contaminerà della colpa dell'ozio e della dissolutezza loro attribuite, nonché della loro condanna morale e sociale.

La follia, come oggi si intende, non è sempre esistita, ma è stata creata attraverso passaggi successivi di attribuzioni di senso, di assimilazioni simboliche, di pratiche di cura.

"Tutto questo non è la scoperta progressiva di ciò che la follia è nella sua verità di natura; ma solo la sedimentazione del modo in cui la storia dell'Occidente l'ha trasformata nel corso degli ultimi trecento anni. La follia è molto più *storica* di quanto non venga solitamente creduto, ma anche molto più *giovane*"²⁴⁵.

Nella sua ricostruzione della nascita della follia come categoria medica, Foucault mostra come i meccanismi di esclusione e di produzione identitaria siano sempre esistiti e si siano sempre sostituiti gli uni agli altri senza soluzione di continuità. Cambia la tipologia di esclusione, di emarginazione, di internamento, di controllo, ma non cambia l'essenza del processo di potere.

La storia della follia è storia esemplare della costruzione e non data dei significati, di come le identità della devianza sono lentamente create, costruite, inventate, e via via reinventate anche attraverso le pratiche di cura.

L'identità della follia, prima del XIX secolo, era piuttosto polimorfa. Se la medicina, fin dal mondo greco, si era sempre occupata di alcuni tipi di "follie", soprattutto di quelle ritenute curabili, se nel Rinascimento esistevano in Spagna e in Italia case riservate ai folli, queste

²⁴⁵M. Foucault, *Malattia mentale e psicologia*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1997, p.81, ed. or. *Maladie mentale e psychologie*, Presses Universitaires de Paris, Paris, 1954.

pratiche rimanevano marginali e localizzate. La maggior parte delle follie non erano riconosciute nell'ambito della patologia e non avevano sostegni medici.

“Per l'essenziale, la follia è vissuta allo stato libero; circola, fa parte dello scenario e del linguaggio comuni, è per ciascuno una esperienza quotidiana che si vorrebbe non tanto dominare, quanto amplificare. In Francia all'inizio del XVII secolo, si registrano casi di folli diventati famosi, con i quali il pubblico, il pubblico colto, ama divertirsi; alcuni di loro, come Bluet d'Arbères, scrivono libri che vengono letti e pubblicati come opere di follia. All'incirca sino al 1650 la cultura occidentale è stata stranamente accogliente nei confronti di queste forme di esperienza”²⁴⁶.

Le forme di marginalizzazione esistono, ma il folle è anche accettato e la sua esistenza è legata a significati fortemente simbolici.

Durante il Rinascimento la follia è legata all'immaginario della Nave dei Folli²⁴⁷. L'acqua ha il valore simbolico della purificazione, dell'essere abbandonati al proprio destino. Il folle ha una situazione liminale ed infatti la sua prigione è la soglia, è tenuto alle porte della città o viaggia. “Se egli non può e non deve avere altra prigione che la *soglia* stessa, lo si trattiene sul luogo di passaggio. E' posto all'interno dell'esterno e viceversa. Posizione altamente simbolica, che resterà senza dubbio sua fino ai nostri giorni, qualora si ammetta che ciò che fu un tempo la fortezza visibile dell'ordine è diventato ora il castello della nostra coscienza”²⁴⁸.

Il folle, lo stolto, il grullo possiedono un sapere temibile e inaccessibile, fanno intravedere la verità dell'uomo. Della follia il Rinascimento fa insieme un'esperienza cosmica e critica. Da una parte la Nave dei Folli mostra la notte del mondo e le minacce della bestialità, dall'altra è un viaggio didattico attraverso i difetti umani²⁴⁹.

A metà del XVII secolo avviene un radicale mutamento e il mondo della follia diviene un mondo di esclusione: l'internamento succede all'imbarco.

“Si creano (e questo accade in tutta Europa) grandi case di internamento che non sono semplicemente destinate a ricevere i folli, ma tutta una serie di individui molto diversi tra

²⁴⁶Ivi, p.78.

²⁴⁷ I folli spesso venivano cacciati dalle città ed affidati ai battellieri, si trattava di esili che possiamo definire rituali, non giustificabili con la loro esclusiva esigenza sociale, come del resto la fustigazione o il divieto di ingresso in chiesa per loro previsto.

²⁴⁸M. Foucault, *Storia della follia, nell'età classica*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 2006. p. 19. Ed. or. *Histoire de la folie à l'age classique*, Editions Gallimard, Paris, 1972.

²⁴⁹Cervantes e Shakespeare rappresentano nella loro opera il lato tragico della follia mostrando l'insanabile lacerazione che introduce nel mondo.

loro, almeno secondo i nostri criteri di percezione: si rinchiudono i poveri invalidi, i vegliardi in miseria, i mendicanti, i disoccupati irriducibili, gli individui affetti da malattie veneree, i libertini di ogni sorta, le persone cui la famiglia o il potere reale vogliono evitare il castigo pubblico, i padri di famiglia dissoluti, gli ecclesiastici che hanno infranto il bando, insomma tutti quelli che, in rapporto all'ordine della ragione, della morale e della società, danno segni di «disordine»²⁵⁰.

I luoghi dell'esclusione e della reclusione un tempo abitati dai lebbrosi, accoglieranno questa variegata massa umana che sarà la protagonista di quello che Foucault definisce "il grande internamento".

"La lebbra si ritira, lasciando senza occupazione quei luoghi miserabili e quei riti che non erano affatto destinati a sopprimerla, ma a mantenerla in una distanza consacrata, a fissarla in un'esaltazione inversa. Ciò che resterà certo più a lungo della lebbra e che si manterrà ancora in un'epoca in cui, già da molti anni, i lebbrosari saranno vuoti, sono i valori e le immagini che si erano legati al personaggio del lebbroso; è il significato di quella esclusione, l'importanza di quella immagine insistente e temibile che non viene allontanata senza aver tracciato un cerchio sacro intorno ad essa"²⁵¹.

I lebbrosari restano vuoti e senza ospiti, ma la produzione di significato e identità operata da quella esclusione, da quella "cura" e da quell'internamento resta: la temibile immagine del lebbroso sopravvive oltre la sua scomparsa ed oltre ogni sua reale pericolosità.

La follia sarà la vera erede della lebbra nei meccanismi di esclusione, essa sola susciterà un'ossessione ed una paura altrettanto profonde.

Quando, con Descartes, la ragione prende possesso della scena, la follia entra in una regione di esclusione: l'insensatezza folle non rappresenta più il contraltare della ragione, ma solo l'errore metodologico e l'illusione. "Ormai la follia è esiliata. Se l'uomo può sempre essere folle, il *pensiero*, come esercizio della sovranità da parte di un soggetto che si accinge a percepire il vero, non può essere insensato. Viene tracciata una linea di separazione, che renderà ben presto impossibile l'esperienza, così familiare alla *Renaissance*, di una ragione sragionevole e di una ragionevole Sragione"²⁵².

²⁵⁰ M. Foucault, *Malattia mentale e....cit.*, p.78-79.

²⁵¹ M. Foucault, *Storia della follia....cit.*, p.13.

²⁵² Ivi, p.53.

La follia passa dunque da una dimensione di significazione collettiva ed antropologica ad una dimensione di difetto individuale che appartiene solo all'individuo e non alla società o all'essenza dell'uomo.

Insieme ai poveri, ai corrigendi, ai disoccupati, i folli faranno parte di quel grande processo che farà sì che un parigino su cento nel XVII secolo si troverà internato²⁵³.

Le istituzioni nelle quali il folle si troverà rinchiuso si configurano allo stesso tempo come luoghi di assistenza e di repressione, vi si soccorrono i poveri ma vi sono anche celle e prigionieri. "In queste istituzioni vengono a mescolarsi, spesso non senza conflitti, i vecchi privilegi della Chiesa in materia di assistenza ai poveri e di riti dell'ospitalità, e la preoccupazione borghese di mettere ordine nel mondo della miseria; il desiderio di assistere e il bisogno di reprimere; il dovere di carità e la volontà di punire..."²⁵⁴.

Il mutamento dell'immagine del folle corrisponde a quello dell'immagine del povero che avviene con la Riforma Luterana, per cui il povero non viene più esaltato, ma è punito dalla mano di Dio. Non c'è più la santificazione del suo dolore e l'esaltazione della carità: il miserabile è colui che minaccia l'ordine. La povertà si trasforma in compiacenza verso se stessi e colpa verso il buon funzionamento dello Stato. Povertà, carità e mendicizia scivolano da una sorta di santificazione ad una condanna morale che si iscrive nella dialettica tra ordine e disordine. La carità si laicizza e il soccorso al povero si coniuga alla sua punizione.

La Chiesa cattolica, pur con resistenze che tendono ad una valorizzazione del gesto individuale della carità, tende a far suo il nuovo modo di concepire la povertà proprio del mondo protestante. "La Chiesa ha preso la sua decisione; e, ciò facendo, ha diviso il mondo cristiano della miseria, che il Medioevo aveva santificato nella sua totalità. Ci sarà da un lato la regione del bene, che è quella della povertà sottomessa e conforme all'ordine che le viene presentato; dall'altro la regione del male, cioè la povertà ribelle, che cerca di sfuggire a quest'ordine. La prima accetta l'internamento e vi trova la sua pace; la seconda lo rifiuta, e per conseguenza lo merita"²⁵⁵.

L'internamento è insieme beneficio e punizione, ricompensa e castigo.

La nuova sensibilità verso la povertà e la devianza, non è più religiosa e mistica, ma sociale; negli Ospedali Generali, la carità è quella dell'ordine e della previdenza dello Stato.

²⁵³E' del 1656 il decreto di fondazione del'Hopital General a Parigi. Vi saranno strutture simili in ogni città del regno.

²⁵⁴M. Foucault, *Storia della follia....cit.*,p. 58.

²⁵⁵Ivi, p.65.

Anche il folle, che nel Medioevo partecipava dei privilegi della miseria, ora è desacralizzato e condivide coi poveri l'esclusione e la reclusione nonché la condanna dell'ozio. Poveri, malati, folli, disoccupati, vagabondi vengono presi dunque a carico dallo Stato, purché accettino la costrizione fisica e morale dell'internamento.

L'utilità dell'internamento è duplice: manodopera a buon mercato nei periodi di piena occupazione e controllo sociale degli oziosi e delle sommosse nei periodi di bassa occupazione.

Se questo era, da un punto di vista economico, il significato del grande internamento, da un punto di vista etico esso significava combattere l'ozio nascondendolo o trasformandolo in lavoro. Il lavoro degli internati, ben lungi dal rispondere ad esigenze puramente economiche, è giustificato soprattutto da esigenze morali. Se il peccato del Medioevo era stata la superbia e quello del Rinascimento l'avarizia, dal XVII secolo il peccato capitale sembra essere diventato l'ozio.

Si opera, dunque, con il grande internamento, una vera e propria ristrutturazione dello spazio sociale insieme alla creazione di nuove identità della devianza.

Il personaggio dell'asociale è "creato" dal gesto della segregazione.

“ Questo gesto che proscrive è altrettanto repentino di quello che ha isolato i lebbrosi; ma, come per quest'ultimo, non bisogna cercarne il significato nel suo risultato. I lebbrosi non furono cacciati per arrestarne il contagio; non si è arrestata, verso il 1657, la centesima parte della popolazione di Parigi per liberarsi degli «asociali». Senza dubbio il gesto aveva un'altra profondità: non isolava degli stranieri misconosciuti, e troppo a lungo dissimulati sotto l'abitudine; esso ne creava, alterando dei volti familiari del paesaggio sociale, per farne delle figure bizzarre che nessuno riconosceva più. Esso suscitava lo Straniero proprio là dove nessuno lo aveva presentato: rompeva la trama, scioglieva le familiarità; per mezzo suo qualcosa di umano è stato messo fuori dalla portata dell'uomo, e retrocesso indefinitamente dal nostro orizzonte. In una parola, si può affermare che quel gesto ha creato l'alienazione”²⁵⁶.

Quando con la Rivoluzione Francese tramonta l'epoca dell'internamento di massa, che diviene simbolo di arbitrio, oppressione ed ingiustizia, per i poveri ed i malati si comincia a provvedere con forme di assistenza finanziaria e ospedaliera che consentano loro di vivere presso i propri domicili. Per i folli però è diverso, perché sono considerati pericolosi per la

²⁵⁶ Ivi, p.85.

famiglia e per la società. Essi non vengono restituiti alla libertà e rimangono dunque gli unici per cui proseguono le vecchie misure di esclusione.

Ecco che allora l'internamento assume significato medico, anche se la commistione di assistenza e repressione, di cura e punizione, di beneficio e castigo che aveva caratterizzato il grande internamento non scomparirà affatto, ma rimarrà caratteristica di quegli ospedali dove ormai dimorano solo i folli.

La cura consiste in un'infantilizzazione (il folle reso minorato è accomunato al bambino) ed in una punizione (poiché la follia è, come si è visto, accomunata al peccato) del folle, sottoposto a vere e proprie torture fisiche perché confessi l'insensatezza del proprio delirio o per punirlo della sua agitazione.

“La cosa essenziale è che il manicomio fondato ai tempi di Pinel, e destinato all'internamento, non rappresenta la “medicalizzazione” di uno spazio sociale di esclusione ma un miscuglio di tecniche all'interno di un regime morale unico; delle quali alcune avevano un carattere di precauzione sociale, e altre un carattere di strategia medica”²⁵⁷.

E' in questo momento che, secondo Foucault, avviene la nascita della psicologia e la trasformazione dell'uomo moderno in *homo psychologicus*.

“Non bisogna dimenticare che l'origine storica e il fondamento della psicologia “oggettiva”, o “positiva” o “scientifica” provengono da un'esperienza patologica. La psicologia della personalità è nata grazie all'analisi degli sdoppiamenti; la psicologia della coscienza si fonda su una analisi degli automatismi e dell'inconscio; la psicologia dell'intelligenza ha preso le mosse da un'analisi dei deficit. In altre parole, l'uomo è diventato una “specie psicologizzabile” solo a partire dal momento in cui il suo rapporto con la follia ha reso possibile una psicologia, ossia da quando il suo rapporto con la follia si è definito secondo la dimensione esteriore dell'esclusione e del castigo e secondo la dimensione interiore dell'investimento morale e della colpa. Situando la follia in rapporto a questi due assi fondamentali, l'uomo all'inizio del XIX secolo rendeva possibile una *presa* sulla follia e, con ciò, una psicologia generale”²⁵⁸.

Concludendo, l'analisi di Foucault ci presenta la cura come pratica di esclusione, di segregazione e come esercizio del potere attraverso un sapere sempre più oggettivante ed invasivo, come patologizzazione di chi esce dalla norma, come meccanismo che crea le molteplici identità: identità di chi è curato e di chi ha cura.

²⁵⁷ M. Foucault, *Malattia mentale e ...cit.*, p.84.

²⁵⁸ Ivi, p.85.

Un approccio che non si può non prendere in considerazione, quando di cura si parla, per non dimenticare mai ciò che nella sua storia si cela e ciò che può sempre riproporsi in modi sottili, se di questa ambiguità storica non si tiene conto.

E' un contraltare fondamentale a quelle teorie salvifiche della cura che di questa sua nascita, di questa sua storia, di questi suoi pericoli tendono a non tener conto.

Ai fini di questo studio è importante tenere presente questo aspetto della cura che, seppure nel tempo è stato svelato, studiato e almeno sulla carta ripudiato, nel momento in cui si costruiscono definizioni sulla base delle quali si creano istituzioni e sistemi di cura specifici, corre il rischio di ripresentarsi.

E' un aspetto da non dimenticare nel momento in cui si compiono operazioni di definizione, di separazione, di discriminazione, sia pur essa positiva e non negativa, per non correre il rischio della conoscenza oggettivante, della separazione escludente, della pratica volta alla normalizzazione, il rischio insomma di una cura inautentica all'insegna di un potere sottile e nascosto. "Come dire che la cura, anche quando mostra il suo volto più teoretico, nasce da una ferita originaria che istituisce la colpa, da una separazione fondamentale che diventa ben presto giudizio morale, classificazione e gerarchia di colpe, errori, malattie. Come dire che un taglio e un giudizio costituiscono originariamente ogni cura: anche la cura esistenziale. Di conseguenza anche la cura educativa"²⁵⁹.

La cura, anche inautentica, mette sempre in atto un processo di formazione. L'individuo viene determinato e scolpito dal tipo di relazioni che gli si tessono intorno, dallo sguardo oggettivante che sente su di sé, dalle definizioni di chi gli dedica cure, in un processo di formazione che lo porta a riconoscersi, a prendere forma, come folle, disabile, deviante, emarginato, povero, *drop out*, disagiato.

La cura istituisce "identità soggettive attraverso pratiche socialmente condivise"²⁶⁰.

Si pensi ad esempio come la definizione di handicappato, codificata in categorie e creata dalla necessità del sistema del *welfare* di identificare chi può godere di determinate forme di aiuto, abbia generato vere e proprie identità sociali e individuali. La cura è formativa in quanto agisce sull'identità di chi ne è oggetto, ed è per questo che l'aver cura è una pratica intensamente problematica che va riflettuta e pensata al di là di ogni volontarismo e buona intenzione.

²⁵⁹C. Palmieri, La cura educativa....cit., p.64.

²⁶⁰ Ivi, p.78.

“Così scopriamo che, per come si è data, la cura non è semplicemente accudimento di soggetti in condizione di dipendenza e di disagio, svolta con un obiettivo emancipatorio, più o meno consapevole. E’ anche questo. Ma è anche intervento che separa il disagio dall’agio, il disordine dall’ordine, la Ragione dalla Sragione, la diversità, la follia dalla normalità, la malattia dalla salute. E’ un gesto che distingue e, così facendo, allontana ciò che ad un certo punto non rientra in un modo di vedere la realtà, di concepire l’esistenza. La cura è un gesto che taglia, che interna che ghettizza ciò che in un determinato contesto storico e socio-culturale è intollerabile: è un gesto che forse vorrebbe eliminare ciò che mette in crisi una costituita identità sociale, incarnandone l’ombra”²⁶¹.

La cura, dunque, crea identità soggettive, distingue e definisce, rischia di mettere in moto un processo di attribuzioni che creano, in chi ne è oggetto, convinzioni circa la propria identità, che poi saranno convogliate in decisioni circa se stessi, cioè circa la propria identità, circa gli altri e il proprio rapporto con essi, circa il mondo e il modo di affrontarlo.

“Insomma, la cura ha a che fare con l’istituzione e il riconoscimento dell’identità: non solo di chi di cure ha o si crede abbia bisogno, ma anche di chi si occupa di curare. E’ così per la società europea dell’età classica che comincia a internare il disordine; ma è così anche per gli psichiatri, per i medici, per gli assistenti sociali, per gli educatori, per i formatori che si occupano, in luoghi appositi, di diverse forme di disagio o di dipendenza. Come se curando qualcuno gli si conferisse una forma; un posto nella società, un nome, una definizione, una richiesta; un’identità. E contemporaneamente, di contro, come se anche chi cura si conferisse una forma, venendo così ad occupare un posto in ambito sociale, acquisendo un nome, una funzione; una propria identità.

La cura, così intrecciata alla formazione, sembra essere un circuito a specchio; agendo sull’altro si agisce su di sé; relazionandosi con l’altro ci si pone in relazione con se stessi, dando forma all’altro si dà forma anche a se stessi. Curando gli altri si cura sé. Situazione intricata: che fonda l’ambiguità e l’ambivalenza della cura, per cui, forse, ogni cura di un disagio è un tentativo di separazione di sé da quel disagio, non solo volontà di sanarlo, o di renderlo vivibile, accettabile, condivisibile. Come se nella cura convivessero e si intrecciassero più ordini di bisogni, di chi cura e di chi è curato, e la cura fosse in realtà una risposta complessa, multipla. E forse il fatto che una cura - educativa, psichiatrica, psicologica - nei fatti riveli propendere da un lato piuttosto che dall’altro - separare piuttosto che integrare

²⁶¹ Ivi, p.78.

- indipendentemente dagli obiettivi posti a livello manifesto, dipende da quanto questa ambiguità, questo intrico di bisogni, sia consapevole”²⁶².

La consapevolezza dell’educatore dell’inestricabile intreccio di formazione di sé e formazione dell’altro nel rapporto di cura, del reciproco costituirsi di identità è fondamentale per la possibilità di realizzare una cura autentica.

Solo se questo processo di consapevolezza e di autoriflessione è presente potrà darsi una cura che non conosce a distanza l’altro oggettivandolo e segmentandolo, ma attua una conoscenza reciproca “sul filo dell’umano”, una conoscenza che cerca le caratteristiche comuni fra chi cura e chi è curato prima delle differenze da emendare con apparati tecnici: una cura che riduce al minimo il rischio, forse ineliminabile, della definizione che separa, insita in ogni distinzione tra chi ha cura e chi è curato. Una cura che non definisce, ma innanzitutto accetta l’altro per quello che è come persona, non identificandolo solo col suo bisogno educativo.

Una cura del fallimento scolastico e del disagio che sia basata solo sul recupero delle abilità e delle competenze cognitive, stretta in un progetto finalizzato agli obiettivi minimi della scuola dell’obbligo, agli alfabeti culturali di base, funzionale solo a questo, il cui fine ultimo sia esclusivamente quello di recuperare futuri cittadini alla produttività, nonché proteggere il contesto sociale dai rischi della devianza e della marginalità, è una cura che identifica l’altro solo come portatore di bisogni educativi speciali e come possibile pericolo per la società. Questi presupposti sembrano mettere a rischio l’autenticità della cura che verrà praticata, la quale difficilmente non sarà influenzata dagli obiettivi che si è prefissata.

²⁶²C. Palmieri, *La cura educativa...cit.*, p. 79.

2.2 Indicatori empirici della cura

E' particolarmente complesso dare una definizione di cura educativa, a causa della molteplicità degli usi del termine cura, per l'ampiezza del suo campo semantico, per i differenti contesti ai quali si riferisce con significati diversi.

Per rendere questo termine comunicativamente significativo nel discorso pedagogico occorre dunque disegnarne i confini.

Occorre un riconoscimento simbolico ed una teorizzazione della cura educativa, nonché una riflessione e una individuazione delle sue pratiche affinché essa possa entrare a pieno titolo nel linguaggio e nelle prassi pedagogiche e non vivere esclusivamente come dimensione latente che scorre parallela ai progetti educativi espliciti.

Come fa notare Palmieri "è molto difficile, se non quasi impossibile, "definire" la cura, e particolarmente in educazione: ogni definizione, infatti, tenderebbe ad astrarre l'azione di cura dalla situazione in cui accade, in qualche modo snaturandola, perché la cura, con le sue connotazioni di autenticità o inautenticità, si dà ed è visibile e comprensibile solo a partire dalla situazione specifica, concreta, attuale in cui la cura stessa accade. Non solo: una definizione, forse, cercherebbe di circoscrivere la cura educativa nell'alveo di quella che abbiamo imparato a riconoscere come autenticità, ma sappiamo bene come in realtà cura sia sia ciò che si declina come autenticità, sia ciò che si declina come inautenticità, e sappiamo anche che nulla, se non una costante riflessione pedagogica sul senso di quella particolare pratica di cura, garantisce dal fatto che l'una si trasformi nell'altra"²⁶³.

Palmieri in definitiva mette in guardia da definizioni semplicistiche e per così dire buonistiche di cura che la declinino come buona relazione e ne facciano perdere la complessità, l'ambiguità, la difficoltà, sottolineando come essa non possa mai essere separata ed astratta dal contesto nel quale si dà.

Nel discorso pedagogico parlare di cura educativa significa, dunque, assumere la dimensione concreta, pratica e contestuale dell'educazione.

Anche Cambi sottolinea come la cura si eserciti sempre in situazione, secondo una logica connessa al caso ed all'evento, come un dispositivo teleologico aperto. "La cura pedagogica (come per gli altri tipi di cura, da quella del medico a quella dello psicoanalista) è

²⁶³ C. Palmieri, *Non di sola relazione...cit.*, p.12.

sempre una cura *ad hominem*, legata a un “caso”, a un concreto evento vissuto. Sta e nello spazio e nel tempo e vi sta marcandoli «ad uomo»²⁶⁴.

Secondo Mortari il primo confine che si può utilizzare per perimetrare il campo semantico del termine cura è l'intenderla come una pratica, cioè come un'azione orientata a certi fini, e non come un principio o uno stato emotivo.

Altrettanto fuorviante che intendere la cura come un principio o uno stato emotivo, sarebbe intenderla in termini esclusivamente astratti e teorici.

Come afferma Xodo, “ci si chiede: il significato pedagogico di cura può limitarsi al discorso fondativi e giustificativo attinto dai grandi interpreti, oppure ci si deve domandare anche quale legame possa esistere tra questi pensieri di eccellenza e le azioni messe in pratica nei diversi contesti sociali? In altri termini parlare di cura in pedagogia non implica andare oltre la teoria, per domandarci anche se essa sia presente o meno nelle prassi e capire quali siano le idee che vivono nelle azioni educative quotidiane?”²⁶⁵.

E' richiamato, dunque, da più parti, il carattere prassico, contestuale e situazionale della cura, il suo essere un agire in un contesto fra persone concrete e la necessità di una descrizione e di una analisi delle sue prassi che le renda maggiormente esplicite e le sottragga all'implicito, alla latenza, al non detto.

Pur tenendo presente i rischi di ogni generalizzazione quando si parla di cura, essa può ricevere una definizione, seppur ampia.

Alcune definizioni della cura la interpretano come un'attività orientata all'altro e a ciò che all'altro procura beneficio. Questa sarebbe però, secondo Mortari, una definizione limitativa di cura, in quanto la intende come esclusivamente orientata al soddisfacimento dei bisogni dell'altro e dunque come un'attività in cui l'altro è considerato come sempre bisognoso e dipendente da cure. Questa definizione non si adatta alla cura educativa, che invece è una pratica volta a rendere l'altro capace di prendersi cura di sé emotivamente e cognitivamente in maniera autonoma, che tende a generare nell'altro l'indipendenza dalla cura e la capacità di curarsi a sua volta degli altri.

L'orientamento all'altro, cioè, non deve limitarsi ad un orientamento ai suoi bisogni. L'altro non deve essere identificato solo con le sue carenze, ma va riconosciuto come persona,

²⁶⁴ F. Cambi, *op. cit.*, p.105.

²⁶⁵ C. Xodo, *op. cit.*, p.90. Secondo Xodo quando dalle teorie si passa a considerare le pratiche educative attuali c'è poca corrispondenza tra queste e le antropologie della cura.

bambino, giovane e adolescente, prima che come studente mancante di prerequisiti, capacità, competenze, comportamenti adeguati.

Anche se l'altro non deve essere identificato con essi, i suoi bisogni vanno conosciuti e gli va data risposta perché impari a dargli risposta lui stesso.

“Si potrebbe individuare l'essenza della cura nell'essere una pratica relazionale che impegna chi-ha-cura nel fornire energie e tempo per soddisfare i bisogni dell'altro, bisogni materiali e immateriali, in modo da creare le condizioni che consentano all'altro di divenire il suo proprio poter essere sviluppando la capacità di aver cura di sé”²⁶⁶.

Abbiamo bisogno, allora, per tratteggiare il profilo della cura educativa, qui intesa nella sua accezione di cura autentica, di una definizione più ampia.

La cura è “una pratica che ha luogo in una relazione in cui qualcuno si prende a cuore un'altra persona dedicandosi, attraverso azioni cognitive, affettive, materiali, sociali e politiche, alla promozione di una buona qualità della sua esistenza”²⁶⁷.

O ancora: “Nel suo significato più generale la cura può essere definita come una pratica che mira a procurare il benessere dell'altro e a metterlo nelle condizioni di decidere e di provvedere da sé al proprio benessere”²⁶⁸.

La cura è dunque educazione: “la cura è, intrinsecamente, educazione, ovvero pratica che consente all'altro di scoprire e sperimentare le proprie potenzialità iniziando così a costruire la propria forma, ma è anche pratica o insieme di pratiche che inizialmente “danno” una forma, un contenimento all'altro/a, in condizioni di totale mancanza di autonomia o di totale dipendenza, di sopravvivere e quindi di sentire di “poter essere”; la cura, in questo senso è formazione: formazione del proprio rapporto tra effettività e possibilità, concretizzato in una presenza corporea e in uno stile di vita mutevole”²⁶⁹.

Diversi tipi di cura prevedono un diverso grado di coinvolgimento affettivo. La cura come pratica parentale, amicale, di coppia è legata ad un forte coinvolgimento affettivo, ad un voler bene a colui di cui si ha cura. Molto diverso è il caso delle professioni di cura nelle quali si viene retribuiti per aver cura. In questo caso non sussiste lo stesso coinvolgimento affettivo,

²⁶⁶ L. Mortari, *La pratica*p.36.

²⁶⁷ L. Mortari, *La pratica* ...p.55. Mi pare importante il concetto che la cura preveda la promozione di una buona qualità dell'esistenza. Dalle testimonianze di ragazzi *drop out* la qualità della loro esistenza nella scuola ordinamentale non sembra certo essere stata buona. Ha provocato ansie, frustrazioni, sofferenze, rabbiose ribellioni. Evidentemente è mancata una relazione positiva di cura educativa, per quanto gli insegnanti e la scuola abbiano potuto approfondire in buona fede le proprie energie per andare incontro ai loro bisogni educativi.

²⁶⁸ L. Mortari, *La pratica* ...p.31.

²⁶⁹ C. Palmieri, *Non di sola relazione...*p.12.

ma abbiamo un *volere il bene dell'altro* che è necessariamente distinto dal *volere bene all'altro*.

Ora volere il bene dell'altro può voler dire moltissime cose e moltissime cose diverse per ciascun insegnante e operatore scolastico. Allora interrogarsi su quale sia il bene dell'altro per ognuno, facendo uscire dall'implicito le proprie convinzioni e poi condividerle con il gruppo educativo, è alla base di quella intenzionalità congruente necessaria affinché si crei una vera e propria comunità di cura.

La cura pedagogica si configura nei termini di un incontro educativo: “Pedagogicamente parlando, si potrebbe dire che la cura allora è incontro, e incontro educativo, in cui paiono già definirsi le possibilità di conoscenza e di scambio tra gli interlocutori: a seconda che la comprensione che in esso si schiude sia aperta al riconoscimento dell'altro in quanto altro «Esserci», piuttosto che si chiuda nella percezione di un individuo come oggetto di cure e portatore di bisogni. A seconda che la comprensione incontri l'esistenza dell'altro, il suo essere Cura, piuttosto che una sua immagine, priva di vita, definita da rapporti di funzionalità”²⁷⁰.

La cura è un evento relazionale, fondato sull'incontro fra persone ed è basata su una *relazione diadica*. Se pur ci si può prendere cura di molte persone per volta, come avviene ad esempio nella relazione educativa fra insegnante e allievi, nella quale l'insegnante è tenuto a prendersi cura di più discenti, la cura prevede che ci si prenda cura di ogni singolo allievo come persona, che lo si riconosca nella sua unicità, nel suo essere irripetibile e che non ci si rivolga alla classe come ad un insieme anonimo.

Ma il fatto che la cura sia un fenomeno essenzialmente diadico, in quanto non può che verificarsi nell'incontro fra due persone, non vuol dire che si esaurisca in questo incontro e implichi una svalutazione del *contesto* in cui esso avviene.

“Le relazioni sono fenomeni contestualizzati, poiché accadono all'interno di reti di relazioni preesistenti. E' a causa di questa situazionalità in un intreccio già dato, dove agiscono intenzionalità non sempre congruenti, che difficilmente i soggetti della relazione realizzano gli obiettivi che informano il loro agire. Se una persona è mossa da un reale interesse ad aver cura, allora non può limitare il proprio impegno per l'altro alle azioni direttamente rivolte a chi riceve-cura, ma dovrebbe occuparsi anche di tessere e di coltivare quelle relazioni che contribuiscono alla costruzione di un contesto informato dal principio di

²⁷⁰ C. Palmieri, *La cura educativa...cit.*, p.29.

cura. Sottesa a questa interpretazione politica dell'impegno nella cura c'è la convinzione che, affinché un'azione sia efficace, deve collocarsi in una rete di azioni che, avendo la stessa direzionalità di senso, potenziano esponenzialmente i suoi effetti"²⁷¹.

La cura non va interpretata in modo riduttivo, come relazione fra due persone, isolate da un contesto e da un rete relazionale. Non può darsi solo nel rapporto insegnante-allievo, anche se non può prescindere da esso. La cura è congruenza, coerenza, continuità (diacronica e sincronica) delle azioni di cura da parte di un contesto che pratica una politica della cura, che riesce a creare una rete relazionale che si costituisce come *comunità di cura*. Se c'è comunità di cura ci sarà, come afferma Mortari, un potenziamento esponenziale degli effetti della cura, laddove l'azione del singolo può essere depotenziata, se non annullata da divergenze di senso e di pratica da parte del resto del contesto.

Perché si pratichi una cura efficace, poi, occorre prenderne in considerazione gli aspetti rivolti al futuro, al passato ed al presente.

C'è una cura che *preserva*, cioè che difende l'altro dalle minacce e dai rischi; una cura che *ripara*, che cerca cioè di compensare danni, guarire ferite, restituire benessere; ed una cura che *fa fiorire*, cioè che dispiega potenzialità, desideri, significati, offrendo all'altro esperienze, possibilità diverse in cui possa trovare il proprio divenire.

La pratica di cura, la cui finalità è, come si è detto, la promozione del benessere dell'altro, l'aiutare l'altro a crescere e ad attualizzare se stesso si configura sempre come una pratica altamente problematica.

E' difficile comprendere ciò di cui l'altro ha veramente bisogno. Le interpretazioni dell'educatore, poi, possono entrare in conflitto con quelle altrui (genitori, studenti, istituzione) e possono entrare in conflitto con la propria cura di sé, in quanto è difficile stabilire e mantenere un giusto confine nella partecipazione affettiva. Per questi motivi è una pratica che richiede sempre un elevato tasso di riflessività e autoconsapevolezza.

Come si è già avuto modo di affermare, perché la cura non divenga un concetto esclusivamente astratto, un principio ed un valore vuoto di contenuti, un appello generico a un fare relazionalmente positivo e rischi di configurarsi dunque come una categoria pedagogica debole, occorre darle uno spessore empirico e definirne le prassi.

²⁷¹L.Mortari, *La pratica dell'aver...*p.37. Questo aspetto della mancanza di una rete di cura è ciò che fa fallire le buone pratiche di cura messe in pratica da alcuni insegnanti nella scuola ordinamentale: la loro produttività rimane isolata, non potenziata, ma depotenziata da un contesto incongruente.

Questo al fine di rinvenire dei principi orientativi e regolativi della cura affinché non risulti improvvisata e deregolata, ma, attraverso la riflessione e la progettualità, informata alla consapevolezza e guidata da competenze relazionali, emozionali, ermeneutiche.

Mortari prende in esame la letteratura relativa a tre casi paradigmatici di cura: quella materna, quella amicale e quella infermieristica, che coprono diverse modalità dell'aver cura, per trarre dalla loro analisi quelli che definisce *indicatori empirici della cura*, cioè le caratteristiche di una buona pratica di cura.

Essi sono identificati nella ricettività e nella responsività, nella disponibilità emotiva e cognitiva, nell'empatia, nell'attenzione e nell'ascolto, nella riflessività, nel sentirsi nella cura e nella cura di sé, nella competenza tecnica.

Ricettività e responsività

La cura si declina nell'accogliere bisogni e desideri dell'altro operando una dislocazione motivazionale che consenta di spostare la propria attenzione da sé, dai propri progetti, dai propri obiettivi personali e didattici, dai propri bisogni e desideri per accogliere, temporaneamente, quelli dell'altro, considerato nella sua individualità e nella concretezza della situazione in cui si trova.

“La ricettività è la capacità di far posto all'altro: fare posto ai suoi pensieri e ai suoi sentimenti”²⁷².

Per fare posto all'altro occorre che nell'educatore possa costituirsi quello “spazio vuoto” da pre-comprensioni che permette di accogliere l'altro nella sua differenza.

La ricettività è quella disposizione dell'educatore che attiva la comprensione e, come afferma Palmieri²⁷³, rifacendosi al pensiero di Binswanger²⁷⁴, non è possibile curare senza comprendere, anzi sembra che comprendere sia già curare.

Il tempo educativo è un elemento importante della postura ricettiva. Un tempo troppo pieno, troppo strutturato, troppo programmato, che non lascia spazio all'imprevisto, ai tempi individuali, ai tempi di riflessione per allievi e insegnanti, che insegue programmi ed obiettivi in maniera ansiogena, come troppo spesso accade a scuola, non consente la ricettività e dunque la cura. La gestione del tempo educativo è cruciale perché gli insegnanti e gli allievi

²⁷² L. Mortari, *La pratica dell'aver...*p.111.

²⁷³ Vedi C. Palmieri, *La cura educativa...*, cit.

²⁷⁴ Per un primo approccio al pensiero di Binswanger si veda L. Binswanger, *Per un'antropologia fenomenologica*, Feltrinelli, Milano, 2007.

possano costruire un tempo condiviso che consenta la riflessione e l'apprendimento di entrambi.

Assumere una postura ricettiva comporta però un rischio per l'educatore, il rischio di sottrarsi ad una rigida strutturazione, ad un agire regolato da teorie pedagogiche e strategie didattiche predeterminate, che possano difenderlo dall'apertura e dall'imprevisto. Per questo chi davvero ha cura ha bisogno, a sua volta, di sostegni.

“La ricettività trova il suo necessario complemento nella responsività. Essere responsivi significa saper rispondere adeguatamente agli appelli dell'altro”²⁷⁵.

Ricettività e responsività sono strettamente connesse, in quanto per rispondere ai bisogni e ai desideri dell'altro occorre, innanzitutto, comprenderli e dunque creare quello spazio vuoto in sé, in cui sia possibile un'attenzione ai segnali che l'altro manda anche attraverso il linguaggio non verbale del corpo.

Aver cura è porre attenzione ai linguaggi verbali e non verbali degli allievi, stimolare e accogliere l'espressione dei loro bisogni e dei loro desideri.

La ricettività e la responsività sono le premesse di una didattica che tenga davvero conto di difficoltà ed eccellenze, di bisogni, ma anche di desideri formativi, che sappia davvero individualizzarsi, non solo nel recupero di lacune accertato attraverso gli strumenti valutativi (attività peraltro necessaria e fondamentale), ma sappia andare incontro al desiderio di conoscere e alle curiosità senza spegnerle. Questi due atteggiamenti, indicatori di una buona cura, sono alla base dell'accoglienza della individualità e dei sentimenti degli educandi, dei loro progetti e delle loro speranze, delle loro paure nei confronti dell'apprendimento. Dunque ricettività e responsività sono alla base dell'impegno per il benessere dell'altro.

Disponibilità emotiva e cognitiva

E' la capacità di prendersi cura di una persona piuttosto che di un problema, cioè di essere aperti a mettere in gioco le proprie emozioni e a leggere quelle dell'altro, a decentrarsi cognitivamente assumendo un atteggiamento aperto e creativo che permetta uno scambio con la cognizione altrui. E' quella apertura che consente una costruzione e condivisione di significati comuni tra insegnanti e allievi che, come si è evidenziato nelle analisi della psicologia dell'apprendimento costruttivista, è alla base dell'efficacia dell'agire educativo. La disponibilità cognitiva sembra risiedere nella capacità di non rinchiudersi in un pensiero astratto, teorico, predeterminato, che non consente una reale conoscenza della dimensione

²⁷⁵ L. Mortari, *La pratica dell'aver...*p.113.

cognitiva altrui. Disponibilità cognitiva significa attivare un atteggiamento cognitivo che si tenga aperto ad una conoscenza relazionale e situazionale della mente dell'altro e dei significati che egli attribuisce alla situazione educativa.

L'aver cura si declina attraverso questa disponibilità cognitiva ad una riflessività contestuale e relazionale che costituisce la base per la decisione sulle pratiche di cura da mettere in atto. Questa riflessività non è separata, ma sempre congiunta a quella attenzione affettiva derivata dalla disponibilità emotiva.

Nella cura emozioni e cognizioni non sono mai separate, ma procedono congiuntamente attivando una conoscenza dell'allievo che non si limita a una rilevazione oggettiva dei suoi bisogni, ma non consiste neppure in una simpatia emotiva priva di riflessione e di teoria: "si può dunque affermare che una in buona pratica di cura la disponibilità si manifesta in un *pensare emotivamente denso* o, in altre parole, in un *sentire intelligente*"²⁷⁶.

Da ciò deriva una conoscenza dell'altro che non cerca di appropriarsene oggettivandolo, pensando che alcuni suoi aspetti possano essere conosciuti analiticamente e oggettivamente, ma che riconosce all'altro lo statuto di persona unica, in continua evoluzione e mai totalmente conoscibile, la cui conoscenza deve rimanere necessariamente "debole" e sempre provvisoria.

Esistono forme di conoscenza che sezionano e suddividono le caratteristiche della persona per poterla afferrare e conoscere, mentre la conoscenza dell'altro cui fa riferimento la cura è debole e umile, conscia dei limiti delle scienze fisiche e sociali nel comprendere pienamente l'inafferrabile complessità umana. Questo non vuol dire ritrarsi nel presupposto della inconoscibilità, ma iniziare a postulare e teorizzare una forma di conoscenza nella quale cognizione ed emozione non siano separate, perché questa è la forma di conoscenza più proficua e produttiva quando l'oggetto è un essere umano. Come afferma Sennett "L'autonomia... non è semplicemente un agire; essa richiede anche una relazione nella quale una parte accetta di non essere in grado di comprendere qualcosa dell'altro. L'accettare che non si possono comprendere cose dell'altro garantisce l'eguaglianza nella relazione. L'autonomia presuppone connessione ed estraneità, vicinanza ed impersonalità"²⁷⁷.

Empatia

L'empatia può essere definita come la capacità di accogliere il sentire dell'altro nella propria esperienza, senza nessuna proiezione o identificazione confusiva. Non deve esserci

²⁷⁶ Ivi, p.118.

²⁷⁷ R.Sennett, *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*, Il Mulino, Bologna, 2004, ed.or. *Respect in a world of inequality*, Norton & Company Inc, New York, 2003.

alcuna pretesa onnipotente di poter percepire la sua esperienza come la propria e dunque poter dire di conoscerlo completamente: l'altro deve rimanere un'alterità.

Come afferma Mortari “L'empatia è quel co-sentire che consente a un soggetto di sentire l'altro nel suo essere proprio”.²⁷⁸

L'identificazione, non permettendo la differenziazione dei propri sentimenti, desideri, paure da quelli altrui, cancellerebbe la possibilità della relazione fra due persone diverse.

L'empatia, dunque, preserva dai rischi della proiezione e dell'identificazione, poiché la capacità empatica è proprio caratterizzata da una riflessione che consente la distinzione tra i propri sentimenti e quelli altrui. Solo ciò permette l'accoglienza dell'esperienza dell'altro senza confonderla con la propria. Scrive Mortari a proposito dell'empatia che, “affinché la relazione educativa favorisca nell'altro il pieno divenire del suo poter essere, occorre che l'educatore sia capace di rispettare la sua trascendenza, avvicinarsi a lui con intensità emotiva e allo stesso tempo con discrezione, così da consentirgli di mostrarsi per quello che è. Sviluppare una disposizione empatica significa lavorare per imparare a mettere da parte le proprie cornici di interpretazione affinché sia possibile considerare la situazione attraverso un'altra ringhiera ermeneutica, prima di formulare qualsiasi deliberazione pratica. Una buona relazione educativa lascia all'altro il tempo e il modo per resistere all'imperialismo dei miei sistemi conoscitivi. E' quell'andare incontro all'altro che si trattiene sempre in una forma di ritardo”²⁷⁹.

Queste riflessioni mettono in evidenza alcuni pericoli cui può andare incontro la cura educativa. Innanzitutto quello dell'intrusività che anticipa, che invade, che non aspetta, che richiede: un atteggiamento che non lascia spazio e tempo all'altro di manifestarsi secondo i suoi modi ed i suoi ritmi. Spingere al racconto di sé, al dialogo, alla socializzazione quando l'allievo non è pronto, sono forme di intrusività a fin di bene, nelle quali si richiede una comunicazione ancora prematura. Investire lo studente di aspettative, siano esse positive o, ancor peggio, negative, lo costringe comunque a dover corrispondere a un modello o, alla grande fatica di discostarsene deludendo le aspettative. L'atteggiamento empatico, invece, deve tradursi in quella che potrebbe essere definita una “delicatezza” verso l'altro che consenta di avvicinarsi a lui, come dice Mortari, con una sorta di ritardo, lasciandogli il passo.

Attenzione e Ascolto

²⁷⁸L. Mortari, *La pratica dell'aver...cit.*,p.119.

²⁷⁹ Ivi, p.122.

“Per aver cura occorre essere capaci di accordare all’altro una certa qualità dell’attenzione: non un’attenzione intellettualistica, bensì *un’attenzione sensibile*, che si presenta come uno sforzo vigile sull’altro così che niente del suo vissuto vada perduto”²⁸⁰.

L’attenzione è la caratteristica fondante della cura, così come potremmo definire la disattenzione e l’indifferenza le caratteristiche principali dell’incuria. Come afferma Mortari, le forme che questa indifferenza assume sono spesso quelle di un agire indaffarato e di un mancato prestare attenzione. Solo un’agire che lascia il tempo di soffermarsi sull’altro e su ciò che ci comunica con la sua presenza permette invece di cogliere i segnali che possono guidare una pratica di cura adeguata.

Più l’attenzione è aperta, meno l’altro si presenta univoco, conoscibile e definibile e più si riesce ad averne una visione complessa e problematica, sempre in divenire.

“L’attenzione che ha cura va concepita funzionale non solo ad acquisire conoscenza dell’altro, ma anche a comunicargli la considerazione e il riguardo che chi-ha-cura nutre per la sua persona. In questa prospettiva dedicare tempo all’ascolto, quando l’altro è in condizione di raccontarsi, diventa un’essenziale pratica di cura. Solo ascoltando si possono comprendere i processi di elaborazione del significato dell’esperienza che l’altro attiva per situarsi nel mondo”²⁸¹.

L’ascolto è forse la principale pratica di cura, va incontro all’esigenza di ogni persona di poter esprimere se stessa sapendo che la propria comunicazione e il proprio mondo vengono accolti con attenzione, interesse e rispetto. Permette di avere dell’altro una comprensione che non deriva solo delle teorie sociologiche, psicologiche o pedagogiche di cui l’insegnante è in possesso, o da stereotipi, ma da un incontro educativo basato su una conoscenza individuale e contestuale.

L’ascolto in classe dovrebbe accompagnare l’osservazione che, da sola, sarebbe limitata come strumento di conoscenza soprattutto se interpretata, in senso restrittivo, come una rilevazione di comportamenti oggettivi. L’ascolto fa riferimento a una dimensione ricca della conoscenza dell’altro che cerca di comprenderne i significati personali per costruirne una visione olistica.

Passività attiva

Questo atteggiamento pone l’accento su un aspetto della cura cui si è già fatto riferimento, quello di un’attenzione e di una responsabilità non intrusiva, ma discreta e

²⁸⁰Ivi, p.123.

²⁸¹Ivi, pp.125-126.

rispettosa, che non si sostituisce all'altro, non dà aiuti non richiesti, non voluti e non necessari, non pretende atteggiamenti, evita qualsiasi accanimento pedagogico, dà spazio e tempo all'altro di manifestarsi, gli lascia, pur sostenendolo, la possibilità della responsabilità e della cura di sé ogni volta che questo è possibile.

Come afferma Canevaro “occorre stare in un tempo lungo, in una possibilità di aspettarsi, di aspettare l'altro. E a volte saper aspettare, attendere, è più importante, più difficile – ci vuole maggiore forza – che prendere in braccio”²⁸².

La pazienza, il saper attendere sono le declinazioni positive di questo atteggiamento. Il non riempire tutti i vuoti, ma tollerare il vuoto, gli attimi di sospensione, il non volere riempire tutto il tempo di attività affannose, ansiose, che non lasciano spazio alla sedimentazione degli apprendimenti, alla riflessione. “Solo quando è guidato dal riguardo, inteso come un'attenzione attenta e discreta, e dal sentimento dell'indulgenza, l'aver cura si rivela una pratica che facilita nell'altro il costituirsi della sua soggettività. Avere riguardo significa anche saper attendere, ossia lasciare all'altro il tempo di essere, il tempo di cui ha bisogno per rispondere affermativamente all'appello di esistere. Il contrario del saper attendere è il pretendere: nel pretendere si manifesta la richiesta di esserci secondo le attese di chi ha la responsabilità della relazione di cura, secondo i canoni che stanno nel suo orizzonte. E' implicita, quindi, una sottrazione di libertà, poiché tale atteggiamento restringe in anticipo il campo di possibilità dell'altro. Saper attendere, invece, è offerta di spazi liberi e di tempi non vincolati, affinché l'altro senta di poter sperimentare autonomamente la propria ricerca di sé”²⁸³. L'altro, come afferma Mortari, va protetto da ogni prefigurazione desiderante²⁸⁴. Una presenza educativa non intrusiva, che si declina come supporto facilitante di un insegnamento che favorisce l'attività e la partecipazione del discente, deriva appunto da un atteggiamento di passività attiva.

Riflessività

La complessità che le è propria rende l'attività di cura particolarmente difficile, proprio perché non esistono regole generali e prestabilite per una buona cura, che si genera mettendo in campo una competenza complessa, cognitiva ed emotiva insieme, che consente a chi a cura di avere cura in modo originale e creativo in ogni singolo caso e in ogni particolare contesto.

²⁸² A. Canevaro, *op cit.* p.14.

²⁸³ L.Mortari, *La pratica dell'aver...cit.*, p.128.

²⁸⁴ Si pensi alla profezia che si autoverifica.

Nel prendere decisioni rispetto alla cura non esistono dunque certezze che si possano far discendere esclusivamente da teorie scientifiche o dall'esperienza pregressa.

La competenza che occorre per una buona cura è soprattutto quella di una continua riflessività e autovalutazione, di una continua apertura alla propria esperienza e ad un dialogo critico con essa, evitando di chiudersi all'ascolto di ciò che accade. Per affrontare la problematicità insita in ogni relazione di cura occorre praticare una riflessività che, come è stato verificato da indagini sulla relazione di cura in campo infermieristico, può essere di tre tipi: una riflessione in azione, cioè il riflettere nel corso dell'azione, quando essa è ancora trasformabile, valutandone l'efficacia e le possibili alternative; una riflessione retrospettiva che interviene a posteriori ripercorrendo le azioni, valutandone l'efficacia e facendo ipotesi alternative; una riflessione per il futuro attraverso la quale si pensa anticipatamente ad azioni future, valutandone l'ipotetica efficacia.

La riflessività, nella scuola, è formalmente prevista solo attraverso le pratiche della programmazione e della valutazione dell'efficacia della propria azione educativa attraverso la verifica degli apprendimenti degli alunni. Sarebbe invece importante prevedere momenti di riflessione collettiva del gruppo educativo sul proprio agire, sulla sua efficacia, sulle problematiche relazionali che emergono nel gruppo docente, nel gruppo degli studenti e nel rapporto docenti-alunni. Una riflessione di gruppo facilitata, attraverso la quale costruire capacità riflessive che potrebbero poi essere trasferite alla competenza riflessiva di ciascun membro del gruppo.

Il sentirsi nella cura e la cura di sé

Quello che Mortari definisce il "sentirsi nella cura" riguarda i sentimenti che si vivono nell'esperienza dell'aver cura. Perché la cura, come tutte le relazioni umane, non è mai affettivamente neutra, ma è caratterizzata da emozioni. Queste possono essere positive, costituite da un senso di appagamento e di retribuzione personale per il fatto di aver contribuito al benessere dell'altro, ma possono essere anche negative con un vissuto di frustrazione, scoraggiamento, senso di impotenza, scarsa valorizzazione di sé²⁸⁵.

La cura, praticata nei modi descritti precedentemente, è un'attività che comporta un elevato rischio emotivo personale e può suscitare sentimenti di ansia, paura, tentazioni di fuga, desiderio di sottrarsi a quell'apertura esistenziale nella quale soltanto si dà la vera cura, rifugiandosi in un tecnicismo difensivo. Proprio per questo è necessario un ambiente che

²⁸⁵ Si pensi all'alta incidenza del burn out nelle professioni di cura

possa essere nutriente per chi ha cura, nel quale siano presenti specifici dispositivi di sostegno.

Una ormai lunga, anche se relativamente recente, tradizione di studi ha dimostrato come le emozioni non siano una componente irrazionale dell'uomo, ma come questo, al contrario, senza emozioni diventi un decisore incapace o irrazionale²⁸⁶. I sentimenti poi non sono una componente “naturale” dell'uomo come è dimostrato dalla loro variabilità culturale e dalla loro educabilità²⁸⁷.

Occorre dunque pensare l'educazione ricongiungendo la componente affettiva a quella cognitiva del processo di apprendimento-insegnamento piuttosto che concentrarsi esclusivamente, a livello scientifico, sul suo aspetto tecnico o contenutistico. Le competenze emotive degli insegnanti non sono estranee al loro profilo professionale. Importante sarà invece la loro capacità di conoscere il loro sentire nella cura, di esserne consapevoli per poterlo gestire efficacemente, senza lasciare il sopravvento all'impulsività, all'immediatezza, alla confusività. Questo, come si è già affermato, può avvenire tramite pratiche riflessive facilitate da una supervisione pedagogica, che aiutino gli insegnanti a conoscere, accettare e gestire i sentimenti che vivono nella cura educativa e ad evitare lo stress e il burn-out che spesso intervengono senza queste azioni di sostegno.

Secondo Mortari le principali competenze emozionali per una buona pratica di cura sono *la fiducia, l'accettazione, la speranza, la tenerezza*.

La *fiducia* nei confronti degli allievi è quella capacità che si manifesta nel non essere intrusivo, nel non fare al posto di, nel non sostituirsi quando non è necessario, nel lasciare tempi e spazi individuali all'apprendimento. La fiducia negli allievi genera la fiducia degli allievi nelle proprie capacità di incidere positivamente sulla realtà, sostiene il senso di autoefficacia, genera fiducia in se stessi e riconoscimento del proprio valore. Questo perché il sentimento di fiducia in sé non è naturale, ma educabile, è scolpito dalla qualità delle pratiche di cura che si ricevono, dalla fiducia degli altri. L'accettazione da parte dell'insegnante di ciò che si è, dei propri limiti e delle proprie capacità, ma anche dei propri linguaggi, della propria cultura, dei propri riferimenti simbolici, genera un sentimento di sicurezza ed un contesto

²⁸⁶ A. R. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, 1995; D. Goleman, *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1995; J. Ledoux, *Il cervello emotivo*, Baldini&Castaldi, Milano, 1996; H. Simon, *La ragione nelle vicende umane*, Il Mulino, Bologna, 1983.

²⁸⁷ Per quanto riguarda la variabilità culturale delle emozioni si veda L. Anolli, *Psicologia della cultura*, Il Mulino, Bologna, 2004.

rassicurante che facilitano l'apprendimento, il cambiamento: aiutano ad andare oltre ciò che si è.

L'accettazione e la fiducia non vanno confuse con la rinuncia alla tensione verso lo sviluppo delle potenzialità dell'allievo, ma vanno considerate come la "base sicura"²⁸⁸ da cui si può partire per quel viaggio pieno di rischi verso l'ignoto che è l'apprendimento.

La capacità di avere *speranza* è un'altra caratteristica fondamentale di un buon aver cura. La speranza è legata alla fiducia nelle capacità dell'altro. Anche la speranza è generativa della speranza dell'altro per il proprio futuro. Senza speranza l'educatore non può innescare questo circolo virtuoso e probabilmente non può neanche mettere in gioco quelle competenze creative che consentono di affrontare, attraverso l'innovazione, la problematicità educativa. Se c'è poca speranza l'educatore rischia di chiudersi in un agire routinario poiché le energie educative e innovative sono nutrite dalla speranza. "La speranza, infatti, è un sentimento di sensibile valenza politica, così come lo è la fiducia, perché solo avendo fiducia e speranza ci si può dedicare a iniziare nuovi mondi. La speranza e la fiducia sono necessari per agire con altri per la costruzione di mondi abitabili. Poiché la capacità di sperare e di aver fiducia dipendono dalla qualità delle pratiche di cura di cui ciascuno ha avuto esperienza, l'aver cura risulta essere condizione primaria anche della politica; si può, infatti, ipotizzare che laddove ci sono soggetti che hanno avuto esperienze di una buona cura, ci sono anche maggiori possibilità che prenda forma un agire permeato da sentimenti socialmente e politicamente desiderabili"²⁸⁹.

Laddove mancano fiducia e speranza, non si genererà quel circolo virtuoso che a sua volta darà vita a fiducia in se stessi e speranza nel proprio futuro, ma un circolo vizioso di sfiducia e rinuncia. La non accettazione di quello che lo studente è, le attribuzioni dell'insegnante fondate sulle mancanze, su ciò che non c'è e ci dovrebbe essere o su ciò che c'è e non ci dovrebbe essere secondo le sue aspettative, portano l'allievo a delle convinzioni su se stesso che saranno alla base delle sue decisioni. Se un allievo si sente oggetto di attribuzioni derivate dalle sue carenze di studente (che non ha le basi, non si impegna, delude sempre le aspettative, si comporta in maniera inaccettabile), svilupperà probabilmente delle convinzioni su se stesso come studente conformi a queste attribuzioni dell'insegnante. (sono molto indietro, non riesco mai a fare quello che devo, sono una delusione per gli altri, sono

²⁸⁸ Base sicura è il concetto elaborato dallo psicologo inglese Bowlby nell'ambito della sua teoria dell'attaccamento. Si veda J. Bowlby, *Attaccamento e perdita*, Bollati Boringhieri, Milano, 1999.

²⁸⁹ L. Mortari, *La pratica dell'aver...cit.*, pp. 141-142.

uno che non sa stare al mondo). Quali potranno essere le decisioni prese sulla base di queste attribuzioni svalutanti? La decisione più probabile sarà quella di convogliare le proprie energie emotive e cognitive in qualcosa di più retributivo, che ha maggiore possibilità di essere gratificante e dare riconoscimento, piuttosto che sull'impegno scolastico.

Come si è già affermato, le attività di cura, quando si declinano secondo le modalità che sono caratteristiche di una buona cura, sono attività che richiedono impegno esistenziale, energia vitale, apertura affettiva e cognitiva e possono dunque rivelarsi attività molto faticose, nelle quali c'è un forte rischio di sindrome da burn-out.

La fatica, la difficoltà, la problematicità, l'incertezza e il rischio implicati in una buona cura, necessitano quindi di sostegno da parte di una comunità che instauri relazioni di cura reciproche, che preveda scambi ed esperienze nutrienti per gli educatori. La cura di sé è un aspetto fondamentale dell'aver cura.

“La cura di sé si declina nella forma del lavorare e disinquinare la vita della mente dai modi di affrontare l'esperienza quotidiana che rendono più difficile la gestione delle relazioni di cura. Per adempiere autenticamente alla sua funzione formativa, la cura di sé prevede dunque un approccio di tipo critico-decostruttivo, che, pure se difficile perché interviene su quei modi di affrontare l'esperienza che si sono strutturati nella forma di abitudini irriflesse, può avere successo...”²⁹⁰.

Affinchè l'educatore possa fare ciò, come si è già avuto modo di affermare, sono necessarie esperienze di formazione riflessiva e di supervisione che lo educino a queste pratiche.

La cura educativa è un'apertura al rischio che espone alla fragilità, soprattutto quando si deve sopportare la frustrazione e rintracciare il senso di azioni educative “laddove sembra non ci sia nulla da fare, nessun risultato da ottenere. Una questione cruciale per la pedagogia”²⁹¹. Quando si lavora con ragazzi usciti dal circuito della scuola dell'obbligo, ragazzi che hanno subito ferite esistenziali e scolastiche questo rischio si fa spesso reale, perché l'altro oppone resistenza, rifiuto, mostra aggressività e svalutazione rispetto al contesto educativo di cui ha avuto un'esperienza dolorosa e frustrante. E' per questo che il contesto deve sorreggere, sostenere e fornire all'educatore occasioni di supervisione, di nutrimento formativo, di cura di sé che gli consentano di affrontare la problematicità intrinseca del suo lavoro.

²⁹⁰ Ivi, p.151.

²⁹¹ C.Palmieri, *La cura educativa...cit.*,p.56.

Competenza tecnica

L'approccio della cura all'educazione non svaluta assolutamente gli alfabeti culturali che l'educatore deve possedere e la sua conoscenza professionale. La passione e l'accuratezza nel coltivare l'aspetto disciplinare, l'autoaggiornamento e l'aggiornamento delle proprie competenze disciplinari, metodologiche, valutative, sono fondamentali per una buona cura.

...²⁹².

²⁹² A. Canevaro, A. Chierigatti, *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma, 1999, p. 68.

2.3 Cura e cultura a scuola

Nel panorama pedagogico italiano il pensiero di Riccardo Massa è una pietra miliare per chi si occupa di cura educativa, in particolare dei suoi aspetti scolastici. Il tema della cura, infatti, più o meno esplicitamente, innerva tutta la sua opera.

Massa considera la scuola contemporanea sotto il segno di una crisi evidente, testimoniata dalla insofferenza e dalla indifferenza degli studenti, dalla frustrazione degli insegnanti, dalla conflittualità con le famiglie, dalla mancata acquisizione delle abilità e delle competenze attese. Questa crisi è così ampia e profonda da far prefigurare un vero e proprio tramonto dell'educazione.

“Il grande mito della modernità occidentale del valore assoluto del sapere e della scienza e della sacralità della scuola, il grande mito moderno dell'educare sia che si declini mettendo in primo piano i valori sia che si declini valorizzando l'istruzione, sta collassando e tanto maggiore è stata la mitizzazione tanto maggiore è la delusione ed il senso di impotenza”²⁹³.

Secondo Massa “La scuola è al centro della contraddizione tra una ideologia della vita, della salute e del benessere e una ideologia della competizione, della violenza e della morte, nell'ambito di un dispositivo incentrato sul nuovo biopotere che regola il mondo”²⁹⁴.

Tendenze opposte e spesso confuse reclamano da una parte durezza, selezione, ritorno a severità antiche, competizione che dovrebbero ricondurre alla qualità dell'istruzione scolastica, dall'altra invocano lo star bene a scuola, la promozione della salute psicofisica degli studenti, l'accoglienza, l'integrazione delle diversità. A ben vedere sono i due grandi discorsi che oggi si affrontano e si contendono lo stesso futuro del mondo globalizzato.

La constatazione di questa crisi fa sì che esista una diffusa consapevolezza della necessità che la scuola cambi, ma la scuola è un'istituzione in cui le esperienze innovative fanno fatica a radicarsi e diffondersi e che ha notevoli difficoltà al cambiamento. Questo, secondo Massa, non tanto perché è l'istituzione che ha come missione il tramandare da generazione in generazione la tradizione culturale, quanto perché la scuola, come le pratiche educative di qualunque tipo, “attivano quanto di più profondo e nascosto determina i significati del pensiero e dell'esperienza”²⁹⁵.

²⁹³Ivi, p. 43.

²⁹⁴Ivi, p. 60.

²⁹⁵Ivi, p. 9.

Lo studioso mette in evidenza come, per cambiare la scuola, occorra rigenerarla ripensando l'educazione e i suoi fondamentali, piuttosto che giustapponendo novità curricolari, metodologiche o quant'altre alla struttura esistente.

Già nel termine educare è contenuta la possibilità di un ripensamento dell'educazione e della scuola che metta la cura al centro della riflessione. Educare ha una doppia derivazione etimologica, può essere fatto risalire sia al verbo *educere* che al verbo *educare*.

Educere rimanda al significato maieutico del tirare fuori da qualcuno ciò che è già presente in lui, ma vuol dire anche portare oltre, far oltrepassare qualcosa. *Educare* invece significa curare, allevare. La scuola dovrebbe rifarsi ad entrambi i significati che si possono rintracciare nell'etimologia di educare: per *educare*, cioè per far oltrepassare, per far andare oltre, per trarre fuori occorre prima *educere*, cioè curare ed accudire fisicamente e moralmente.

Il pensiero sull'educazione dovrebbe mettere al centro della riflessione pedagogica due dimensioni rimosse, non pensate, non riflettute, lasciate alla latenza, all'improvvisazione, all'abuso: la dimensione affettiva e relazionale dell'accadere educativo e la sua materialità.

Per materialità educativa Massa intende l'aspetto microsociale dell'educare, declinato nello spazio e nel tempo o meglio "l'insieme di quelle determinazioni concrete che rendono possibile il processo di formazione sia in quanto mondo vitale, sia in quanto azione intenzionale per un verso e progettazione tecnica per l'altro"²⁹⁶.

Secondo il pedagogista è centrale, dunque, il recupero, nella riflessione pedagogica, della dimensione microsociale dove vivono la relazionalità e la materialità educativa, intesa come ciò che davvero accade alle persone in carne ed ossa quando si incontrano a scuola nel tempo, nello spazio, con i loro corpi e le loro emozioni e i progetti, i curricoli, le metodologie si incarnano nella realtà delle relazioni e degli eventi.

La riflessione sulla scuola, nonché le pratiche che in essa si svolgono, hanno invece, a suo avviso, operato una vera e propria cesura tra emotivo e cognitivo, istruzione ed educazione, contenuti e relazione, cura e cultura.

Questa dicotomia va ricomposta sia a livello delle teorie che delle prassi e questi aspetti non vanno considerati in competizione, ma come profondamente integrati tra di loro.

“Si giunge pertanto all'insieme di cura e cultura. Il concetto di cura è importante per l'esperienza educativa. La cura sembra altra cosa, ed è infatti posta come istanza distinta,

²⁹⁶ R. Massa (a cura di) *Clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Franco angeli, Milano, 1997, pp. 19-20.

rispetto alla cultura. Anche se per coltivare un campo si deve aver cura di esso e per trasmettere cultura si deve coltivare – nel senso di averne cura – l’animo dei bambini. In tutti i modi, l’educazione, nel suo significato originario, è strettamente legata all’esperienza di cura. Non si può addestrare un animale senza nutrirlo e addomesticarlo”²⁹⁷.

E’ stata operata invece, a suo avviso, una vera e propria censura di una cura che prenda in considerazione anche l’aspetto emotivo dell’esperienza scolastica, che è stato relegato, al massimo, in attività extracurricolari o specifiche e non innestato nella pratica del processo di insegnamento-apprendimento, oppure limitato agli interventi per gli svantaggiati.

La stessa distinzione fra la figura dell’educatore, come esperto dello star bene a scuola, e dell’insegnante, come esperto disciplinare, testimonia la cesura tra aspetti affettivi e cognitivi dell’apprendimento, mentre sarebbe auspicabile una base epistemologica comune a tutte le professioni educative.

La riflessione sulla scuola, praticata sia da quelli che Massa chiama il tecnicismo didattico e il pedagogismo valoriale è limitata, poiché non presta attenzione alle dimensioni affettive e prassiche della cura educativa e le riforme scolastiche che ne sono derivate non hanno inciso sulla sua profonda crisi operando modificazioni radicali e positive.

Prendere in considerazione le dimensioni prassiche ed affettive dell’educare senza scinderle dagli aspetti cognitivi, curricolari, metodologici è ineludibile per cambiare la scuola, il che non vuol dire non giustapporre nuovi contenuti e metodologie ad un dispositivo che non le integra, ma agire sullo stesso dispositivo.

La cura non va intesa come alternativa all’istruzione, ai contenuti, all’efficacia degli apprendimenti, ma come centro stesso dell’educare.

“La scuola è cultura. Ma la cultura scolastica non è quella dei programmi di studio. E’ produzione di un universo di scambi simbolici e culturali entro le maglie della sua struttura organizzativa, è sistema procedurale capace di proporre mondi vitali e quindi esperienze di morte, di annichilimento e di espropriazione. Oggi è più che mai impermeabile, incongrua e contraddittoria rispetto agli altri universi simbolici e agli altri mondi vitali. Ripensare la scuola e il suo campo di emergenza, rigenerarne l’esperienza, provarsi a pensare un cambiamento della sua forma richiede di porsi su questo livello. Ma si tratta di un livello troppo ingeneroso e deludente rispetto alle soddisfazioni che si possono ricavare dall’apprestamento di tecniche didattiche, dalla celebrazione di valori morali, dalla

²⁹⁷ R. Massa, *Cambiare la scuola...cit.*, p. 26.

concretezza delle contingenze politiche, dalla consolazione che riescono a offrire le grandi tematiche culturali, dalla gratificazione di qualche narrazione psicologica”²⁹⁸.

La scuola è pensata come cultura incarnata nella materialità e nella relazionalità e necessita un pensiero che sia in grado di immaginarne una rigenerazione.

La polemica che sottende gran parte del dibattito pedagogico è, secondo Massa, quella fra una scuola che educhi ed una scuola che istruisca. Dibattito che, secondo l'autore, è sterile e fuorviante ed è spesso declinato come conflitto e polemica tra un educare che è esibire valori ed un istruire come trasmissione di tecniche e contenuti.

Da una parte sarebbero enfatizzati valori, emozioni, affetti, relazioni e dall'altra conoscenze, contenuti, abilità e competenze.

La stessa dicotomia tra le figure dell'insegnante e quella dell'educatore, come si è già fatto notare, testimonia una scissione fra un'istruzione che sarebbe dalla parte dei contenuti ed un'educazione che sarebbe dalla parte dei bisogni. Per cui l'insegnante sarebbe un intellettuale addetto ai processi di apprendimento e l'educatore un interprete dei bisogni che li elabora verso obiettivi di benessere individuale. Questo è il retaggio e l'eredità di una cultura che ha scisso gli aspetti didattici da quelli psicosociali, mentre occorrerebbero competenze trasversali che ricompongano questa dicotomia.

Massa mette soprattutto in evidenza, con sinteticità polemica, un nodo ambiguo che ha inquinato ed irrigidito questo dibattito: la confusione tra un piano epistemologico ed un piano ideologico per cui l'educazione sarebbe filosofica mentre l'istruzione sarebbe scientifica, l'educazione sarebbe religiosa mentre l'istruzione sarebbe laica. Questo avrebbe provocato, secondo l'autore, una radicalizzazione delle posizioni e soprattutto un irrigidimento della cultura laica rispetto all'aspetto educativo della scuola per timore di un indottrinamento cattolico delle giovani generazioni operato attraverso l'educatività della scuola ed un suo ripiegamento sulla razionalizzazione didattica e metodologica, un'enfasi sulla valutazione come strumento di maggiore giustizia sociale all'interno della scuola, misconoscendo l'importanza e l'inscindibilità dell'aspetto emotivo, relazionale, valoriale da quello cognitivo.

“Ciò che viene disatteso, in tale vicenda, è l'attenzione alla dimensione emotiva e affettiva dell'insegnare e dell'apprendere. Si direbbe che sulle dimensioni non razionali, non cognitive, non intellettuali del fare scuola e dell'andare a scuola abbia agito una grande censura, una rimozione potente e profonda. Di questa censura, di questa rimozione così

²⁹⁸ Ivi, p. 87.

violenta, è responsabile l'abuso della cultura comportamentista e cognitivista perpetrato in Italia dalla pedagogia di sinistra in difesa dell'istruzione. Per un pregiudizio scienziata e per paura di uno spaccio dei valori cattolici nella scuola pubblica, essa ha negato il ruolo degli affetti nei processi formativi. In nome di una concezione laica e progressista, ha contratto il discorso pedagogico e le pratiche didattiche su di un versante esclusivamente intellettuale. Questa è la vera questione in gioco. Non si tratta di difendere l'educazione come retorica sociale e valoriale, ma di rivendicare la trama degli affetti nello svolgersi dei processi di istruzione"²⁹⁹.

Non si capisce perché, secondo Massa, l'accoglienza da parte della pedagogia di sinistra dell'elaborazione gramsciana per la quale non è facilitando la scuola che si aiutano i ceti subalterni, si sia dovuta tradurre in una rimozione degli aspetti affettivi, emotivi e relazionali dell'apprendere e dell'insegnare.

“I conti con la pedagogia sessantottina e con i trascorsi che vi hanno fatto seguito sono rimasti aperti. Anch'essa può venire interpretata sotto il primato dell'educazione o dell'istruzione. In quanto pedagogia della socializzazione, della libera espressione individuale, della militanza politica e del rapporto diretto tra scuola e società, la cultura contestataria era sotto il segno dell'educazione. Ma in essa era presente un filone fortemente intellettualista, che si contraeva sul primato dell'istruzione in nome della polemica contro l'educazione tradizionale. Tale filone si è dissociato dalla matrice cattolica di una cultura del dissenso e si è inverte nella normalizzazione didattica degli anni Sessanta”³⁰⁰.

La scuola andrebbe dunque pensata di nuovo superando e ricomponendo questa scissione, piuttosto che giustapponendo interventi isolati o aggiungendo alla formazione degli insegnanti aspetti psicosociali.

La cultura pedagogica si trova, in questo ambito, indietro rispetto a quella delle scienze cognitive e della psicologia che hanno da tempo ricomposto questa dicotomia. La grande attenzione al soggetto, alla biografie e alle storie di vita, alle relazioni e agli affetti sono aspetti culturali estremamente significativi che però affiancano più che rigenerare dall'interno l'aridità didattica.

La scuola non va rinnovata esclusivamente attraverso la modificazione dei curricoli o l'introduzione di nuove didattiche, ma rigenerata e ricreata attraverso un vero e proprio

²⁹⁹ Ivi, p. 35.

³⁰⁰ Ivi, p. 45.

esercizio di ripensamento che tenga conto dell'esperienza concreta che in essa si svolge. "Una pedagogia critico-radicala dovrebbe partire da qui, dal conosciuto non pensato nell'educazione e nella scuola"³⁰¹.

Occorre, secondo Massa, analizzare i discorsi pedagogici come testi per poterli decostruire e ricostruire al fine di evidenziare ed esplicitare gli indizi di un testo meno evidente in essi sotteso, un testo in cui è possibile cogliere dimensioni residuali e nuclei irrisolti. Questo consentirebbe di "vedere" "quei processi di semplificazione, familiarizzazione e naturalizzazione che inducono ad accettare la scissione tra cognitivo e affettivo. Tale scissione è la conseguenza di una rimozione non solo delle dinamiche affettive nei processi didattici, ma anche della struttura materiale dell'accadere educativo"³⁰². C'è una latenza ancora in attesa di un linguaggio, un aspetto implicito che è oscurato nei discorsi pedagogici e politici sulla scuola da esplicitare e sul quale riflettere.

Il pedagogista individua i grandi filoni discorsivi che in ambito pedagogico parlano di scuola per affrontarne le disfunzionalità. A suo avviso, essi vanno decostruiti ed analizzati e non possono essere in nessun modo oltrepassati con fughe in avanti che non ne tengano conto.

Alla crisi della scuola c'è innanzitutto la risposta del cognitivismo assoluto, cioè "la tacitazione e la squalifica di qualunque aspetto dell'esperienza scolastica incentrato su una elaborazione del versante affettivo"³⁰³, che, come abbiamo visto, è attribuito da Massa al confondersi di un piano ideologico con un piano epistemologico che avrebbe portato la pedagogia laica a voler presidiare la scuola pubblica contro le ingerenze cattoliche e a considerare le condizioni affettive dell'apprendimento una zona sospetta.

C'è poi il didattismo docimologico che, nell'ambito della pedagogia progressista, enfatizza l'aspetto della valutazione, della programmazione e della educazione individualizzata come uniche garanti di democraticità e controllo dell'azione formativa. Quello che l'autore "rimprovera" a questa enfasi è la settorialità, l'aver preso cioè in considerazione solo la macchina della valutazione e dei tests piuttosto che la macchina scuola complessiva, all'interno della quale la macchina della valutazione deve funzionare e che invece continua il suo sfacelo al di là delle innovazioni. Sono dispositivi che non sono stati immessi nell'ambito di scenari educativi ed organizzativi più ampi ed articolati e di cui raramente si sono messe in luce le componenti affettivo-relazionali.

³⁰¹ Ivi, p. 52.

³⁰² Ivi, p. 59.

³⁰³ Ivi, p. 66.

Risposte inadeguate sono costituite per Massa dal contenutismo, dallo scolasticismo, dallo statalismo. La fiducia che bastasse rinnovare e migliorare i contenuti perché questi venissero appresi, l'estensione delle ore di scuola come risposta alle sue difficoltà, il centralismo burocratico nato dall'esigenza borghese di una educazione alla nazione.

La pedagogia di sinistra avrebbe poi, secondo il pedagogo, sostenuto un certo antifamilismo per cui, nonostante la creazione degli organi collegiali, non si sarebbe legittimata una vera e propria partecipazione dei genitori al cuore della vita scolastica, con un vuoto riempito dalla cultura cattolica rispetto all'educazione familiare ed ai rapporti scuola-famiglia.

La necessaria specificità e separatezza della scuola come istituzione dalle finalità specifiche non deve confondersi con una sottovalutazione del necessario dialogo tra scuola e famiglia.

La prima dimensione residuale che occorre recuperare per ripensare e rigenerare la scuola è costituita dal tessuto microsociale dell'esperienza scolastica, delle sue dimensioni affettive, soggettive, quotidiane. Questo aspetto è totalmente assente dai discorsi sulla scuola presi in considerazione, come se essa fosse affare solo di curricoli e strategie didattiche e non esistesse una sua vita materiale ed incarnata.

“La scuola è caratterizzata invece da una materialità specifica e diffusa che travalica e condiziona tutto questo, da una vita sotterranea, da routine esistenziali e processi di socializzazione latenti che vengono misconosciuti nel momento in cui se ne è coinvolti massicciamente. In tale quotidianità vanno compresi i rapporti umani degli insegnanti tra di loro, con i ragazzi e con i genitori... Quando si chiede a un ragazzo di rievocare la sua storia di vita e di formazione rispetto alla propria esperienza scolastica, è più facile che si ricordi dei rapporti con gli amici o con i nemici che è riuscito a farsi oppure a non farsi, dei tradimenti dei compagni, delle umiliazioni o delle gratificazioni ricevute dagli insegnanti, di quelli tra loro che ha amato o odiato”³⁰⁴.

E' interessante notare come l'aspetto dei soli contenuti di cultura venga restituito molto poco, come se ciò che viene rimosso ed escluso dai discorsi sulla scuola si prendesse la sua rivincita.

Un altro nucleo irrisolto è per l'autore l'organizzazione della dimensione relazionale che qualifica la scuola

³⁰⁴ Ivi, p. 80.

E' interessante notare poi che "le componenti psicologiche riguardavano i livelli inferiori dell'istruzione del popolo. Oggi, grazie alla psicologia, siamo in grado di teorizzare quello che viviamo quotidianamente: quanto si sia esposti al fraintendimento e all'incomunicabilità. Tutta la nostra esperienza è sotto il segno di questa difficoltà, nel momento in cui si esalta la centralità del comunicare.

Il problema della comunicazione diventa un fatto tecnico che i pedagogisti si sono sempre posti. Occupandosi di bambini poveri e miserabili, essi non potevano accontentarsi di un modello idealista o razionalista. Se Agostino deve insegnare il catechismo ai figli dei pagani, si pone subito il problema di come parlare con loro. Se Pestalozzi si occupa dei bambini morti di fame del contado di Zurigo, si pone subito la questione di come entrare in rapporto con loro per tenerli a scuola. Pestalozzi usava il corpo e il battito delle pietre. Questa comunicazione che i grandi comunicatori hanno sempre saputo usare, allo stesso modo degli attori e dei comunicatori attuali, utilizza registri diversi da quelli dell'università o del liceo, simili al cinema o alla televisione"³⁰⁵.

L'altro nucleo non affrontato dal tecnicismo didattico, dal pedagogismo valoriale e da uno psicologismo che rimane giustapposto alla struttura interna dell'esperienza educativa, è il problema del *setting* pedagogico.

Il vecchio *setting* scolastico istituzionalizzato e disciplinare si è dissolto, anche se ne rimangono le strutture, sia materiali che relazionali, ormai vuote di significato e non più funzionali.

Occorre capire cosa sia ancora utilizzabile della forma scuola tradizionale ormai collassata dall'interno, ma non modificata nelle sue strutture, cosa ci sia di nuovo che già si è affermato, quali nuovi codici, dispositivi e *setting* costruire per facilitare e favorire l'affermarsi di una nuova cultura della scuola.

Il *setting* si identifica con quello che Massa definisce "dispositivo pedagogico", cioè un sistema procedurale che costituisce lo sfondo integratore dei contenuti, delle relazioni, della macro e micro organizzazione, insomma il contenitore complessivo dell'azione educativa: "dispositivo pedagogico come struttura epistemologica e materiale che consente l'emergenza, la visibilità, la collocazione, la dispersione di tutti gli elementi e le dimensioni dell'esperienza educativa"³⁰⁶.

³⁰⁵ Ivi, p. 97.

³⁰⁶ Ivi, p..87.

Il dispositivo scolastico è dunque la cornice in cui si esprime la cultura scolastica, che oggi risulta profondamente mutato ed immobile al tempo stesso.

Capitolo terzo

Scuole della Seconda Occasione e pratiche di cura

3.1 Le scuole della Seconda Occasione

Le Scuole della Seconda Occasione sono delle istituzioni formative sperimentali nate per combattere la dispersione scolastica, l'insuccesso formativo e l'esclusione sociale.

Sono sorte intorno alla fine degli anni ottanta come progetti attivati dal basso da insegnanti ed altri operatori particolarmente sensibili al problema, con esperienza nell'ambito del recupero di adolescenti ragazzi svantaggiati e problematici, per rispondere alle emergenze sociali ed educative che si manifestavano sul territorio.

Come si afferma nella introduzione al testo *Ricomincio da me*³⁰⁷ che raccoglie la narrazione di queste esperienze, le Scuole di Seconda Occasione costituiscono "alcuni peculiari percorsi di intervento educativo e formativo indirizzati a generare un'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 reintegrarsi nel 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."³⁰⁸

Queste iniziative hanno trovato infatti una cornice di legittimazione internazionale nel Libro Bianco di Edith Cresson dove, per la prima volta, compare la definizione di Scuole della Seconda Opportunità³⁰⁹.

Nel 2005, su iniziativa dell'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educative (IPRASE), sei di queste esperienze, cioè il progetto *Provaci ancora Sam* di Torino, i *Progetti Ponte* di Trento, i progetti *Icaro...ma non troppo* di Verona e Reggio

³⁰⁷ E. Brighenti, (a cura di), *Ricomincio da me. L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, Editore Provincia Autonoma di Trento, 2006.

³⁰⁸ Ivi p. 7.

³⁰⁹ Cresson. E., *Libro bianco su istruzione e formazione: insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, 1996. La dizione del Libro Bianco è *Second Chance Schools* che può essere tradotta con scuole della seconda opportunità o della seconda occasione.

Emilia, il progetto *Chance-Maestri di Strada* di Napoli ed infine il progetto *Scuola della Seconda Opportunità* di Roma, caratterizzati da prassi consolidate e un radicamento significativo sul territorio, hanno costituito una rete nazionale per scambiarsi strategie e modelli di intervento sperimentati nei lunghi anni di attività e prodotto un testo in cui le esperienze delle singole scuole sono riportate.

Il modello della Scuola della Seconda Occasione agisce secondo il principio di quella che viene definita discriminazione positiva, o anche azione positiva o affermativa, secondo la terminologia utilizzata più spesso nella legislazione e nelle politiche dell'Unione Europea³¹⁰.

Se il termine discriminazione ha comunemente un'accezione negativa e con esso si intende un trattamento non paritario riservato ad un singolo o ad un gruppo, in quanto appartenenti ad una certa categoria, con azione e o discriminazione positiva si intendono politiche o provvedimenti volti a "privilegiare" gruppi o singoli individui. Con questi termini si indicano, dunque, un largo ventaglio di misure prese ai fini di compensare svantaggi passati o attuali di solito derivati dalla discriminazione, come nel caso delle politiche a favore delle donne o dei disabili.

Il principio alla base della discriminazione positiva è che un trattamento identico porta, nel caso di condizioni di partenza ineguali, a un'uguaglianza solo formale piuttosto che ad un'uguaglianza sostanziale. Il fine di investire particolari risorse o intraprendere azioni aggiuntive che compensino queste ineguaglianze di partenza è quello di assicurare nel concreto la realizzazione di una piena uguaglianza.

La discriminazione positiva può dunque essere considerata uno strumento che permette di rimediare all'assenza di uguaglianza reale nelle nostre società.

Le azioni di discriminazione positiva sono spesso oggetto di controversie³¹¹ in quanto agiscono sempre attraverso la definizione e la separazione di categorie particolari.

A questo proposito è importante avere sempre presente e mai dimenticare quel lato "ambiguo" della cura, come gesto che divide, definisce, genera identità, che è stato analizzato, attraverso l'opera di Foucault, nel capitolo secondo.

³¹⁰ Per la definizione di azione positiva si veda Commission européenne. Direction Générale de l'emploi, des affaires sociale set de l'égalité des chances. *L'égalité des chances dans la pratique. Le role de l'action positive*. Manuscript terminè en Mars 2007.

³¹¹ Si pensi all'attuale dibattito sulla "discriminazione positiva transitoria" proposta in questo periodo a proposito di classi ponte destinate agli studenti stranieri per l'apprendimento dell'italiano.

Come mette in evidenza Rossi Doria³¹², la Scuola della Seconda Occasione prevede una discriminazione positiva nei confronti dei ragazzi che la frequentano attraverso “un riconoscimento all’autonoma, indipendente dignità di percorso (di comprensione del mondo, di espressione, di uso del linguaggio, di appartenenza, di identità) di queste persone che, per una serie di motivi (culturali, sociali, comunitari, politici, come dice espressamente l’unione europea), hanno fatto poca scuola e avendo un livello di *litteracy* e *numeracy* al di sotto di quella necessaria per essere pienamente cittadini del proprio stato e dell’Europa, stanno indietro e non riusciranno a raggiungere quello che i diritti prevedono per tutti e per ciascuno.”³¹³

Questo riconoscimento mette in discussione quanto a volte è dato per scontato e cioè che la scuola pubblica emancipi. Secondo Rossi-Doria i dati della realtà dicono che ancora oggi questo non accade e la scuola rimane a tutti gli effetti una scuola di classe³¹⁴. La creazione della Scuola della Seconda Occasione mette dunque, in qualche modo, il dito sulla piaga, ci mostra che “*il re è nudo*” e che “*bisogna occuparsi di questi ragazzi per come sono loro, non per come dovrebbero essere.*”³¹⁵ La presenza delle Scuole della Seconda Occasione costringe, secondo il maestro di strada napoletano, ad uscire da un egualitarismo nominale, solo di maniera, e *politically correct*, per assumere la realtà della differenza ed affrontarla al fine di un vero egualitarismo. Costringe a distinguere il “*discorso*” sulla scuola dalla “*realtà*” della scuola, costringe a guardare verso ciò che sulla scuola si dice, ma non si è riusciti a mettere in pratica.

La realtà è che occorre un lavoro speciale su chi ha meno alla partenza e questo la scuola pubblica, nella grande maggioranza dei casi, ancora non riesce a realizzarlo con successo e produce quel sistema delle dispersioni che va dall’evasione scolastica, all’abbandono, dall’insuccesso formativo al raggiungimento solo formale degli obiettivi della scuola dell’obbligo, dall’allontanamento emotivo e motivazionale dalla scuola anche se la si frequenta, all’*underachievement*.

Le Scuole della Seconda Occasione vanno dunque incontro a queste esigenze educative differenziate.

³¹² Marco Rossi-Doria, maestro di strada napoletano e ideatore del Progetto Chance.

³¹³ Appendice Intervista A.

³¹⁴ M. Rossi-Doria, *La scuola è ancora di classe*, Il seme sotto la neve, Luglio 2008.

³¹⁵ Appendice Intervista A

Esse sono caratterizzate da metodologie ed organizzazioni differenti, elaborate e costruite nel tempo per rispondere alle diverse esigenze poste dalle realtà specifiche nelle quali sono sorte. Al loro interno sono state posti in atto e validati nella pratica strategie ed approcci differenti.

Esse hanno, tuttavia, delle caratteristiche che le accomunano³¹⁶.

Partono innanzitutto dal riconoscimento del “danno motivazionale” che l’esperienza nella scuola ordinamentale ha provocato nei ragazzi *drop-outs*.

Il concetto di danno motivazionale³¹⁷ o danno di motivazione è frutto proprio della sperimentazione nella Scuola della Seconda Occasione ed è stato elaborato attraverso l’esperienza di lavoro con i ragazzi che avevano abbandonato la scuola prima della fine dell’obbligo. Il suo presupposto è la convinzione che non si possa apprendere in maniera significativa senza essere sostenuti da una motivazione derivata da una progressiva consapevolezza di competenza appresa. Se la scuola non riesce a facilitare questo tipo di esperienza negli studenti ciò che ne deriva è un danno di motivazione.

Secondo questa prospettiva le esperienze di insuccesso nei confronti dell’apprendimento e delle relazioni sperimentate, se ripetute costantemente, provocano frustrazione e progressivo ritiro dalle attività scolastiche.

Questo concetto propone un’interpretazione del ritiro dalle attività scolastiche come originato da pregresse e reiterate esperienze di insuccesso e frustrazione, sia rispetto all’apprendimento, sia rispetto all’ambiente 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 o sotto il profilo didattico e/o sotto quello relazionale. Il danno di motivazione così prodotto finisce per ostacolare le capacità e il desiderio dei giovani di continuare ad imparare. Tale fenomeno è 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.*”³¹⁸

³¹⁶ Per quanto riguarda i tratti in comune delle Scuole di Seconda Occasione in Italia si fa riferimento anche al convegno “La scuola della Seconda Opportunità” svoltosi il 19 Giugno 2008 a Roma.

³¹⁷ Vedi V. Ghione, *op. cit.*, pp.42-44.

³¹⁸ Ivi, p.42.

Il danno di motivazione provoca, dunque, forte frustrazione, caduta dei livelli di autostima e atteggiamenti aggressivi nei confronti di chi tenta di riproporre attività di apprendimento simili a quelle nelle quali è avvenuto il fallimento e si è verificato il danno.

Gli aspetti che assume per lo studente il danno motivazionale possono essere disarticolati in più elementi:

- “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 preconcepita rispetto al coinvolgimento in attività che anche da lontano appaiano “scolastiche”, espressa talora anche in modi provocatori nei confronti degli insegnanti e degli adulti.”³¹⁹

Analizzando ulteriormente le conseguenze del danno di motivazione sull’individuo, risulta danneggiato non solo l’aspetto strettamente motivazionale, ma la funzione cognitiva, socio-istituzionale, socio-affettiva.

“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 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.”³²⁰

Le Scuole di Seconda Occasione si configurano dunque, innanzitutto, come scuole di tipo *riparativo* poiché nascono dal riconoscimento del danno motivazionale subito dagli

³¹⁹ Ivi, pp. 42-43.

³²⁰ L. Brighenti, (a cura di), *cp. cit.*, p.161.

studenti nella scuola ordinamentale e costruiscono i loro interventi sulla base del tentativo di riparare questo danno.

Sono scuole che prendono atto del passato scolastico e di vita dello studente e si pongono come obiettivo quello di riconquistarlo all'apprendimento e alla formazione, di recuperare quel danno motivazionale che si è prodotto nel percorso formativo precedente, costruendo così la possibilità di reinserirsi immediatamente e a lungo termine (*life long learning*) in percorsi di formazione.

La riparazione del danno motivazionale si basa sulla scelta fondamentale di offrire una *proposta formativa diversa ed innovativa* rispetto a quella della scuola ordinamentale perché, come dimostra la scarsa efficacia delle ripetenze, ripercorrere più volte lo stesso iter raramente porta al successo formativo, mentre, molto più spesso, non fa che acuire la distanza motivazionale dalla scuola. La scuola della Seconda Occasione si configura per questo come luogo di innovazione e sperimentazione didattica e pedagogica volta a offrire una risposta alle esigenze di formazioni differenziate delle nuove generazioni.

Come afferma Rossi-Doria le scuole della Seconda Occasione si caratterizzano per l'attuazione di ciò che la scuola ordinamentale dovrebbe fare e non fa, cioè "abbandonare un modello semplice, lineare e autoreferenziale per un modello procedurale 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'accertazione e la validazione delle effettive singole competenze nella loro ricchezza e nei loro limiti, o di suggerire ogni volta soluzioni ulteriori in modi prossimali e comunque realisticamente possibili; implica una continua tenuta della relazione educativa nelle modulazioni necessarie, anche di separazione progressiva."³²¹

La Scuola di Seconda Occasione è una scuola la cui frequenza è volontaria perché implica un reinvestimento del ragazzo/a sulla propria formazione, costruito e sancito dalla stipulazione di un patto formativo con la scuola stessa. Questo mette in gioco una responsabilizzazione della persona che è la base della sua partecipazione, considerata il primo obiettivo educativo da raggiungere. Come fa notare Rossi-Doria i ragazzi *drop-out* ed in particolare quelli che hanno vissuto esperienze già adulte fuori dalla scuola, vivono

³²¹ M. Rossi-Doria *Rispetto e accompagnamento* in L. Brighenti (a cura di) *op.cit.*p.16.

quest'ultima come luogo di accanimento pedagogico e dunque la volontarietà pone le basi minime di un possibile successo dell'azione educativa.

E' una scuola che può definirsi orientativa in quanto mira a sviluppare la progettualità degli studenti, a facilitare la costruzione di un progetto di vita, a scoprire e valorizzare conoscenze ed attitudini, nonché a facilitare la scelta del futuro scolastico o lavorativo.

“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 delle proprie difficoltà e di tutte le potenzialità che non sono state messe in gioco, che non hanno potuto trovare espressione.”³²²

Nella Scuola della Seconda Occasione il percorso dello studente parte da una riflessione e da una presa d'atto dei propri punti di forza e di debolezza e dalla stipulazione di un patto formativo con la scuola. Al patto partecipano studente, operatori scolastici e famiglia che insieme concordano il percorso da intraprendere, gli obiettivi da realizzare, le regole da rispettare. Il patto costituisce sostanzialmente e simbolicamente un “nuovo inizio”: un rinnovato rapporto con la scuola, nonché un nuovo investimento su se stesso da parte dello studente.

“In questo senso la scuola di seconda occasione si connota come immediatamente orientativa/riorientativa, con un'offerta valida sia per le 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 si 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 hanno imparato fuori dalla scuola e dalla formazione.”³²³

Il patto formativo è una delle azioni previste nella Scuola della Seconda Occasione volte al coinvolgimento attivo delle famiglie nel percorso formativo dei figli. “Il danno di motivazione non è infatti stato subito esclusivamente dagli studenti, ma anche dalle loro famiglie che hanno perso fiducia nella scuola come luogo che possa dare un futuro ai propri figli. Tra l'altro, trattandosi spesso, ma non sempre, di famiglie multiproblematiche dal punto di vista sia sociale che psicologico, necessitano di un sostegno più ampio. Il lavoro che si fa con queste famiglie è quello di un contatto costante rispetto a un coinvolgimento nel percorso

³²² Ivi, p 29.

³²³ Ivi, p.30.

educativo dei figli. Nel momento in cui vengono a iscriverlo lo studente in questa scuola fanno parte anche loro di un patto educativo che prevede, tra l'altro, il fare il punto ogni mese sulla situazione.”³²⁴

L'esperienza della Scuola della Seconda Occasione è caratterizzata dalla costante attenzione alla tenuta della relazione educativa. I temi della centralità dell'individuo, del rispetto e dell'accompagnamento adulto sottendono, come ricostruisce Rossi-Doria, tutte le scelte operate all'interno delle diverse esperienze. Il rispetto per sé e per gli altri è ricostruito attraverso un clima di reciprocità e di riconoscimento.

Per quanto riguarda gli operatori le Scuole della Seconda Occasione sono caratterizzate da un approccio interprofessionale. Nei progetti sono coinvolti non solo insegnanti e altro personale scolastico, ma anche educatori, operatori del privato sociale, formatori, esperti di laboratorio ecc. C'è, in tutte le esperienze, una attenzione specifica alla formazione degli operatori ed al loro sostegno psicopedagogico.

“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 ed 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.”³²⁵

Il tempo dedicato dal gruppo degli adulti in azione alla progettazione ed alla riflessioni comuni è significativamente più ampio di quello che gli viene dedicato nella scuola ordinamentale e questo sembra costituire uno dei punti di forza di queste esperienze. Come afferma la coordinatrice del modulo Chance-Quartieri Spagnoli³²⁶, le “buone pratiche” individuate sono revisionate continuamente attraverso quella tensione ricostruttiva e capacità di rielaborare collettivamente l'esperienza caratteristica di questo approccio. La riflessività costituisce il “*pane quotidiano*” degli operatori.

Il ricorso ad equipe integrate attiva una riflessione comune sia sulle didattiche più efficaci sia sui meccanismi affettivo-relazionali e sulla loro gestione.

³²⁴ Appendice. Intervista E.

³²⁵ L. Brighenti, *cp. cit.*, p.164.

³²⁶ Appendice. Intervista C.

Per quanto riguarda le metodologie comuni esse riguardano l'individualizzazione dei percorsi con una grande flessibilità di *setting* e tempi, la laboratorietà, la valorizzazione degli apprendimenti e delle competenze informali, il tutoraggio e l'autovalutazione.

L'organizzazione è sempre caratterizzata da una accentuata flessibilità, da un lavoro di rete sul territorio e da una architettura a mosaico dei finanziamenti.

Anche alcune difficoltà si rivelano comuni a tutti i progetti e riguardano il *turn over* del personale, la difficoltà nel reperimento dei finanziamenti, la costruzione non sempre facile dei rapporti con le scuole di prima opportunità e il passaggio dall'emergenza a una ordinarietà istituzionalizzata degli interventi.

Un nodo critico, secondo alcuni testimoni privilegiati, è individuato nell'aspetto della didattica delle discipline e dunque nella gestione dell'aspetto cognitivo dell'intervento. Come afferma la coordinatrice del modulo Chance-Quartieri Spagnoli, da un punto di vista teorico *“riafferriamo in continuazione che per insegnare una determinata disciplina ad un ragazzo che ha tante carenze di base e che ha soprattutto un ostacolo emotivo rispetto all'apprendimento bisogna conoscere bene quella disciplina, bisogna essere capaci di andare proprio al senso di quella disciplina, intesa come capacità di leggere il mondo, di costruire poi su quello che si sa un progetto di vita...L'aspetto reale è invece quello di dover gestire gruppi di ragazzi che hanno non soltanto competenze di base mediamente piuttosto scarse, abbastanza diverse tra di loro, con esperienze scolastiche spesso traumatizzanti-che comunque in un modo o nell'altro sono state causa della loro uscita dalla scuola-con tempi spesso molto ristretti, con difficoltà reali a gestire il gruppo sotto l'aspetto dell'attenzione e della concentrazione che dura poco più di mezz'ora. Questo ci ha portato, secondo me, a scegliere qualche volta il riduzionismo, tangente quasi alla banalizzazione, che non è una cosa positiva, sicuramente è una cosa negativa e non contribuisce a sufficienza a fondare né lo stimolo alla rimotivazione, né alla conoscenza...Ci vuole un maggiore studio sugli aspetti più significativi della didattica disciplinare. Non mancano al nostro interno le competenze, manca forse la necessaria concentrazione per lavorarci di più. Come se l'aspetto delle difficoltà emotive e quindi l'aspetto relazionale tendesse ad assorbire troppe energie.”*³²⁷

Anche da altre interviste ai testimoni privilegiati³²⁸ emerge che, nonostante la consapevolezza che l'aspetto di una positiva relazione educativa sia fondamentale in un ambiente scolastico soprattutto ad eliminare gli ostacoli emotivi all'apprendimento, il

³²⁷ Appendice Intervista C.

³²⁸ Appendice. Interviste A, F.

passaggio dalla costruzione di una relazione positiva alla costruzione di apprendimenti validi non è sempre facile.

Anche Rossi-Doria mette infatti in evidenza come occorra ancora uno sforzo di elaborazione soprattutto sull'aspetto della didattica, nonostante i notevoli passi avanti fatti in quest'ambito nel rapporto tra teoria e pratica, nel collegamento fra prodotti e processi, nelle procedure di autovalutazione che hanno portato la scuola di Seconda Occasione ad anticipare, ad esempio, la pratica del portfolio.

3.1.1 Una buona prassi educativa e giuridica

Le Scuole della Seconda Occasione possono essere inserite nell'ambito di quelle che vengono definite come "buone pratiche".

Esse sono sorte come risposta a bisogni educativi specifici e differenziati emersi in diversi contesti territoriali ed hanno riavvicinato all'istruzione ben 6.500 ragazzi e ragazze che avevano abbandonato la scuola prima della fine dell'obbligo.

Gli elementi che caratterizzano quella che può essere definita come una buona pratica,³²⁹ non riguardano però esclusivamente la verificabilità oggettiva dei risultati in termini quantitativi e numerici, infatti "una buona pratica può essere descritta non tanto attraverso i risultati raggiunti quanto attraverso l'esplicitazione e la descrizione del suo processo di produzione." Un'azione può essere infatti definita una buona pratica quando "a) nasce per rispondere ad un bisogno specifico del contesto in cui la si applica; b) segue ad un processo di definizione, esplicitazione e condivisione degli obiettivi; c) è fattibile in termini di rapporto risorse/vincoli; d) è percepita come utile dagli attori in gioco; e) prevede di poter essere ripensata in itinere sulla base delle informazioni emergenti dalla sua realizzazione; f) prevede appositi momenti di valutazione con strumenti appropriati, sia durante che alla fine del percorso; g) cura la motivazione, crea relazioni e stimola la partecipazione degli attori in gioco; h) attiva processi di riflessione e di elaborazione sull'azione, sul contesto, sulle relazioni, sui ruoli, sui saperi; i) cura la produzione e la raccolta di documentazione dei percorsi e degli esiti; l) è monitorata dal punto di vista del rapporto risultati attesi/risultati prodotti."³³⁰

Un'azione, per essere considerata come una buona prassi, deve inoltre produrre una crescita qualitativa e quantitativa nella partecipazione degli utenti, nonché un buon livello di soddisfazione in destinatari e operatori accrescendone il senso di autoefficacia, produrre apprendimento e costruzione di competenze e deve infine poter essere trasferita in altri contesti.

Le Scuole della Seconda Occasione si configurano anche come buone prassi giuridiche in quanto contribuiscono all'attuazione di diritti sanciti sia nel diritto nazionale che in quello

³²⁹ V. Ghione, *op. cit.*, pp. 34-35.

³³⁰ V. Ghione, A. M. Ajello, *Lo studio delle buone pratiche: indicazioni emergenti per contrastare la dispersione scolastica*, in V. Ghione, A. M. Ajello, *Riflessioni sul tema della dispersione scolastica*, Comune di Roma, 2008, p.11.

internazionale e agiscono nel solco delle indicazioni contenute nei più importanti documenti elaborati dalla Comunità Europea in materia di politiche educative e sociali.

Esse vanno incontro innanzitutto a quanto si afferma nel dettato della Costituzione Italiana che, all'articolo 3, stabilisce la pari dignità sociale di tutti i cittadini italiani e sottolinea la necessità che essa venga promossa e garantita attraverso azioni che rimuovano le fonti di disuguaglianza derivate da condizioni personali e sociali: "E' compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese."

L'azione educativa della Scuola di Seconda Occasione, andando incontro ai bisogni educativi differenziati di molti giovani studenti, è volta proprio alla rimozione degli ostacoli di ordine sociale e culturale che impediscono il loro successo formativo. Reinserendoli nel circuito scolastico e proponendogli percorsi rispondenti alle loro esigenze educative essa agisce, dunque, nello spirito del dettato costituzionale, favorendone l'attuazione pratica e la piena realizzazione.

Le Scuole di Seconda Occasione contribuiscono a promuovere, attraverso la trasmissione degli alfabeti culturali di base, la possibilità di esercitare una cittadinanza attiva e dunque "l'effettiva partecipazione" alla vita politica, economica e sociale del paese.

Queste esperienze innovative costituiscono poi una forma di protezione della gioventù, garantita nell'articolo 31³³¹ della Costituzione, da forme di emarginazione sociale, economica e culturale derivate dal basso livello di istruzione, e rendono effettiva e non solo nominale l'affermazione che "la scuola è aperta a tutti" contenuta nell'articolo 34³³².

Si può affermare, inoltre, che le Scuole di Seconda Occasione operino anche nel senso dell'attuazione del primo³³³ dei Principi Fondamentali della nostra Costituzione. La lotta alla dispersione scolastica contribuisce a realizzare, infatti, nel concreto, il principio secondo il

³³¹ Art. 31 "La Repubblica agevola con misure economiche e altre provvidenze la formazione della famiglia e l'adempimento dei compiti relativi, con particolare riguardo alle famiglie numerose. Protegge la maternità, l'infanzia e la gioventù, favorendo gli istituti necessari a tale scopo."

³³² Art. 34 "La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso."

³³³ Art. 1 "L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro..."

quale la Repubblica Italiana è fondata sul lavoro, poiché esiste una correlazione estremamente significativa tra livello di istruzione e possibilità occupazionali.

A livello del diritto internazionale, i diritti umani universali sono stati allargati alla specifica situazione della infanzia e della adolescenza recependo³³⁴ principi che già facevano parte della cultura giuridica europea.

Nella Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia "*A world fit for Children*"³³⁵ del 1989 si incoraggia ogni azione ed ogni tipo di scuola che possa andare incontro alle necessità di apprendimento di tutti, in particolare delle fasce più deboli dei soggetti in formazione e di coloro che hanno abbandonato la scuola. L'istruzione si configura come un diritto umano, come fattore fondamentale per la lotta contro la povertà e il lavoro minorile e come elemento basilare per la promozione della democrazia, della pace e dello sviluppo.

Oltre che contribuire alla attuazione concreta di diritti che riguardano tutti i cittadini ed in particolare i giovani, l'esperienza delle Scuole di Seconda Occasione agisce nel solco tracciato dalle politiche della Comunità Europea in materia di educazione e lotta alla disoccupazione e alla esclusione sociale.

I due documenti europei all'interno dei quali si inserisce la legittimazione internazionale della Scuola di Seconda Occasione e sui quali si fonda la rilevanza delle sue finalità sono i Libri Bianchi *Crescita, competitività, occupazione*³³⁶ e *Insegnare e apprendere-verso la società conoscitiva*.³³⁷

Il primo ha come argomento principale il tema della disoccupazione nella Comunità Europea e rappresenta un contributo essenziale nella lotta a questa grave emergenza economica e sociale. Una delle cause strutturali della disoccupazione è, secondo il Libro Bianco di Delors, l'inadeguato livello dell'istruzione e della formazione professionale.

Per affrontare i rapidi mutamenti della tecnologia e la sfida della globalizzazione dell'economia occorre infatti una formazione che valorizzi il capitale umano e che renda possibile "imparare ad imparare per tutto il corso della vita".

Formazione ed istruzione sono considerate le armi principali per combattere il fenomeno strutturale della disoccupazione, in particolare quella giovanile a lungo termine che è quella più diffusa nel nostro sistema.

³³⁴ Vedi M. Rossi Doria, *Introduzione...* p. 26.

³³⁵ "*A world fit for children*", Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia, di New York, 1989.

³³⁶ J. Delors, *Crescita, competitività, occupazione. Il libro bianco di Delors.*, Il Saggiatore, Milano, 1994.

³³⁷ E. Cresson, *Libro bianco su istruzione e formazione: insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Commissione europea, Ufficio delle Pubblicazioni Ufficiali della Comunità Europea, Lussemburgo, 1996.

Ma è nel Libro Bianco di Edith Cresson su istruzione e formazione *Insegnare e apprendere-verso la società conoscitiva* che si fa specifico riferimento alle Scuole di Seconda Occasione..

Anche il Libro Bianco della Cresson parte dalla constatazione della importante sfida cui sono sottoposte l'economia e la società europee.

“Mondializzazione degli scambi, società dell'informazione, progresso scientifico e tecnico...Ogni giorno possiamo renderci conto dei cambiamenti prodotti da questi fenomeni. In seno all'impresa essi conducono a nuove forme di lavoro. A scuola esigono nuove forme di sapere. Nella vita di tutti i giorni modificano le abitudini. Queste mutazioni non sono una semplice parentesi, ma preannunciano la società di domani. Per l'Europa, per ciascuno di noi ciò che conta è assumere il controllo di tali trasformazioni per evitare di subirle. Non avendo saputo prevederle i nostri paesi conoscono un livello drammatico di disoccupazione ed esclusione sociale.”³³⁸

Le mutazioni, dunque, vanno previste ed affrontate attraverso una politica sociale e culturale che sappia guardare al futuro e non rimanga indietro lasciando che i mutamenti, senza governo e senza indirizzo, abbiano ricadute negative e la velocità dello sviluppo e delle mutazioni si trasformi da opportunità in incertezza ed emarginazione.

“Sempre più la posizione di ciascuno di noi nella società verrà determinata dalle conoscenze che avrà acquisito. La società del futuro sarà quindi una società che saprà investire sull'intelligenza, una società in cui si insegna e si apprende, in cui ciascun individuo potrà costruire la propria qualifica. In altri termini una società conoscitiva”.³³⁹

La nuova epoca che i cittadini europei stanno vivendo è estremamente più mutevole ed imprevedibile delle precedenti e può rivelarsi per l'Europa un rischio, ma anche una grande opportunità storica con nuove potenzialità di sviluppo e di progresso, se se ne sapranno affrontare le sfide educative.

Infatti “L'istruzione e la formazione trasmettono i capisaldi necessari alla formazione di qualsivoglia identità collettiva, consentendo nel contempo nuovi progressi scientifici e tecnologici. L'autonomia conferita agli individui, se condivisa da tutti, consolida il senso della coesione e radica il sentimento di appartenenza. La diversità culturale dell'Europa, la

³³⁸ Ivi, p.10.

³³⁹ Ivi, p.5.

sua antichità, la mobilità tra culture diverse sono grandissime opportunità di adattamento al nuovo mondo che si profila all'orizzonte.”³⁴⁰

I tre fattori di fondamentale cambiamento che pongono alla società contemporanea sfide a cui le politiche educative e sociali devono rispondere sono, secondo il Libro Bianco, l'avvento della società dell'informazione, l'estensione a livello mondiale degli scambi, la civiltà scientifica e tecnica spesso vissuta come irrazionale minaccia.

Le risposte che vengono individuate rispetto alle domande poste da questi mutamenti sono la rivalutazione della cultura generale e lo sviluppo dell'attitudine all'occupazione.

“La prima risposta consiste nella *rivalutazione della cultura generale*. In una società in cui l'individuo dovrà essere in grado di comprendere situazioni complesse che evolvono in modo imprevedibile, in cui si dovrà affrontare un cumulo di informazioni di ogni genere, esiste un rischio di separazione tra coloro che possono interpretare, coloro che possono solo utilizzare e coloro che non possono fare né l'una né l'altra cosa. In altri termini tra coloro che sanno e coloro che non sanno. Lo sviluppo della cultura generale, cioè la capacità di cogliere il significato delle cose, di capire e di creare, è la funzione di base della scuola, nonché il primo fattore di adattamento all'economia e all'occupazione.”³⁴¹

Il Libro Bianco mette dunque in evidenza il rischio di un nuovo tipo di emarginazione, di discriminazione e di disuguaglianza: quella tra coloro che sanno e coloro che non sanno. Questa disuguaglianza è certo sempre esistita ma, come quella economica, rischia di approfondirsi.

Come la differenza fra ricchi e poveri si fa sempre più consistente, visto che i ricchi divengono sempre più ricchi e i poveri più poveri, pur aumentando il livello complessivo di ricchezza, così si può ipotizzare che coloro che sanno, sapranno sempre di più, vista la nuova disponibilità di informazioni e di protesi cognitive, laddove coloro che non sanno, che non possono né interpretare né utilizzare l'informazione, andranno incontro ad un tipo di esclusione ed emarginazione più accentuato che in passato.

Il Libro Bianco sottolinea il pericolo di nuove marginalizzazioni e di più profonde esclusioni per chi non avrà accesso a quei saperi ormai necessari per partecipare a tutti gli effetti alla società della conoscenza

³⁴⁰ Ivi, p.78.

³⁴¹ Ivi, p.7.

Affinché si realizzi quella che Edgar Morin definisce una Democrazia Cognitiva³⁴² e si eviti il pericolo di una Dittatura Cognitiva, occorre che gli strumenti della conoscenza, sempre più necessari nella società contemporanea per una cittadinanza attiva, siano il più largamente diffusi possibile.

E' nel Libro Bianco, quindi nel testo che sta alla base della politica culturale europea, che compare per la prima volta il termine "Scuole della Seconda Occasione".

Sono individuati sei obiettivi fondamentali per la società della conoscenza: promuovere l'acquisizione di nuove competenze, favorire un più stretto rapporto tra scuole e imprese, lottare contro l'esclusione, raggiungere una buona conoscenza di almeno tre lingue comunitarie, porre gli investimenti di capitale finanziario e gli investimenti nella formazione su un piano di parità

Per la realizzazione della lotta all'esclusione sociale (terzo obiettivo) vengono ipotizzate delle Scuole della Seconda Occasione volte reinserire nei circuiti formativi quel gran numero di giovani che in Europa escono precocemente dai percorsi formativi o non raggiungono gli apprendimenti minimi necessari a svolgere una cittadinanza attiva.

Il fenomeno della dispersione scolastica costituisce una minaccia per la stessa coesione sociale degli Stati Europei generando forme di marginalizzazione sempre più estese man mano che le competenze necessarie per partecipare a tutti gli effetti alla società della conoscenza divengono più numerose e complesse. Per combattere l'esclusione il Libro Bianco individua due strumenti: le scuole della seconda opportunità e il servizio volontario europeo.

"L'idea è semplice, offrire ai giovani esclusi dal sistema d'istruzione o che stanno per esserlo le migliori formazioni e il migliore inquadramento possibile per dare loro maggiore fiducia in se stessi."³⁴³

La scuola rappresenta per ogni individuo una «prima opportunità» di integrarsi nella società, ma questo non vale purtroppo i bambini e i giovani più svantaggiati che spesso non dispongono di un contesto familiare e sociale che gli consenta di trarre sufficiente profitto dalla formazione ricevuta a scuola. I giovani esclusi dal sistema scolastico, privi di qualifiche e con poche speranze di trovare un lavoro e di inserirsi nella società sono presenti in una percentuale estremamente significativa e preoccupante nei grandi agglomerati urbani.

Sulla base delle esperienze degli Stati membri, è evidente che il recupero non deve effettuarsi in «scuole ghetto». Per tali scuole occorre predisporre situazioni educative che

³⁴² E. Morin, *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, EDUP, Roma, 2005.

³⁴³ Ivi, p. 65.

migliorino l'accesso alle conoscenze attraverso il ricorso ai migliori professori, eventualmente pagati meglio che altrove, a ritmi di insegnamento adeguati, a motivazioni nuove, a tirocini d'impresa, a materiali multimediali e alla costituzione di classi meno affollate. La scuola, attraverso la presenza di educatori oltre l'orario di insegnamento, dovrebbe divenire anche luogo di animazione comunitario in quei quartieri sensibili dove crollano i contesti sociali e familiari.³⁴⁴

La Commissione si propone poi di apportare un sostegno finanziario alle esperienze di Seconda Opportunità, finanziando progetti pilota nel quadro dei programmi Socrates e Leonardo, l'immissione in rete delle esperienze in corso e la disseminazione dei metodi pedagogici. Inoltre la Comunità Europea ha istituzionalizzato e facilitato un sistema di scambio di buone prassi ai fini di favorire tale finalità.

Ecco gli obiettivi delle Scuole di Seconda Occasione individuati nel Libro Bianco.

- Reinserire i giovani privi di diploma dei quartieri sfavoriti di grandi concentrazioni urbane nel contesto di dispositivi che offrano una seconda opportunità d'istruzione, mediante il riorientamento delle scuole situate in tali quartieri o l'organizzazione di nuovi luoghi di istruzione
- Garantire o attuare un forte inquadramento con l'ausilio di professori particolarmente qualificati e che percepiscano una retribuzione pari a quella dei migliori istituti
- Sviluppare nei giovani la motivazione, la capacità di imparare ad apprendere, le conoscenze di base e le attitudini sociali
- Organizzare classi con un numero ridotto di effettivi

I metodi suggeriti sono:

- Mobilitare finanziamenti complementari europei a sostegno di finanziamenti nazionali o regionali per l'attuazione di percorsi di inserimento

³⁴⁴ Nel Libro Bianco si prende atto che già esistono numerose e valide esperienze volte al reinserimento scolastico dei *drop-outs* come le «scuole accelerate» negli Stati Uniti istituite in circa cinquecento quartieri urbani il cui punto forte è stato costituito dall'introduzione di computer e di formatori migliori che hanno reso entrambi l'apprendimento maggiormente attivo ed interattivo rispetto a quello tradizionale o l'esperienza israeliana dell'accoglienza e dell'inserimento di giovani rifugiati senza legami familiari un sistema educativo originale che ha riunito i circa 300.000 giovani in comunità di villaggio ed è riuscita ad ottenere che fra loro la percentuale dei drop-outs fosse più bassa che nella media nazionale. Così in Europa sono state create scuole per l'inserimento scolastico dei figli degli immigrati e il recupero dei drop-outs in partenariato educativo tra enti locali e associazioni.

- Intraprendere azioni di concertazione e di partenariato con gli operatori economici al fine di aumentare le possibilità d'inserimento nel lavoro al termine degli iter di formazione
- Coinvolgere fin dall'inizio dell'iter un'impresa sponsor MPI locale o una grande impresa, se possibile con promessa di assunzione in caso di conseguimento delle certificazioni o di riconoscimento delle competenze.
- Utilizzare una pedagogia che si avvalga di ritmi adatti e di metodi pedagogici basati sulle nuove tecnologie educative.
- Immissione in rete di dispositivi della seconda opportunità e diffusione dei metodi pedagogici.
- Associare strettamente le famiglie all'azione e al funzionamento della formazione
- Utilizzare ampiamente (in associazione con le imprese) le tecnologie dell'informazione e dei multimedia.
- Sviluppare le pratiche sportive e le attività culturali

Gli indirizzi contenuti nel Libro Bianco di Cresson hanno ricevuto molte attestazioni di interesse da parte dei Paesi Membri e sono state creati dei progetti pilota in seguito valutati dalla stessa Comunità.

Nel rapporto stilato sulla sperimentazione³⁴⁵ si sottolinea ancora una volta come *“Dropping out at school has much more last consequences than it have in the previous decade. It is something that can mark individual for life radically narrow the scope of life projects of the person in question.”*³⁴⁶ La finalità del progetto era dunque oltre a quella di individuare azioni e metodologie innovative ed efficaci per affrontare il *dropping out* anche quella di riportarlo al centro del dibattito educativo nei paesi membri.

I progetti pilota hanno avuto successo nel reinserire gli studenti nel circuito formativo visto che il *dropping out* nell'ambito di queste esperienze è stato del 6%, percentuale ritenuta molto bassa dalla Comunità, visto che l'utenza era costituita da studenti che avevano già subito il trauma e la destabilizzazione derivanti dall'aver abbandonato la scuola.

Ogni scuola interessata ha costruito un progetto adatto allo specifico contesto nazionale e locale e le modalità di attuazione, nonchè le iniziative didattiche messe in atto sono state

³⁴⁵ European Commission. Directorate-General Education and Culture *Second Chance Schools, the result of a European pilot Project*, Brussels, 30 Marzo 2000

³⁴⁶ Ivi, p.3. (Abbandonare la scuola comporta maggiori e più durevoli conseguenze di quante non ne comportasse nei decenni scorsi. E' qualcosa che può segnare un individuo per la vita restringendo il raggio dei progetti della persona in questione.)

differenti da scuola a scuola. Nonostante questo si rilevano nel rapporto alcune caratteristiche comuni a tutti i progetti. Innanzitutto le iniziative analizzate hanno caratteristiche innovative da un punto di vista organizzativo e didattico rispetto alla scuola tradizionale, visto che *“Young people would not wish to return to a “place of failure”, nor would they be more likely to succeed, unless the main features of education on offer differed significantly from those of the regular school system”*³⁴⁷

Tutte le scuole hanno messo in campo, anche se con modalità e operatori differenti, azioni di counselling e mentoring. Una relazione costruttiva tra docenti ed allievi si è rivelata l'ingrediente chiave del successo dei progetti analizzati nel rapporto in cui si sottolinea l'importanza delle competenze umane degli insegnanti: *“In addition to formal qualifications, all schools stress the importance of human skills and the need for teachers to feel a deeper, personal commitment to the success of the pupils.”*³⁴⁸

Gli insegnanti e le loro competenze sembrano dunque una risorsa centrale per il successo di queste scuole e se ne trae la conclusione che *“Much of the dramatic change which can take place in the life of a young person takes place in the individual microcosm which link him or her to a caring adult”*³⁴⁹

La centralità dell'allievo è riconosciuta non solo dal punto di vista relazionale ma anche da un punto di vista cognitivo. Si prevede una attenta ricostruzione delle sue conoscenze pregresse e delle abilità possedute così da valorizzarle al massimo e da utilizzarle come base di quelle successive: *“Teachers are the archaeologists uncovering hidden skills.”*³⁵⁰

E' interessante notare come il rapporto della Commissione Europea suggerisca agli Stati Membri di far tesoro delle sperimentazioni attuate per migliorare la qualità dell'istruzione e diffondere le buone prassi rilevate: *“It could be appropriate for Members State to consider ways in which the methods and the lessons of the Second Chance School scheme can be made an integral part of their strategies to combat exclusion...”*³⁵¹

³⁴⁷ Ivi, p.16. (i giovani non vorrebbero ritornare nel “luogo del fallimento”, né vi avrebbero molte possibilità di successo a meno che le principali caratteristiche dell'offerta formativa non differissero significativamente da quelle del sistema scolastico tradizionale.)

³⁴⁸ Ivi, p.17.(Oltre alle competenze tradizionali tutte le scuole sottolineano l'importanza delle competenze umane ed il bisogno che gli insegnanti sentano un più profondo e personale coinvolgimento nel successo degli studenti.)

³⁴⁹ *Ibidem* (I cambiamenti più significativi possono avvenire nella vita di un/a giovane nel microcosmo individuale che la/o lega ad un adulto che ne ha cura.)

³⁵⁰ Ivi, p.10. (Gli insegnanti sono gli archeologi che scoprono abilità nascoste.)

³⁵¹ Ivi, p.12. (Sarebbe opportuno che gli Stati Membri prendessero in considerazione delle modalità attraverso le quali il modello dei metodi e delle lezioni delle Scuole della Seconda Occasione possano divenire parte integrante delle loro strategie per combattere l'esclusione.)

E' importante sottolineare infine come l'esperienza delle Scuole di Seconda Occasione agisca nel senso della realizzazione degli obiettivi stabiliti nel marzo del 2000 dal Consiglio Europeo nell'incontro di Lisbona, in sintonia con quelli del Libro Bianco di Edith Cresson. Il Consiglio Europeo in risposta alle sfide poste dalla globalizzazione ha espresso la finalità ambiziosa di rendere l'Europa entro il 2010 una economia basata sulla conoscenza competitiva e dinamica, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile caratterizzata da una maggiore e più qualificata occupazione e una maggiore coesione sociale.

I tre obiettivi strategici fondamentali per raggiungere questo fine sono individuati nell'aumentare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione nell'Unità Europea, facilitare l'accesso ai sistemi di istruzione, aprire i sistemi di istruzione e formazione agli influssi di altre parti della società, a livello locale, nazionale ed internazionale.

All'interno di questi tre macroobiettivi sono stati individuati tredici obiettivi concreti con degli indicatori correlati. Questi obiettivi si declinano all'interno di cinque aree prioritarie di intervento definiti nella loro scadenza temporale (2010) e nei loro livelli di riferimento.

Fra queste aree quella che riguarda in particolar modo la scuola della seconda opportunità è la diminuzione degli abbandoni precoci che non dovrebbero superare per il 2010 il 10% della popolazione. Le percentuali italiane, come si è visto, si attestano su indici ben superiori e l'azione della Scuola della Seconda Opportunità può dunque rivelarsi strategica ai fini del raggiungimento di questi obiettivi.

3.1.2 Chance - Maestri di Strada e la Scuola della Seconda Opportunità di Roma

Il Progetto *Chance* nasce a Napoli nel 1997 per il recupero dei *drop-out* che non hanno conseguito la licenza media.

In realtà la storia di *Chance* ha origini più lontane³⁵², poiché è dal 1991 che, a livello volontario, insegnanti napoletani con esperienza di adolescenti a rischio iniziano il recupero in strada, sia nel centro storico che nelle periferie degradate, dei ragazzi che abbandonano la scuola e sorgono progetti in collaborazione tra scuole, privato sociale ed enti pubblici per il recupero alla scuola degli adolescenti a rischio di marginalità e criminalità. Poi la legge Turco 285/1997 e la legge-quadro 328/2000 offrono lo strumento legislativo perché enti pubblici e privato sociale possano organizzare iniziative integrate.

“Il Progetto *Chance* ha sperimentato per otto anni nuove pratiche di istruzione ed educazione finalizzate a restituire a giovani cittadini napoletani il diritto di cittadinanza che avevano perso rifiutando la scuola o accettando il rifiuto che questa ha prodotto.”³⁵³

In questi otto anni 1056 alunni inadempienti sono stati contattati e monitorati con verbalizzazione, 523 si sono iscritti a *Chance* e 465, cioè l'89% ha conseguito il diploma. Di questi 330, cioè il 71%, hanno iniziato per almeno un anno i successivi percorsi di offerta formativa integrata.

Il progetto *Chance* opera in tre quartieri (Quartieri Spagnoli, Soccavo, Barra) e si rivolge ad adolescenti di quattordici o quindici anni che non abbiano conseguito la licenza media, che spesso hanno accumulato un numero considerevole di assenze e poi hanno abbandonato la scuola, oppure non hanno proseguito dopo una bocciatura. Il loro livello di competenza è vario, ma spesso assai basso.

Chance continua a seguire gli studenti anche dopo il conseguimento della licenza, in accordo con le scuole superiori del territorio che si impegnano in un percorso di reale continuità ed accompagnamento.

Il contesto in cui opera *Chance* è caratterizzato da una grande densità abitativa con prevalenza di case in affitto spesso degradate, con un significativo legame tra geografia sociale e urbana ed un forte senso di appartenenza al territorio-quartiere dove spesso vivono più generazioni della stessa famiglia, con una considerevole stabilità abitativa. Il territorio è caratterizzato dalla presenza di attività criminali. La disoccupazione, la presenza di malattie

³⁵² Si veda a questo proposito M. Rossi-Doria, *Di mestiere faccio il maestro*, L'Ancora, Napoli, 1999.

³⁵³ Gruppo di lavoro “Progetto *Chance*” (a cura di), *Chance da progetto a scuola*, Prove di Stampa a cura di Maestri di Strada, 2007.

infettive, l'evasione scolastica, le ripetenze nella scuola dell'obbligo, in particolare in prima media e prima elementare, hanno tassi più elevati rispetto alla media nazionale e spesso anche rispetto alla media della stessa città di Napoli. Bassissimo è il tasso di prescolarizzazione, anche a causa dell'assenza di scuole dell'infanzia. Elevato è invece il tasso di semianalfabetismo e analfabetismo tra i genitori, come pure il numero di mamme giovani, sole, con bassa scolarizzazione e lavoro precario, così come il tasso di condanne penali nelle famiglie e il numero di minori in trattamento presso il Tribunale. Molto diffuso anche l'uso del dialetto.

Le ispirazioni pedagogiche e le metodologie di *Chance* si sono sviluppate dall'esperienza di scuole e di insegnanti napoletani che, avendo operato a lungo in situazioni estreme adoperandosi per la frequenza scolastica ed il successo formativo di fasce di adolescenti ad alto rischio, avevano sviluppato una serie di modalità di intervento che si rivelavano efficaci ad ancorare i ragazzi alla scuola e costituivano un prezioso serbatoio professionale di pratiche didattiche innovative.

Gli ideatori di *Chance* hanno trovato i loro riferimenti nelle pratiche educative del CEIS di Margherita Nobeli, dell'asilo italo-svizzero, del Movimento di Cooperazione Educativa, del coordinamento delle Scuole Sperimentali, della Città Pestalozzi, nell'esperienza di Mario Lodi o di Emma Castelnuovo di cui hanno tenuto conto nel loro lavoro, pur nella differenza delle ispirazioni e delle esperienze.

Inoltre *Chance* si è ispirato a esperienze educative che si sono sviluppate fuori dalla scuola, da quella di Barbiana, al lavoro di strada svolto nei quartieri da volontari e operatori del privato sociale, aderendo allo sviluppo di comunità e cercando di costruire un profondo senso comunitario e stabilendo, fin dall'inizio, una collaborazione attiva con i Servizi Sociali Territoriali e il Tribunale dei minori.

Molte delle pratiche messe in atto nel progetto sono state teorizzate da lungo tempo, come ad esempio le pratiche laboratoriali e la costruzione dei saperi disciplinari a partire dalla pratica concreta, ma sono state raramente, e mai pervasivamente, applicate nella scuola ordinamentale, in particolare in quella secondaria.

L'elemento originale ed innovativo del progetto è costituito, secondo gli operatori di *Chance*³⁵⁴, dalla cura della relazione. Anche se la letteratura psicologica, pedagogica e scientifica si è occupata molto, nell'ultimo decennio, del legame tra apprendimento ed

³⁵⁴ Vedi E. Brighenti (a cura di), *op. cit.*

emozioni, tra affettività e cognizione, la scuola ha continuato in gran parte ad operare ignorando sostanzialmente i risultati di questi studi. Le emozioni e gli affetti sono entrati nella scuola solo come psicologismo diffuso, come dichiarazione di intenti, come oggetto di interventi extrascolastici, ma nell'operare quotidiano poco sembra essere cambiato, come è emerso anche dalle affermazioni degli studenti sul loro rapporto con gli insegnanti, testimoniate sia dai rapporti IARD e dal vissuto dei *drop-outs*.

Se l'importanza delle emozioni nell'apprendimento e nella vita scolastica sono fondamentali per ogni studente "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 elaborazione delle parti più esplosive del proprio sentire impediscono a ragazzi e ragazze in questa situazione di poter fruire della scuola nelle 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."³⁵⁵

Gli studi sulla dispersione scolastica hanno messo soprattutto in evidenza i suoi aspetti linguistici, cognitivi, socio-culturali, ma poco è stato studiato sulla relazione tra questi aspetti e quelli emotivi e relazionali.

Per ragazzi come quelli di *Chance*, spesso provenienti da famiglie multiproblematiche e da modelli culturali devianti, che trovano grosse difficoltà ad interagire fuori dal loro contesto antropologico di provenienza, non basta l'individualizzazione della proposta scolastica volta al recupero delle lacune cognitive, ma occorre un intervento caratterizzato da un'accoglienza della differenza antropologica, da una vera e propria mediazione interculturale, dalla presenza di adulti in grado di riconoscere e di gestire le emozioni che intervengono nel rapporto con gli adolescenti problematici.

Il progetto parte dall'idea che la formazione scolastica, prima che una funzione dello Stato, rappresenti una parte della cura parentale, affidata ad una istituzione sociale e che occorrono, come condizioni base per l'apprendimento, accoglienza, protezione, sentimenti di fiducia e di sicurezza.

³⁵⁵ Ivi, pp.192-193

L'accoglienza e l'accettazione degli allievi, la ricerca di un rapporto personale non sono, come afferma Moreno³⁵⁶, retorica paternalistica, ma spazio reale di incontro con misure di protezione per evitare coinvolgimenti eccessivi.

Secondo Moreno, *Chance* parte dal presupposto che l'attività educativa sia opera di quattro soggetti fondamentali, chi istruisce, chi educa, chi forma e chi cura.

Nel Progetto *Chance* questi quattro soggetti, da una parte sono rappresentati da quattro figure distinte quali l'insegnante, l'educatore, il formatore ed il genitore sociale³⁵⁷, dall'altro queste quattro diverse professionalità e forme di intervento sono integrate in una vera e propria comunità educante.

*“Né l'educatore, né l'istruzione, né il formatore, né la cura da soli fanno niente e neppure se si coordinano tra di loro, perché il coordinamento significa che ognuno rimane nella sua sfera. Il problema è che questi quattro soggetti si devono integrare e quindi questo ha delle conseguenze molto rilevanti sulla configurazione professionale di ciascuna categoria.”*³⁵⁸

Attraverso formazione, azione e progettazioni comuni le competenze si sono ampliate e contaminate. *“Nessuno di questi quattro protagonisti può essere puro”*. L'insegnante quindi non può essere solo colui che istruisce, ma deve avere competenze anche rispetto alla formazione, alla cura, alla educazione.

*“Il Progetto *Chance* credo sia l'unico (ho indagato, e non è un vanto, anzi un dispiacere) dentro cui queste quattro situazioni sono rappresentate all'interno di uno stesso organismo.”*³⁵⁹ Intorno al tavolo della progettazione infatti siedono il formatore, l'educatore, l'insegnante, il genitore sociale. Dopo dieci anni di collaborazione la stretta relazione li ha trasformati in una vera comunità educante.

Per quanto attiene all'offerta formativa, *Chance* è caratterizzata dalla strutturazione di quella che i suoi operatori definiscono come una “configurazione pedagogica” innovativa. *“Per configurazione pedagogica intendiamo una organizzazione del lavoro, una tecnologia*

³⁵⁶ Cesare Moreno è Presidente dell'Associazione Maestri di Strada Onlus e Coordinatore della Sezione Associata Sperimentale per il recupero della Dispersione Scolastica *Chance*.

³⁵⁷ Sono genitori, in larga maggioranza mamme che hanno un ruolo di interfaccia rassicurante con i genitori degli allievi di *Chance* non sempre ben disposti nei confronti della scuola, sia per motivi culturali che per esperienze negative spesso accumulate. Ha la funzione specifica della cura genitoriale all'interno del progetto, quella di mitigare i conflitti. Sono figure del quartiere che condividono la stessa cultura dei ragazzi e riescono a risolvere delle situazioni che per gli operatori sono problematiche, i ragazzi verso di loro mostrano meno aggressività. Inoltre hanno un grosso ruolo nell'osservare i ragazzi in situazioni informali. Sono spesso mamme del quartiere che hanno seguito un corso di educazione degli adulti di 80 ore finalizzato a formare operatori di comunità

³⁵⁸ Appendice. Intervista B.

³⁵⁹ *Ibidem*

che stabilisce relazioni funzionali tra strutture, idee, persone, azioni. Il progetto *Chance* ha rimesso in discussione ogni minimo particolare riguardante l'organizzazione della scuola: gestione delle presenze, della disciplina, delle regole, di premi e punizioni, quadri orari, benessere psico-fisico...Ma soprattutto il progetto ha rivisitato e riorganizzato il quadro delle relazioni tra città, famiglia, scuola che è alla base dell'esistenza dell'istituzione scolastica.”³⁶⁰

In accordo con gli obiettivi delle Scuole di Seconda Occasione individuati nel Libro Bianco, il Progetto *Chance* agisce su due fronti. Da una parte un'offerta formativa innovativa e flessibile in tempi, modi e contenuti e dall'altra la ricostruzione di un tessuto sociale intorno alla crescita e alla progettualità dei giovani, attivato soprattutto attraverso un rafforzamento della genitorialità. Il recupero del *dropping out* si inserisce dunque in un progetto sociale più ampio che coinvolge le famiglie ed il quartiere. La mediazione dei rapporti tra adolescenti ed adulti attiva il sostegno dei gruppi di riferimento dei ragazzi che apprendono e che, per essere coinvolti nel progetto, devono sentire il più possibile la condivisione emotiva da parte degli ambienti sociali di riferimento.

I percorsi didattici proposti sono caratterizzati dalla valenza orientativa delle discipline rinforzata dalle pratiche laboratoriali; dall'espressione artistica capace di far esprimere e comunicare emozioni, da percorsi per la cittadinanza; dallo spazio per la parola scritta ed orale utilizzata come strumento di regolazione del pensiero e di contenimento e non solo come veicolo disciplinare; dalla ricchezza e dalla varietà delle tecnologie didattiche; dal trarre materia di apprendimento da ogni contesto e occasione; dalla valorizzazione delle esperienze informali; da comunicazioni didattiche interattive.

I principi organizzativi che gli operatori di *Chance* riconoscono come più caratteristici e significativi nel loro approccio sono innanzitutto la capacità riflessiva.

“La nostra forza è la capacità di rielaborare l'esperienza” Le pratiche attuate all'interno del progetto sono sottoposte a continua revisione facilitata da riunioni settimanali di supervisione psicologica e pedagogica.. *“Se mancasse questa tensione ricostruttiva saremmo diversi da come siamo, la riflessività è il nostro pane”*.³⁶¹

Come afferma Moreno: *“Bisogna deprivatizzare le pratiche didattiche, quindi, di conseguenza gli spazi di discussione, di riflessione, di studio sono spazi professionali, non*

³⁶⁰ Gruppo di lavoro “Progetto Chance” (a cura di). *op. cit.*, p. 6.

³⁶¹ Appendice. Intervista C. Vera Manacorda, Coordinatrice Progetto Chance, Componente dei Gruppi di Lavoro del Provveditorato, Componente dei Gruppi di Ricerca dell'IRRE Campania.

*spazi privati...abbiamo incrementato fortemente la quantità di ore che dedichiamo alla manutenzione delle risorse professionali”.*³⁶²

Secondo Manacorda, nel Progetto *Chance* c'è un rapporto coerente tra i tempi di lavoro con i ragazzi e i tempi di lavoro tra adulti, altrimenti, come nella scuola tradizionale, il docente si sentirebbe e sarebbe isolato. Non può bastare il tempo informale dello scambio in corridoio, o il programmare in fretta, nel tempo di un'ora al mese del consiglio di classe. L'insegnante, secondo Moreno dovrebbe essere un *professionista gruppale riflessivo*.

Questa condivisione e riflessione sull'esperienza fa sì il docente di *Chance* non sia chiuso in un isolamento angoscioso ma, avendo i necessari supporti, pur lavorando in un ambiente estremo, sia più soddisfatto e sereno del docente tradizionale: come afferma Moreno, nei corridoi di *Chance* non si sentono le urla dei docenti, come spesso accade nella scuola ordinamentale.

Insegnanti ed educatori usano la parola, ma parlano soprattutto col loro modo di essere ed i ragazzi sono molto più sensibili all'essere che non al dire. Per questo la cura del benessere dell'insegnante e dell'educatore si configura come un fattore di produzione del servizio e non un fatto privato.

L'altra caratteristica del Progetto, riconosciuta come particolarmente significativa, è il rigore e nella organizzazione degli spazi e dei tempi programmati attraverso un regolare lavoro di equipe che consente scelte significative che tengono sempre conto del punto di vista dei ragazzi e di come questi le leggeranno e le recepiranno.

Come specifica Manacorda il tempo scolastico è scandito dalla autovalutazione a cui i ragazzi lavorano, a seconda della organizzazione, o alla fine del blocco delle prime due ore o a alla fine della giornata. Consiste in una contrattazione con il docente e attraverso l'aiuto del docente rispetto a ciò che il ragazzo ritiene di aver fatto rispetto a presenza, partecipazione, apprendimento, il risultato viene segnato su un apposito cartellone. Dove è possibile nella “contrattazione” sono coinvolti anche i compagni. Questa è una cosa sulla quale è più facile ed opportuno lavorare negli anni successivi, man mano che si allentano i legami verticali e si rinforzano quelli orizzontali. La capacità e la pratica della valutazione dei compagni è un

³⁶² Appendice. Intervista B. “Facciamo 3 ore di discussione psicologica ogni quindici giorni cioè riflettere su ciò che va e su ciò che non va, legata alla operatività, dove è presente uno psicologo che ci aiuta a rielaborare, capire meglio come leggere le emozioni dei ragazzi al fine di capire come intervenire (piuttosto che agire sull'emozione irriflessa del momento)”

elemento di coesione e di responsabilizzazione del gruppo³⁶³. Il Progetto di Roma ha al suo attivo dieci anni di attività. E' stato promosso dall'ARCI in partenariato con il 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. E' nato attraverso un finanziamento del fondo sociale Europeo ed ha usufruito nel corso degli anni di forme varie e differenziate di finanziamento sia italiane che europee.

Il progetto agisce in una periferia romana a rischio, il quartiere di Pietralata, ed è stato inizialmente rivolto a giovani minorenni che avevano abbandonato la scuola provenienti anche dal circuito penale. Si trattava, all'inizio, di una sorta di centro diurno-scuola che offriva accoglienza e la possibilità di costruire le competenze necessarie per riprendere il percorso scolastico. Esso agiva in collaborazione con la scuola secondaria di 1° grado Luigi Di Liegro, dove i ragazzi sostenevano poi l'esame di licenza media. Il centro era comunque esterno alla scuola ed insegnanti ed operatori, anch'essi esterni alla scuola, operavano una "presa in carico globale" del minore che veniva seguito dal punto di vista educativo, psicologico, familiare e sociale.

L'esperienza si è dimostrata significativa sia per il riscontro positivo ricevuto dall'utenza, sia per la creazione di un complesso ricco ed articolato di competenze negli operatori coinvolti. Il radicamento sul territorio dell'esperienza ha fatto divenire il progetto un punto di riferimento essenziale per il territorio e l'iniziativa è proseguita oltre il termine del finanziamento europeo. L'Archi di Roma, attraverso un finanziamento della Provincia, ha avviato un nuovo progetto dal titolo emblematico di "*La Scuola della Seconda Opportunità-La sfida di una scuola dentro la scuola.*"

Il progetto è stato svolto, dunque, all'interno ed in stretto collegamento con la scuola media ed il Centro Territoriale Permanente ed ha visto agire insieme personale scolastico, come il dirigente e gli insegnanti, e figure provenienti dal privato sociale come la *tutor* e la psicologa.

L'esperienza ha da un lato facilitato la lettura del disagio e l'intervento sui fenomeni dispersivi della scuola e dall'altro ha offerto una proposta educativa alternativa a quei ragazzi, tra i quindici ed i diciotto anni senza licenza media, che avendo subito già un forte danno

³⁶³ Appendice. Intervista C.

motivazionale, causato dagli insuccessi e dalle ripetenze, non si sentivano in grado di proseguire il loro percorso nella scuola tradizionale.

Il percorso si basa su un processo di rimotivazione attuato attraverso una rielaborazione delle sconfitte e la riacquisizione della capacità di stare nel gruppo. Questi obiettivi sono raggiunti attraverso la gradualità della presenza a scuola che sostituisce un modello basato sulla qualità del tempo scolastico, ad uno basato sulla quantità. Il rapporto tra insegnante e discente è all'inizio individualizzato (uno ad uno) e questo consente un primo passo verso la rimotivazione attraverso la creazione di una relazione significativa. Poi i ragazzi iniziano a lavorare in coppie con la presenza di un insegnante, per essere reinseriti gradualmente a lavorare in un gruppo di pari, sempre coordinato da una persona adulta, fino ad arrivare ad un gruppo molto allargato con la co-presenza di più operatori adulti. Il recupero a livello formativo procede dunque di pari passo con quello affettivo-relazionale.

Il modello è stato poi allargato inserendo adolescenti stranieri a rischio di dispersione scolastica, maggiormente motivati dell'utenza italiana, ma che non hanno trovato nella scuola ordinamentale una risposta ai loro bisogni formativi speciali. Il danno motivazionale nel loro caso è dunque meno forte, forse perché il processo migratorio, pur nella sua traumaticità, attiva motivazione e capacità volte al necessario adattamento al luogo nel quale si emigra. "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 la 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."³⁶⁴

L'inserimento dei ragazzi migranti ha costituito, secondo gli organizzatori del progetto, un valore aggiunto e la diversità si è dimostrata essere una ulteriore risorsa attivando una complementarità ed uno scambio tra la maggiore motivazione degli studenti stranieri e la maggiore competenza linguistica di quelli italiani.

Il progetto ha coinvolto sinora centodieci ragazzi e ragazze di cui venticinque stranieri. Gli studenti 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

³⁶⁴ L. Brighenti (a cura di), *op.cit.*, p.163.

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.”³⁶⁵

Il modello di intervento della Scuola della Seconda Opportunità di Roma si fonda anch'esso sul riconoscimento del danno motivazionale³⁶⁶.

³⁶⁵ Ivi, p..158.

³⁶⁶ A. M. Ajello, *Insegnare ad adolescenti in difficoltà: la molteplicità delle variabili in gioco*, Rapporto di ricerca- Arci Progetto Youthstart, Roma, Arci, 2000, pp.26-41.

3. 2 L'indagine sul campo

L'indagine sul campo è partita dall'obiettivo di approfondire la conoscenza delle prassi della Scuola di Seconda Occasione in quanto approccio innovativo volto ad affrontare i problemi della dispersione scolastica e dell'insuccesso formativo. Questo per contribuire alla costruzione di un campo di conoscenza che possa offrire elementi di riflessione utili nell'ambito della formazione degli insegnanti affinché possano essere facilitati in un approccio efficace ai problemi della dispersione scolastica e dell'insuccesso formativo, e nell'accoglienza delle problematiche della fascia più fragile della popolazione adolescente.

Nella fase iniziale della ricerca sul campo, sono state somministrate sei interviste a coordinatori dei Progetti di Scuola della Seconda Occasione (2 ai coordinatori del progetti Scuola della Seconda Opportunità di Roma, due ai coordinatori del Progetto Chance di Napoli, una al coordinatore del Provaci ancora Sam di Torino e a Marco Rossi-Doria, ideatore del Progetto Chance), considerati testimoni privilegiati rispetto al tema da indagare. Attraverso queste interviste che si sono configurate come una conversazione avviata dalla richiesta di descrivere i progetti e di identificare i loro punti di forza nel combattere la dispersione scolastica, si è effettuata una esplorazione molto ampia dei temi. Queste interviste hanno svolto una *funzione descrittiva*³⁶⁷ utile ad orientare la ricerca e a mettere a punto lo strumento delle successive interviste agli insegnanti.

Attraverso le interviste ai coordinatori dei progetti i temi dell'indagine si sono chiarificati e specificati. La domanda di ricerca relativa alle prassi educative della Scuola di Seconda Occasione è stata infatti inscritta nella cornice interpretativa della cura educativa, identificata, nelle interviste esplorative, come filo conduttore delle pratiche dei progetti.

Questo rapporto circolare tra la domanda di partenza ed i concetti emersi dal campo ha consentito di definire una seconda domanda di ricerca relativa alla individuazione di indicatori empirici della cura educativa. Infatti dall'approfondimento del tema della cura educativa in letteratura, è emersa l'opportunità di una definizione più precisa delle sue prassi e dei loro indicatori in quanto il processo di semantizzazione della categoria della cura, in corso in ambito pedagogico, ha solo di recente iniziato ad affrontarne lo studio sistematico attraverso la ricerca.

³⁶⁷ Le interviste “nella fase iniziale dell'indagine...svolgono una funzione descrittiva necessaria alla messa a fuoco dell'oggetto cognitivo. A questo stadio le interviste si presentano come «giri d'orizzonte» utili all'orientamento del ricercatore e alla messa a punto della traccia dell'intervista.” S. Tusini, *La ricerca come relazione. L'intervista nelle scienze sociali*, Franco Angeli, Milano, 2006, p.73.

Si è dunque partiti da ampie domande di ricerca piuttosto che dalla formulazione di vere e proprie ipotesi per attuare una indagine di carattere essenzialmente esplorativo e dialogico. Sono stati formulati, attraverso lo studio della letteratura, dei concetti iniziali che hanno costituito delle direzioni verso le quali guardare piuttosto che stabilire precisamente ed anticipatamente che cosa vedere.

Mentre nell'approccio standard o quantitativo le ipotesi vengono formulate nel modo più esaustivo possibile prima dell'indagine e la ricerca sul campo serve a verificarle o a falsificarle, il tipo di indagine che si è attuato ha lavorato attraverso una circolarità fra concettualizzazioni iniziali e concettualizzazioni derivate dalla ricerca sul campo, fra elaborazione teorica e ricerca empirica, che si sono influenzate e modificate a vicenda costruendo insieme una narrazione sui temi di ricerca.

Per questo si è scelto come strumento di indagine l'intervista che si configura come una forma di interazione sociale basata su un dialogo, su una conversazione in cui però entrambi gli interlocutori, cioè l'intervistatore e l'intervistato abbiano chiaro il proprio ruolo.

“Nelle scienze sociali...con il termine «intervista» generalmente si intende un'interazione diretta (visiva o vocale) tra due soggetti che assumono ciascuno un ruolo specifico (intervistatore e intervistato) allo scopo di produrre informazioni rilevanti su un oggetto cognitivo a fini di ricerca”³⁶⁸

Al contrario del questionario che produce risposte, l'intervista produce dei discorsi relativi a rappresentazioni o a pratiche sociali. L'intervista rende possibile “cogliere la “traduzione” dei fatti sociali che si vogliono indagare, equivale a cercare la rappresentazione congiunta delle prove e delle sfide così come appaiono connesse all'interno della pratica; si ricostruisce in tal modo lo svolgimento della vita sociale nello spazio naturale di attuazione, a partire dalle categorie proprie dell'attore”³⁶⁹.

Prima della stesura dell'intervista le domande di ricerca relative alla conoscenza delle prassi delle Scuole di Seconda Occasione, agli indicatori empirici della cura educativa e alle competenze costruite dagli insegnanti nell'esperienza nella Scuola di Seconda Occasione, sono state scomposte in sottodimensioni articolando così i temi che si volevano indagare.

Le sottodimensioni individuate attraverso il contributo della letteratura sulla cura educativa sono state: l'agire educativo nelle sue dimensioni concrete, la dimensione personale ed emozionale della cura, la progettazione educativa e le strategie utilizzate, le competenze

³⁶⁸ Ivi, p.19.

³⁶⁹ A. Blanchet, A. Gotman *L'indagine e i suoi metodi: l'intervista* Edizioni, Kappa, Roma, 2000, p.31.

acquisite dagli insegnanti coinvolti nei progetti, la relazione con gli studenti e nel gruppo adulto.

Si è passati poi alla stesura di domande che potessero aiutare l'esplorazione delle aree individuate.

L'intervista che si è scelto di utilizzare è un tipo di intervista non standardizzata. "Si ritiene non standardizzata (o non direttiva, in profondità, discorsiva, qualitativa, biografica, narrativa, ermeneutica - e la lista è senz'altro incompleta) un'intervista che prevede una traccia comprensiva di una lista di temi (più o meno dettagliata) su cui l'intervistatore deve raccogliere informazioni. Questa fattispecie permette all'intervistatore di affrontare gli argomenti nella sequenza e nella forma che giudica più appropriate e lascia molto margine all'iniziativa dell'intervistato. In questo caso le informazioni così raccolte vengono analizzate secondo un approccio ermeneutico."³⁷⁰

Da un punto di vista terminologico il termine intervista in profondità, piuttosto che intervista non standardizzata, pare meglio cogliere il concetto geertziano di *thickness* ottenuta attraverso questo tipo di indagine. Geertz³⁷¹ parla infatti di descrizioni di tipo *thin* e di descrizioni di tipo *thick* a seconda che si tratti di una illustrazione esterna e lineare del fenomeno che non dia conto dell'universo di senso da esso implicato o una descrizione profonda che cerca di interpretarlo e di comprenderlo considerandone il maggior numero possibile di implicazioni. "Come si intuisce, il prodotto di queste due modalità di investigazione non potrebbe essere più diverso: da una parte una muta fotografia; dall'altra un discorso, una proposta interpretativa basata sulle informazioni raccolte e ricca di «immagini» relative a processi e meccanismi sociali e culturali. Questo secondo è l'obiettivo cui tendono le interviste in profondità."³⁷² La *thick description* vuole cogliere il senso che i soggetti attribuiscono alle azioni che svolgono, il loro coinvolgimento personale in esse, considerate parte di fenomeni sociali e culturali più ampi. Questo tipo di indagine è caratterizzata da un

³⁷⁰ Ivi, p.21. L'intervista non standardizzata è tipica dell'approccio biografico nel quale gli interventi dell'intervistatore sono minimi e volti esclusivamente alla facilitazione della più libera espressione dell'intervistato. L'intervista parzialmente standardizzata, volta soprattutto ad indagare l'universo di valori e di atteggiamenti dei soggetti, raccoglie informazioni su ciascuno degli argomenti previsti, sottoponendoli al soggetto ogniqualvolta egli tenda a tralasciarli. Il tipo di intervista utilizzata in questa ricerca si avvicina a quella parzialmente standardizzata in quanto si configura come una serie di domande aperte con una successione logica che però può essere modificata per rendere più fluida e naturale l'interazione e lascia ampio spazio all'intervistato di aggiungere considerazioni non strettamente inerenti alla domanda.

³⁷¹ C. Geertz, *Interpretazioni di culture*, Il Mulino, Bologna, 1987, Ed. or. *Interpretations of culture*, Basic Books, New York, 1973.

³⁷² S. Tusini, *op. cit.*, p.68.

approccio interpretativo che cerca significati piuttosto che da un approccio sperimentale che cerca leggi.

Si è scelto questo strumento per lasciare il massimo spazio agli insegnanti e per cogliere dunque, attraverso un atteggiamento di ascolto aperto, non imbrigliato da griglie troppo strette, non solo informazioni, ma soprattutto interpretazioni, idee creative di soluzioni, valutazioni di esperienze fatte, strategie personali sviluppate, atteggiamenti e sentimenti.

Si è ritenuto opportuno utilizzare l'intervista non standardizzata anche a causa della complessità del tema da indagare, quello delle pratiche di cura educativa, che implica molti aspetti complessamente interrelati tra di loro ed un coinvolgimento personale dei soggetti nell'azione di cui devono dare conto. "Un ulteriore elemento da considerare è la complessità: un tema difficilmente riconducibile a poche dimensioni, infatti, dovrebbe essere indagato mediante strumenti che permettano una certa libertà d'azione sia da parte dell'intervistatore che da parte degli intervistati; in questo modo sarà possibile rintracciare gli ambiti su cui questi ultimi sono inclini a soffermarsi e che l'intervistatore potrà approfondire intervista dopo intervista."³⁷³

Le informazioni ottenute con l'intervista qualitativa hanno un carattere descrittivo, diverso da quelle ottenute con strumenti standardizzati, esse infatti, come si è detto, non sono volte alla verifica delle ipotesi formulate, né a dare una descrizione statistica dei fenomeni, ma a dare descrizioni ed interpretazioni via via più approfondite della tematica affrontata .

Intervista insegnanti

- a) *Se dovesse presentare i suoi studenti a qualcuno che non li conosce, come li descriverebbe?*
- b) *Cosa significa per lei aver cura dei ragazzi?*
- c) *Secondo la sua esperienza cosa "funziona" con questi studenti e cosa è invece controproducente?*
- d) *Come fa ad individuare i loro bisogni e i loro desideri?*
- e) *Come avviene la progettazione educativa?*
- f) *Come organizza i tempi e gli spazi nel suo lavoro?*
- g) *Quali strumenti didattici usa?*

³⁷³ Ivi, p.66.

- h) *Come descriverebbe la sua relazione con gli studenti?*
- i) *Cosa vuol dire ascoltare gli studenti?*
- j) *Quali caratteristiche personali pensa che la facilitino nel suo lavoro e quali invece le siano di ostacolo?*
- k) *Mi parla dei sentimenti che agiscono nel suo lavoro?*
- l) *Mi può descrivere il suo rapporto con i colleghi?*
- m) *Ha bisogno di prendersi cura di sé per affrontare meglio il suo lavoro? In che modo?*
- n) *Pensa di aver appreso nuove competenze attraverso questo lavoro? Quali?*
- o) *Con quali altri operatori ha avuto modo di lavorare? Ha appreso qualcosa da loro? Cosa?*
- p) *Questo lavoro la ha modificata come persona?*

L'intervista è stata proposta a 12 insegnanti 7 della scuola di Napoli e 5 della scuola di Roma. Il fine non è stato quello di creare una comparazione tra le due esperienze che, pur avendo elementi ispiratori e prassi comuni, si differenziano per organizzazione, quanto quello di arricchire il modello di cura educativa che sarebbe emerso dall'indagine attraverso le testimonianze raccolte in due contesti differenti.

E' importante sottolineare come i soggetti cui è stata somministrata l'intervista non possono in nessun modo essere considerati un campione³⁷⁴.

Il concetto di campione, come quello di rappresentatività infatti non è epistemologicamente compatibili con la ricerca non standard.

Al concetto di rappresentatività del campione è possibile sostituire in quest'ambito il concetto di *centralità problematico-categoriale*³⁷⁵, per cui i soggetti da intervistare non sono stati scelti in quanto campione statisticamente rappresentativo, ma poiché, rispetto alle domande di ricerca, sono stati considerati informatori particolarmente significativi.

“Il campionamento naturalistico è, quindi sostanzialmente differente da quello convenzionale, poiché non è preordinato in modo statistico, ma viene operato sulla base delle informazioni che vengono raccolte lungo tutto il processo. La critica che viene mossa a questo

³⁷⁴ Per campione si intende infatti un insieme di soggetti che, pur essendo numericamente inferiori rispetto alla popolazione alla quale appartengono, ne sono un sotto-insieme statisticamente rappresentativo estratto secondo un procedimento detto campionamento che può essere effettuato secondo diversi criteri.

³⁷⁵ S. Tusini, *op. cit.*, p.83.

tipo di campionamento è che non consente generalizzazioni; ciò è vero, ma dal punto di vista naturalistico questa obiezione non è pertinente perché l'obiettivo che persegue questo approccio epistemico non è la generalizzazione, ma la trasferibilità delle procedure d'indagine, nonché la significatività dei dati raccolti.”³⁷⁶

Non si parla infatti, nell'ambito della ricerca qualitativa, di generalizzabilità dei risultati quanto piuttosto della loro trasferibilità, ritenendo che le conclusioni tratte possano valere anche per altre realtà che hanno caratteristiche simili³⁷⁷.

Si è preferito registrare le interviste per dare massimo spazio all'ascolto ed evitare di essere impegnati nella trascrizione di appunti durante il colloquio e per neutralizzare al massimo effetti di distorsione. Come ci fa notare Tusini “Per la verità anche il termine «distorsione» (*bias*), sebbene molto diffuso in letteratura, non è soddisfacente perché rimanda all'idea che esista uno stato standard (conoscibile) in base al quale valutare gli scostamenti.”³⁷⁸

Il tentativo di evitare effetti di distorsione è da intendersi dunque non come il tentativo di cogliere al massimo grado una realtà oggettiva che non coinvolga le soggettività dell'intervistatore e dell'intervistato, ma come il tentativo di lasciare la massima libertà espressiva all'intervistato, supportata dall'ascolto interessato dell'intervistatore che valorizza la sua espressione senza interromperlo, senza dare opinioni, senza distrarsi per prendere appunti, con la possibilità di ricostruire e trascrivere a posteriori in modo integrale e fedele i discorsi raccolti.

Non possiamo escludere comunque, come per ogni intervista, alcuni generi di distorsione derivati ad esempio dalla desiderabilità sociale.³⁷⁹

Possiamo ritenere probabile che un insegnante avrebbe difficoltà, in un contesto di intervista, a manifestare sentimenti di avversione nei confronti dei propri alunni difficili, o

³⁷⁶ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007, p. 67.

³⁷⁷ Mortari fa notare partendo dal presupposto che non si possa accedere ad una conoscenza extratemporale ed extracontestuale come sia sempre impossibile parlare di generalizzabilità quanto piuttosto di trasferibilità del sapere ad aspetti analoghi in contesti simili.

³⁷⁸ S. Tusini, *op. cit.* p.51.

³⁷⁹ Il tema potrebbe rientrare, almeno in parte, in quelli che vengono definiti *socially-conflicted objects* cioè “tematiche su cui insistono specifiche aspettative sociali relativamente a ciò che è giusto o sbagliato; questi valori, sebbene costruiti socialmente non sono stati interiorizzati in modo soddisfacente dalla popolazione e perciò, in questi casi, possono essere causa di reazioni *socially desirable*”, cioè la pressione esercitata dalla desiderabilità sociale durante l'intervista potrebbe spingere gli interessati a dare di sé l'immagine migliore possibile, quella socialmente accettabile. Ivi, p.57.

verso i contesti socio-culturali cui appartengono, a esprimere giudizi negativi verso la loro scolarizzazione ecc...E' socialmente desiderabile che si manifesti comprensione, desiderio di includere ed integrare.

Tutti gli insegnanti, sia quelli della scuola della seconda opportunità attiva presso la scuola media statale di Roma, Pietralata, Luigi di Liegro, che quelli che lavorano presso il Progetto Chance di Napoli si sono dimostrati disponibili ed interessati all'intervista e, durante il suo svolgimento, hanno dimostrato partecipazione, desiderio di approfondire le loro idee ed i loro argomenti. I temi di cui erano invitati a parlare li coinvolgevano profondamente come il loro lavoro cui la maggior parte pare dedicarsi per scelta e con passione. Sono parsi gratificati dall'essere ascoltati con interesse e dal fatto che le loro opinioni e le loro esperienze sarebbero state utilizzate come un contributo per individuare modalità efficaci di lotta alla dispersione scolastica.

Delle interviste è stata operata una analisi restituitiva³⁸⁰, una analisi volta cioè a restituire cioè il discorso dell'intervistato, privilegiando le sue categorie concettuali ed il suo linguaggio.

I testi delle interviste sono stati interpretati in un rapporto di scambio circolare tra i concetti del ricercatore e quelli emergenti dal campo.

Si sono individuati una serie di temi in relazione ai quali sono stati raggruppati i brani che si riferiscono allo stesso elemento concettuale per ricostruire il campo semantico emergente dall'indagine.

³⁸⁰ Tusini distingue l'analisi restitutiva dalla analisi illustrativa delle interviste che piega il materiale raccolto alle esigenze della dimostrazione del ricercatore. "L'approccio illustrativo e quello restitutivo così esposti possono essere pensati come tipi ideali, come estremi di un *continuum* che privilegia da una parte le categorie concettuali e il linguaggio degli intervistati, e dall'altra quelli del ricercatore." S. Tusini, *op. cit.*, p.144.

3.3 La cura dell'azione didattica

3.3.1 La cura del tempo

Dalla analisi delle interviste emerge una attenzione specifica alle determinazioni concrete che rendono possibile il processo di formazione, cioè a quella “materialità educativa”³⁸¹ che si declina anche nelle dimensione del tempo, dello spazio, del materiale didattico. Queste dimensioni dell'educare sono rese esplicite, riflesse, analizzate, progettate, intenzionalizzate, e si configurano come luoghi della cura educativa.

“La situazione educativa si fonda sempre sull'incontro tra soggetti, e quindi non può prescindere da un *tempo* e da uno *spazio*”³⁸² e il tempo³⁸³ costituisce un oggetto ed una categoria pedagogica fondamentale.

Una caratteristica fondamentale della Scuola della Seconda Occasione risulta essere la flessibilità nell'organizzazione del tempo che si contrappone alla sua rigida organizzazione nella scuola tradizionale. Questa flessibilità si rileva sia a livello macro, cioè nella strutturazione generale del tempo scuola, che a livello micro, per quanto riguarda l'organizzazione del tempo all'interno delle singole lezioni.

Per quanto attiene all'organizzazione del tempo scuola esso è individualizzato e può essere diverso per ogni studente in base alle esigenze di apprendimento e alle esigenze psicologiche di ogni singolo allievo e del gruppo, rilevate dai colloqui iniziali e dall'osservazione dei ragazzi.

Gli apprendimenti mancanti o presenti, la capacità attentiva, la capacità psico.-fisica di stare in un ambiente chiuso e dedicato all'apprendimento, sono tenute in considerazione e il tempo scuola è personalizzato in base a questi elementi.

Non si tratta quindi, come ha specificato la coordinatrice del progetto di Roma, di una “flessibilità alla domanda”, dettata cioè da esigenze stabilite da genitori o allievi, ma di una “flessibilità educativa”, stabilita, valutata, organizzata e monitorata dalla scuola³⁸⁴.

³⁸¹ Il concetto di materialità educativa è stato descritto nel cap.2°.E' un concetto complesso che si riferisce alle determinazioni concrete e specifiche dell'educare, alla sua realtà incarnata, ma anche, in senso più ampio, alle sue determinazioni concrete e vitali in senso ampio, riferite ai condizionamenti storici e culturali. “La materialità, come la concretezza, rinviano piuttosto all'idea di esperienza, cioè di qualcosa in cui il soggetto è immerso con tutto se stesso, con il suo corpo principalmente, con le sue emozioni, le sue azioni, i suoi pensieri. Materialità comprende dunque anche i pensieri, i significati e le emozioni, non certo solo le azioni o i comportamenti esterni.” M. G. Riva, *Studio clinico sulla formazione*, Franco Angeli, Milano, 2000, p.118.

³⁸² V. Iorio, *Lo spazio vissuto*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1996, p. 75.

³⁸³ Vedi R.Massa, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Edizione Unicopli, Milano,1986.

La stessa flessibilità emerge dalle interviste agli insegnanti per quanto riguarda l'organizzazione del tempo della lezione. Si evidenzia, innanzitutto, una consapevolezza dell'importanza della organizzazione della dimensione temporale, della sua continua progettazione e riprogettazione.

L'organizzazione del tempo degli interventi degli insegnanti si costruisce attraverso una mediazione fra le loro pre-decisioni e la reale situazione nella quale vengono a trovarsi in situazione. Come afferma un'insegnante: *“Non puoi ragionare solo sui tuoi tempi”*.

La capacità attentiva di ognuno e la capacità del singolo di adattarsi al tempo del gruppo non vengono considerati pre-requisiti, ma obiettivi da raggiungere consapevolmente.

Il tempo, all'interno delle singole lezioni, si configura anche come un tempo responsivo rispetto alle esigenze emotive, didattiche ed agli interessi dei singoli e del gruppo. Questo non vuol dire, secondo gli insegnanti, rinunciare al proprio ruolo ed *“andare dietro ai ragazzi”*, ma tenere conto dei bisogni di questi ultimi contrattando e collaborando con loro nello stabilire le scansioni temporali delle attività.

Il tempo è organizzato in modo da essere il più possibile significativo attraverso la scansione del passaggio da un'attività all'altra, scansione che viene sottolineata e verbalizzata, accompagnata a volte da un intervallo. L'anticipazione del tempo e di come verrà speso, che avviene all'inizio di un'unità didattica, ha lo scopo di facilitare l'approccio ai nuovi apprendimenti e soprattutto di assicurare gli studenti e diminuire la loro paura del nuovo, del difficile, il loro timore di sbagliare e di fallire. La prova, alla fine dell'unità, chiude, didatticamente e simbolicamente, il tempo dedicato a quella sezione di apprendimento.

Emerge dunque dalle interviste la organizzazione di riti che scandiscono i tempi e che servono a costruire, all'interno della flessibilità, delle costanti e delle ripetizioni che hanno funzione di assicurazione e di contenimento. *“Il tempo è la principale risorsa educativa e deve essere organizzato. Quindi stabilire bene che cosa segna il passaggio tra casa e scuola: la mattina lo spazio della colazione, della chiacchiera ecc. segna il passaggio tra casa e scuola, è la camera di compensazione tra l'ambiente interno e quello esterno alla struttura.*

³⁸⁴ Appendice. Intervista D. “Io sono convinta che la scuola ordinamentale dovrebbe essere flessibile ma la flessibilità è un elemento di scelta dei genitori invece io penso che dovrebbe essere il setting, proprio specifico, didattico. ..Se un curriculum in termini di contenuto e in termini di tempo potesse essere fatto sull'analisi delle reali capacità di apprendimento, dei processi di apprendimento di quel ragazzo, questa flessibilità porterebbe ad una seria prevenzione delle difficoltà...Per flessibilità spesso si intende flessibilità alla domanda, io su questo non sono assolutamente d'accordo. Io penso che la scuola dovrebbe essere autorevole...flessibilità sulla base dell'individualizzazione, però sull'individualizzazione gestita all'interno di un sistema dove l'obiettivo non è tenerlo buono...”

La conclusione di un'unità didattica con una prova è un piccolo rito, gli esami che si fanno seriamente sono un rito. Tutto quello che è passaggio da un tempo all'altro deve essere curato in un modo approfondito lanciando tutta una serie di segnali circa ciò che è stato acquisito e circa il non pericolo di ciò che andiamo ad apprendere. Siccome i nostri ragazzi sono molto sensibili al cambiamento, ogni cambiamento gli dà fastidio, quindi ogni cambiamento nella scansione del tempo è una cosa problematica. Organizzare i riti che scandiscono il tempo è una delle cose che servono per mettere ordine nella vita delle persone.”³⁸⁵

Nella Scuola della Seconda Occasione dunque il tempo dell'istituzione, il tempo dell'insegnante ed il tempo del curriculum entrano in relazione col tempo dello studente, sia quello relativo all'apprendimento che quello emotivo e relazionale, cercando un equilibrio ed una armonizzazione che renda produttivo e significativo lo stare a scuola.³⁸⁶

Nella Scuola della Seconda Opportunità di Roma il tempo dedicato al singolo precede, come si è detto, quello dedicato al gruppo. La cura dell'adulto è innanzitutto dedicata al singolo in un rapporto uno ad uno e poi lo studente è via via inserito in gruppi sempre più grandi.

Anche a *Chance* c'è un tempo strutturato dedicato al singolo. Ogni ragazzo ha diritto, su sua richiesta o su manifesta volontà degli insegnanti che riconoscono un bisogno, una necessità, una difficoltà specifica, di avere un tempo per sé, un tempo, di ascolto. Per non dover continuamente gestire però in aula i problemi portati dai ragazzi, in una sorta di continua psicologizzazione, quelli che possono essere rimandati vengono affrontati all'interno del *circle time* settimanale. Il procrastinare il proprio bisogno di tempo per sé ha una significativa valenza educativa, in particolare per ragazzi che hanno difficoltà a contenere la propria impulsività.

Affinché la scuola, rimanga innanzitutto un luogo di apprendimento e non di continua psicologizzazione dei rapporti tra adulti e ragazzi a Napoli è stata creata quella che viene chiamata una “stanza della crisi acuta”, luogo dedicato all'emergenza totale che altrimenti dovrebbe essere gestita in classe. I ragazzi, nei momenti più difficili, possono rifugiarsi,

³⁸⁵ Appendice.Intervista B.

³⁸⁶ Massa afferma che perché il tempo a scuola possa dirsi veramente un tempo educante occorre che si stabilisca un equilibrio tra i diversi tempi dell'accadere educativo cioè il tempo dell'allievo (di sviluppo e psicologico), dell'insegnante, del curriculum (con la sua graduazione di attività) e dell'istituzione (con le sue norme e le sue regole. Perché il tempo dell'educazione sia davvero esperienziale in quanto significativo questi quattro tempi devono relazionarsi tra loro.

calmarsi, prendere una bevanda calda, disegnare, parlare, se vogliono, con un adulto di riferimento. Un altro tempo/spazio questo dedicato al singolo e responsivo alle sue esigenze, strutturato in modo che i bisogni personali possano essere curati compatibilmente con le esigenze di apprendimento del gruppo³⁸⁷.

Il tempo è caratterizzato innanzitutto dalla flessibilità organizzativa, flessibilità programmata attraverso la rilevazione iniziale delle esigenze di apprendimento dei singoli studenti e continuamente verificata e riprogrammata.

“Ognuno di loro ha un progetto individuale. Noi facciamo il patto formativo, è un patto assolutamente legato alle esigenze dell’alunno sia dal punto di vista didattico, sia dal punto di vista del rapporto. Quindi ognuno di loro può avere orari distribuiti in modo diverso a seconda delle esigenze didattiche o delle competenze di base. Qualcuno, magari, per un percorso fatto in precedenza, l’inglese lo ha già pronto. E’ chiaro che questo studente non fa le stesse ore degli altri, ne fa un numero inferiore. Noi lavoriamo sui crediti formativi e quindi non può essere che l’orario di ogni ragazzo sia uguale...Ogni tre mesi aggiustiamo il tiro: Prima di fare il patto formativo facciamo delle prove...Ognuno, nella sua materia, decide di indagare un po’ e quindi, dopo 15/20 giorni si danno il primo gruppo di ore per vedere un po’ come si comportano, dopodichè, dopo dicembre, si può anche cambiare completamente e inserirli più nel gruppo oppure più nell’individuale. Dipende molto dal singolo, è un aggiustamento continuo.” (int.9)

La flessibilità e la individualizzazione temporale non è programmata solo in base ai bisogni di apprendimento, ma anche tenendo conto delle difficoltà emotive, dei tempi di attenzione affinché lo stare a scuola sia un tempo significativo e non sia caratterizzato, come spesso accade nella scuola di prima occasione da lunghi tempi morti di noia, disattenzione e disimpegno.

“I tempi sono piuttosto brevi in quanto la loro capacità di attenzione è piuttosto limitata proprio in base ad una osservazione delle loro capacità attentive, si ritiene che magari è meglio fare poco, ma che quel poco sia fruttuoso. Spesso si hanno delle pause in modo che si spezza l’attività, magari escono fuori a fumare una sigaretta o prendere un caffè, perché essendo un tempo prolungato non reggono. Del resto questa è stata una delle cause del fallimento della scuola di prima occasione e quindi cerchiamo il più possibile di alleggerire

³⁸⁷ Appendice. Intervista A. Rossi-Doria racconta che nel suo lavoro di formazione degli insegnanti molte scuole si sono manifestate interessate a questa soluzione e la hanno adottata.

le cose, anche se un minimo va fatto. Si è fatto il patto formativo e lì abbiamo stabilito insieme la frequenza e la frequenza va rispettata anche se poi è una battaglia continua sulla puntualità ecc., ma questo è uno dei punti irrinunciabili su cui cerchiamo di essere un pochino fermi.” (int.10)

“A me capita spesso di essere in classe dalle 11 alle 12.40 e quindi loro arrivano già stanchi in effetti dalla prima parte della lezione. Hanno un break quindi gli ho concesso un po’ di spazio in più perché erano molto agitati, nervosi. (E’ importante) quindi innanzitutto capire le loro esigenze e , se hanno bisogno di dieci minuti in più di break ci facciamo la chiacchiera, iniziamo ad entrare, lasciamo la porta aperta, il balcone aperto, iniziamo a farci la chiacchiera. Poi vi sedete e poi in effetti, per esempio, oggi ho visto che reggevano bene per cui ho tirato altri venti minuti e li ho fatti uscire all’una. Quando invece vedo che non ce la fanno più (li faccio uscire) anche dieci minuti prima altrimenti va a finire che cominciano ad agitarsi.(int.4)

La grande maggioranza degli insegnanti sono concordi nel rilevare la scarsa durata dell’attenzione degli studenti e la necessità di strutturare dei tempi adeguati.

“Io credo che Chance funzioni proprio se c’è una grande cura dei setting e dei tempi. I tempi devono essere adeguati a quelli dei ragazzi, cioè, per dire, una lezione che duri due ore non è assolutamente sopportabile dai nostri ragazzi. Hanno tempi di attenzione molto limitati.” (int.3)

“Per quanto riguarda i tempi impiegati con i ragazzi, proprio i tempi didattici per la matematica è un po’ più complicato, perché la matematica richiede molto esercizio, anche se il risultato per loro è una gratificazione, quindi, a parte alcuni giorni che non hanno voglia, sono abbastanza propensi ad affrontarla. Per le scienze, devo dire la verità, quando seppero che le insegnavo dissero –noi no’ a facimmo proprio-“(int.6)

“La questione del tempo è un po’ più complessa (di quella dello spazio) perché in effetti loro hanno una capacità di attenzione, ma soprattutto di stare fermi a fare delle cose per un tempo non lungo. Quindi la difficoltà è proprio quella di organizzare dei lavori che siano, diciamo nell’ora e mezza di lavoro. Devi concentrare quanto più puoi l’argomento in modo da dare l’essenziale e cercare poi di far scaturire, se possibile, delle domande, delle curiosità. Quindi è complicatissimo perché questi ragazzi che sono lontani dalla scuola da tanti anni, hanno proprio questa difficoltà a stare in un ambiente chiuso per tante ore, lavorare, impegnarsi su una cosa...per loro è veramente complicatissimo. Forse più che lo spazio proprio il tempo è il

punto nevralgico. Ci sono dei ragazzi che non riescono a stare molto seduti. Vedi che dopo 15/20 minuti cominciano a dare i numeri, e quindi devono uscire un attimino, prendere un po' d'aria, poi ritornano. Noi permettiamo anche questo perché è l'unico modo per non farli impazzire, perché loro veramente farebbero di tutto ad un certo punto, perché loro vedi, proprio non ce la fanno, vedi che proprio fisicamente non ce la fanno.” (int.5)

L'organizzazione del tempo non trova soluzioni ottimali assunte una volta per tutte. I tempi educativi sono frutto di ricerca consapevole, sperimentazione che fa evolvere la loro organizzazione in forme ritenute più adeguate.

“Io ho avuto tempi diversi. Sarebbe interessante scrivere sul tempo in questi dieci anni, il tempo classe, il tempo aula, il tempo lezione. E' molto cambiato perché è cambiata la nostra organizzazione interna. Parliamo degli ultimi anni in cui siamo più scuola della seconda occasione. Negli ultimi anni il tempo è di una ora e quaranta. Allora io ho capito che il tempo deve essere suddiviso. Non si può pretendere di tenere l'attenzione per un'ora e quaranta, sempre sullo stesso argomento, sulla stessa attività, sullo stesso contenuto, o meglio, c'è bisogno di intrecci. Allora quando ho lavorato in solitudine, perché le codocenze non esistevano...mi sono dovuta organizzare il lavoro sui tre tempi, cioè l'ora e quaranta divisa in tre tempi. Dove tempo significava anche poi semplicemente il cambio dell'attività rispetto allo stesso contenuto, però sempre dando l'idea che io sapessi dove volevo andare a parare con loro; salvo poi essere pronta a virare perché si stava mettendo male.” (int.7)

Un tempo di attenzione prolungato è considerato come un obiettivo da raggiungere, una competenza da costruire piuttosto che considerarlo un presupposto scontato. Una didattica caratterizzata da brevi moduli che alternano attività pratiche alla lezione frontale e la costruzione di prodotti dell'apprendimento alla fine di ogni modulo è il percorso attivato per raggiungere questo obiettivo.

“Occorre calibrare per ciascuno una proposta assolutamente personale, sia nei contenuti sia nelle modalità, significa poi cercare di programmare il tempo che io ho con loro in piccole sezioni. Quindi programmarlo in modo tale che vada a genio ai loro gusti, oppure proprio anche alla loro capacità di stare attenti, di lasciarsi coinvolgere. Ad esempio, quando io ho due ore con loro, divido sempre il tempo in blocchi da venti minuti e per ognuno di questi blocchi prevedo attività diverse. Questo perché altrimenti li perdo, perdo il loro coinvolgimento. Sono ragazzi che, sebbene brillanti, hanno poche abilità nell'ascolto, sono poco abituati all'ascolto e all'”attenzione pura”. Quello casomai è un obiettivo da

raggiungere, però non ce lo hanno in partenza. Quindi devo tenere conto di questo, questo significa che devo prevedere molte modalità pratiche e che ogni lezione finisca con un aver prodotto qualcosa. Quindi cerco di andare incontro a questa loro incapacità di saper afferrare concetti puri, concetti astratti, e di offrire sempre qualcosa di pratico e concreto.”
(int.12)

Ognuno ha i suoi tempi che vanno rispettati, l'insegnante non può ragionare solo prendendo in considerazione i propri tempi o quelli del gruppo, ma deve armonizzare per adeguare il tempo del singolo al tempo del gruppo.

“I tempi sono lunghi. Tu all'inizio fai una scansione temporale per organizzare il tempo in generale, no? E poi, comunque, i tempi slittano, perché non è detto che tu l'obiettivo per soddisfare questi bisogni dei ragazzi lo possa raggiungere in breve tempo. Dipende dal tempo del ragazzo, non è che possiamo ragionare sui tempi nostri. Questo è l'errore che si fa a scuola, invece. Non puoi ragionare sui tempi tuoi, perché devi considerare che ognuno ha il suo tempo. Allora tu metti insieme tutto questo. Cercare di portare piano piano anche il tempo del singolo al tempo di gruppo è importante, secondo me, perché comunque devono imparare che per le cose c'è un tempo e uno spazio. Per cui molte volte questa cosa fa slittare il tempo che tu invece avevi pensato. Però devi fare questa valutazione complessiva che poi è sempre il gruppo.” (int.2)

I tempi di raggiungimento degli obiettivi sono tempi contrattati, frutto di un patto stipulato tra insegnanti alunni e genitori all'inizio del percorso. La programmazione non è esclusivamente dell'insegnante, ma prevede il coinvolgimento attivo e la responsabilizzazione dello studente rispetto ai risultati da raggiungere.

“Noi abbiamo come strumento educativo, che è anche uno strumento che serve ai ragazzi per capire come noi li osserviamo e valutiamo, che è appunto il patto formativo. Nel patto formativo noi citiamo i tempi, cioè ci diamo dei tempi. Oltre a descrivere che tipo di frequenza hanno i ragazzi ci diamo dei tempi secondo una scansione trimestrale. Io penso che, a partire dal mese di ottobre fino alla fine di dicembre, per ogni ragazzo mi pongo un obiettivo globale, il ragazzo, entro quei tempi, deve saper fare determinate cose. La lezione non è mai programmata nel dettaglio, assolutamente no. Con questi ragazzi non si può assolutamente fare. Io dico ai ragazzi quale è l'obiettivo della lezione di oggi e poi, al termine della lezione, facciamo una verifica, valutiamo quello che sono riusciti ad apprendere durante la lezione. Le mie lezioni sono unità brevissime all'interno di questa

grande unità di apprendimento. Noi articoliamo delle unità di apprendimento delle microunità di apprendimento che durano una o due ore, che però non sono in divenire anche se fanno parte di un progetto più ampio. Cioè durante l'ora di lezione si fa una cosa e si deve avere, alla fine della lezione, la consapevolezza di avere imparato a fare una cosa, anche una cosa piccola...” (int.8)

Si lascia sempre aperta la possibilità di modificazioni in itinere derivate dalla sensibilità dell'insegnante al contesto ed alle situazioni, da quello “stare sempre con il termometro pronto” metafora della postura ricettiva del docente. Questo non vuol dire adeguarsi in tutto e per tutto alle esigenze degli allievi, ma tenerne conto e trovare una mediazione sulla scelta dei tempi che divengono dunque tempi educativi condivisi e significativi piuttosto che tempi imposti dall'insegnante agli studenti o ad entrambi da esigenze istituzionali interpretate come prescrittive.

Il repertorio emotivamente parlando e strumentalmente e professionalmente parlando è quella cosa che ti dà la possibilità di tenere la temperatura. Per cui tu stai sempre con un termometro pronto, lo tieni sempre mentalmente dentro di te, per cui puoi aver organizzato le cose migliori, ma se quella mattina due si sono accoltellati tu devi prima un attimo accogliere e sedare, guardare a questa cosa. Se quello è entrato scaraventando contro il compagno una sedia, tu non puoi pensare di dire –cominciamo a fare lezione- mettendoci una pietra sopra. Questo è il repertorio. Come pure nel momento in cui la prima attività va bene e stanno sulla seconda attività ancora per un pò io non posso pretendere di staccare perché poi non ho il tempo per quell'altro terzo rimanente...devo dire – guardate ci sarebbe un'altra cosa da fare:io direi lavoriamo ancora per dieci minuti a questa cosa perché vi vedo interessati. Però poi datemi il tempo almeno di farvi vedere che cos'è che vi volevo far fare, poi lo riprendiamo.- Perché non puoi andare dietro di loro, però non puoi nemmeno non tenere conto di quello che sta succedendo. Questo è il repertorio dal punto di vista emotivo e dal punto di vista degli strumenti di cui sei saldamente in possesso.” (int.7)

All'interno della flessibilità dei tempi e della loro “contrattazione” emerge anche l'esigenza di tempi scanditi da una ritualità che si ripete e che dà contenimento.

“...cerchiamo di abituarli pian piano a tempi più lunghi. Anche all'interno del setting, inizialmente, per esempio, se abbiamo tempo, preferiamo piccoli gruppi e poi, mano a mano sempre più spesso il grande gruppo....dipende da tutta una serie di esigenze...l'orario è estremamente flessibile, ed è commisurato alla necessità del momento. Comunque hanno

bisogno di limiti e di ripetitività, cioè di una cadenza organizzata in maniera sistematica. Loro sanno che il mercoledì mattina c'è il circle time, hanno delle discipline precise in ogni giornata. Quello che può cambiare è il setting, quindi può succedere che l'italiano una settimana si faccia in grande gruppo, in un'altra settimana perché si vuole fare recupero o rinforzo o non so qualunque altra cosa, si fa in piccoli gruppi, oppure se c'è bisogno di fare un lavoro in cui il silenzio è necessario e ci accorgiamo che il momento non è dei più tranquilli, magari possiamo dividere il gruppo in due. (int.1).

3.3.2 La cura dello spazio

Lo spazio è il luogo della cura educativa. Come altri aspetti della materialità educativa esso è stato raramente oggetto di riflessione pedagogica, è stato poco semantizzato, insufficientemente pensato, come se l'evento educativo si svolgesse tra menti disincarnate e senza corpo.

Spesso la pedagogia ha trattato questa dimensione dell'accadere educativo, rimasta essenzialmente latente, solo su un impulso venuto da altre discipline. Lo spazio scolastico è stato preso in considerazione in relazione a criteri di igiene, di sicurezza, di funzionalità, mentre è anche un medium di relazioni affettive ed emotive ed un oggetto pedagogico fondamentale.³⁸⁸

Man mano che aumenta l'età dell'educando, ad un alunno pensato senza corpo, corrisponde una scuola con spazi sempre meno intenzionalmente progettati.

Lo spazio sembra essere considerato educativamente rilevante solo nelle prime fasi evolutive dello sviluppo del bambino. Dalla scuola materna con i suoi angoli tematici, alla scuola elementare con il suo giardino, la sua libertà di movimento, i suoi banchi spesso uniti insieme, si passa, nelle scuole secondarie, ad uno spazio che rimane essenzialmente quello di tipo gerarchico custodialistico previsto nella *Didactica Magna* di Comenio. Anche se le architetture odierne non rimandano più alla scuola caserma di un tempo, ma hanno aperture, ampie finestre, spazi ed aule comuni, sono cioè più rispettose delle moderne concezioni pedagogiche, in realtà non riescono a costruire davvero uno spazio educativo rispettoso del soggetto e dei suoi vissuti, perché per questo occorrerebbe un sapere educativo rinnovato. Ecco dunque il motivo per cui il giardino o gli spazi aperti, le aule dedicate e gli spazi alternativi, a volte presenti nelle scuole, rimangono spesso inutilizzati e la classe, con il suo assetto tradizionale, rimane la protagonista dello spazio educativo nell'incontro tra insegnanti ed allievi.³⁸⁹

³⁸⁸“Dai riti di iniziazione dello scriba egizio fino a Summerhill, dai giardini d'infanzia froebeliani alla scuola di Barbiana, ogni evento educativamente significativo si inserisce sempre in uno spazio-luogo, strutturato secondo intenzionalità pedagogiche. Lo spazio è un elemento imprescindibile dell'accadere educativo, sia *qualificazione primaria*, anche se spesso trascurato dalle scienze dell'educazione” V. Iori. *op. cit.*, p. XVII.

³⁸⁹ “Dove le differenze, anche notevoli, nell'architettura scolastica sono soltanto formali o apparenti, un «salto» architettonico non è stato ancora realmente compiuto. Restano invece analogie con altre «strutture totali»: simmetria, rigorosa austerità, monoliticità, rigida geometrizzazione, assenza di dinamicità, freddezza. E' difficile rilevare nei più recenti edifici scolastici qualche tratto che realmente esprima una *pedagogia dell'abitare educativo* davvero meditata.” Ivi, p.123.

Lo spazio ha una precisa dimensione affettivo –relazionale, è indice di una idea dell'apprendimento, ha forti elementi simbolici, è indice di una intenzionalità educativa esplicita o latente.

Lo spazio delle aule scolastiche è per lo più dato per scontato ed accettato passivamente dagli insegnanti, non programmato, non intenzionalizzato, non armonizzato ed integrato con l'insieme dell'azione educativa.

Ad una impostazione educativa rigida corrisponde uno spazio rigido in cui l'unità classe rimane bloccata nell'unità aula, mentre l'individualizzazione del processo di insegnamento-apprendimento prevederebbe flessibilità, spostamenti, formazione di sottogruppi, scambi, collaborazione, mobilità .

“Lo spazio educativo diventa allora innanzitutto lo spazio che sottende il rapporto o, se vogliamo, l'incontro educatore-educando, agito secondo un'intenzionalità trasformativa della situazione”³⁹⁰

Dalla analisi delle interviste emerge una consapevole attenzione allo spazio, il cui modello tradizionale non è dato per scontato e passivamente accettato. Lo spazio è pensato, riflettuto, progettato intenzionalmente come spazio educativo.

Il primo fenomeno che emerge è quello di uno spazio costruito per essere affettivamente connotato, è uno spazio nel quale non si entra senza l'accompagnamento adulto che facilita, stimola, organizza una appropriazione dei luoghi educativi.

L'appropriazione dello spazio interno, lo spazio della scuola, avviene attraverso la presentazione rituale degli spazi comuni e delle diverse aule tematiche effettuata all'inizio del percorso dagli insegnanti che specificano la loro funzione, le attività che vi si svolgeranno, le regole per il loro uso.

Poi c'è l'appropriazione dello spazio da parte degli allievi, attraverso un atteggiamento attivo che prevede l'archiviazione dei materiali prodotti dagli allievi dell'anno precedente. Questa attività avviene, quando è possibile, con la partecipazione degli stessi ex allievi cui testimonia la cura che si avrà dei loro materiali. Il significato di questa attività è duplice. Da una parte lo spazio viene fatto proprio, diventa spazio conosciuto, significativo, vissuto attivamente, con cui inizia un rapporto di coinvolgimento affettivo. Gli allievi, come dice una insegnante “*creano lo spazio per loro*”, partecipano quindi alla costruzione del luogo educativo che dovranno abitare, se ne appropriano costruendolo.

³⁹⁰ Ivi, p.61.

Da un'altra parte si crea una continuità con ciò che in quello spazio è accaduto negli anni precedenti, si mantiene il filo di una storia, di un'esperienza non isolata, ma che fa parte di un processo.

Si comunica inoltre ai ragazzi il senso della significatività di ciò che avverrà nello spazio educativo. Ciò che faranno, ciò che vivranno, ciò che produrranno non verrà gettato, dimenticato, eliminato. Al contrario, ci sarà chi se ne prenderà cura, chi catalogherà attentamente i loro prodotti in modo che possano sempre essere ritrovati. Le loro produzioni acquisiscono così, anche precedentemente alla loro realizzazione, importanza e significatività. *“Io non ti ho dimenticato, la tua storia è sempre qui”* è il messaggio che viene mandato ai ragazzi con questa attività.

Come afferma uno dei coordinatori del progetto napoletano *“Noi tentiamo di offrire loro lo spazio scolastico come spazio di confidenza, quello che spesso nella scuola normale manca...l'idea di una scuola-casa”*³⁹¹

Lo spazio educativo interno, il luogo scuola, viene in seguito personalizzato attraverso le produzioni dei ragazzi, la loro presentazione e le loro foto, il tabellone delle presenze. Diventerà via via uno spazio sempre più personale, vissuto, testimone del loro percorso. La conservazione e la valorizzazione dei lavori degli studenti è finalizzata a rafforzare la loro autostima attraverso una continua testimonianza delle loro realizzazioni e del loro lavoro, nonché a contrastare quella che gli insegnanti definiscono la “distruttività” degli studenti, cioè la tendenza a distruggere le loro stesse realizzazioni, eredità del danno motivazionale. I ragazzi possiedono poi un loro armadietto, uno spazio dunque davvero personale, uno spazio privato all'interno del quale custodire le loro cose. Un angolo privato è importante, sia per creare uno spazio sentito come esclusivamente proprio, che per la custodia del materiale scolastico che andrebbe facilmente disperso da ragazzi che spesso non hanno a disposizione a casa un luogo per loro.

Gli insegnanti riconoscono, come spazio educativo, non solo quello interno dell'edificio scolastico, ma anche quello esterno, costituito dai luoghi meta delle numerose uscite didattiche che organizzano con i ragazzi per fargli conoscere una città che spesso gli è ignota, visto che tendono a vivere esclusivamente nel territorio-quartiere, e per predisporre un apprendimento che parta sempre dall'esperienza concreta del vissuto. Mentre nella scuola ordinamentale l'uscita scolastica o il viaggio di istruzione sono tradizionalmente una attività

³⁹¹ Appendice. Intervista C.

che non avviene mai all'inizio del percorso, ma soprattutto nella sua fase finale, nella Scuola di Seconda Occasione le uscite sono costanti nel corso dell'anno scolastico e frequenti già dall'inizio poiché sono finalizzate a facilitare le relazioni fra i ragazzi e con gli adulti,

La riflessione sullo spazio e sulla sua cura emerge in particolar modo dalla organizzazione e dalla cura dei *setting* di apprendimento. *“I luoghi vengono istituiti dalle configurazioni di lavoro, cioè un luogo non è una stanza, è sapere quante persone ci sono, in che posizione ecc.”*³⁹²

Lo spazio di apprendimento è innanzitutto uno spazio flessibile in quanto gli insegnanti insieme agli educatori lo pensano, lo progettano e lo modificano a seconda delle attività che andranno svolte. La disposizione di banchi, sedie e materiali cambia per le diverse attività ed è meticolosamente programmata ed organizzata prima dell'ingresso dei ragazzi. I banchi sono preparati con penne, squadre o vocabolari, precedentemente predisposti, in modo che i ragazzi percepiscano la cura degli adulti nei loro confronti e si sentano contenuti e rassicurati durante le loro attività di apprendimento.

Come testimoniano gli insegnanti, viene operata una cura “quasi maniacale” dei particolari quali il fatto che la penna predisposta scriva davvero che il cestino del pane non manchi sul tavolo della colazione ecc.

Dunque *“Lo spazio è contesto di apprendimento reale dove devono esserci tutti gli elementi di apprendimento. Le Scuole di Seconda Occasione sono scuole dove il contesto è importante ed è curato. Dove il luogo corrisponde al contenuto”*³⁹³

Si lavora per facilitare una appropriazione da parte degli studenti dello spazio nel quale vivranno la loro esperienza educativa attraverso un'attività rituale di creazione del proprio spazio dopo l'archiviazione dei materiali degli allievi degli anni precedenti.

Lo spazio è anche un luogo al quale si potrà tornare trovando traccia di sé e testimonianza della propria esperienza scolastica e questo è testimoniato dalla cura dedicata all'attività di archiviazione dei lavori degli alunni che se ne sono andati.

“Lavoriamo sull'appropriazione della scuola. Devono archiviare il materiale dei ragazzi che sono passati di qua negli anni precedenti, perché devono creare lo spazio per loro. E' una appropriazione del posto, in qualche modo... Quando arrivano dopo il rito della nave e la firma del patto, sono sulla nave Chance, devono, in piccoli gruppi, qualche anno lo abbiamo

³⁹² Appendice. Intervista B.

³⁹³ Appendice. Intervista A.

fatto insieme ai compagni dell'anno precedente, devono archiviare il material e di questi ragazzi. Vengono suddivisi in gruppi...C'è una scheda attraverso la quale devono capire cosa vuol dire archiviare, cos'è un archivio, come si sistemano le cose. E per tutto questo materiale qui, che è quello degli anni addietro, sono loro che trovano una sistemazione. Poi devono scrivere nell'agenda che cosa hanno conservato, in modo tale che in qualunque momento qualche ragazzo che torna può cercare e trovare quello che ha fatto. Così i ragazzi sentono lo spazio, se ne appropriano, le varie aule, cosa si farà nelle varie aule, quali attività si svolgeranno...e poi cominciamo a preparare il primo cartellone con le loro foto, quelle dei colloqui, perché noi facciamo riprese e foto in ogni momento, quindi anche dei colloqui e loro devono scrivere una frase, ed è il primo cartellone che viene messo alla parete. C'è sempre un discorso molto rituale nel momento in cui cominciano ad appropriarsi degli spazi. Gli spieghiamo che non si scrive sulle pareti, ma che avranno una stanza, quella di arte in cui ci potranno liberamente scrivere. Quest'anno hanno capito male per cui hanno cominciato a scrivere sui pannelli, ma abbiamo pittura e pennello per cui devono ripulire la parete che hanno imbrattato.” (int.1)

L'appropriazione degli spazi avviene anche attraverso la presentazione rituale delle aule tematiche, delle attività che vi si svolgeranno, delle regole da seguire in ogni ambiente. Lo spazio non è dato. E' una costruzione che si fa in maniera condivisa con gli studenti.

“Poi pretendiamo che loro rispettino i materiali che noi forniamo. E' tutto costruito da noi insieme a loro. All'inizio dell'anno abbiamo un rituale che è la presentazione dei luoghi e i ragazzi accolti nel nuovo anno scolastico fanno una visita, guidata da noi, a tutti i luoghi e, per ogni aula noi descriviamo quello che si fa, cosa c'è, come si lavora in quell'aula e mostriamo i lavori fatti dai compagni degli anno precedenti. Alcune volte è capitato che abbiamo potuto fare anche un'archiviazione dei vecchi lavori insieme ai ragazzi che li avevano prodotti, in modo che abbiamo creato questo legame. ...comunque insieme a loro archiviamo il materiale dell'anno precedente. Vedi qui tutto è conservato, anno per anno, e quindi loro hanno la consapevolezza che tutto quello che si fa qui dentro è significativo, tutto viene conservato, archiviato, abbiamo un quaderno in cui scriviamo l'oggetto di ogni cartellone, dove lo possono trovare ecc. e diciamo loro per esempio: -se vuoi venire qui tra cinque anni e vuoi trovare un tuo lavoro, un tuo portfolio, perché questi sono i portfolio dei vecchi ragazzi, possiamo risalire a te e te lo facciamo rivedere, che insomma qui hai lasciato

una traccia di te.- E quindi credo che questo è dare significato, questo è lo scopo. Se si facesse sempre così penso che la metà dei nostri problemi scolastici sarebbero risolti.” (int.3)

Il luogo di apprendimento come spazio personalizzato, come dimora si costruisce anche dando ad ogni ragazzo un proprio armadietto, quindi un piccolo spazio privato all'interno di un luogo comune, e dedicando alle attività con gli studenti la stanza più bella della scuola prima riservata alle riunioni degli insegnanti.

“La cura del posto secondo me è importantissima. Infatti loro hanno la stanza più bella della scuola, è una stanza grande, c'è un tavolo grande dove possono stare tutti insieme, però ci sono anche tavoli da due o da tre dove possono svolgere attività, c'è il loro armadietto dove possono mettere le loro cose. Abbiamo cercato insieme di strutturare lo spazio, i colori, i loro libri di scuola degli anni precedenti. Si cerca il più possibile di creare un ambiente che anche loro, nelle intenzioni, dovrebbero contribuire sia a tenere in ordine ma anche a vivere come un posto loro. Sapere dove sono le cose, dove sono le matite, dove sono le righe, dov'è il computer. Conoscere la scuola anche per rispettare. Cioè si usano i materiali, poi i materiali vanno messi a posto. Mettere i cartelloni, mettere le loro cose sulle pareti in modo che sia uno spazio dove loro si possano ritrovare e non che la scuola non è niente per loro, ma un posto caldo. Ecco perché abbiamo scelto la stanza più bella.” (int.10)

“Questa è l'aula che abbiamo scelto. Sin dal primo anno che siamo arrivati qua, per la seconda opportunità abbiamo immaginato che lo spazio dovesse essere luminoso e grande per avere la possibilità di attaccare le cose, le loro cose. Ogni anno ne escono fuori di diverse. Anche per il fatto che questi ragazzi spesso non hanno uno spazio loro a casa, che ognuno di loro avesse un armadietto dove infilare le proprie cose e, soprattutto, questo grande tavolone. Questa era l'aula degli insegnanti della vecchia scuola media. Abbiamo pensato che questo tavolone ci permettesse di lavorare tutti insieme. Poi noi lavoriamo spesso con i computer portatili, li riuniamo qui, insomma, questo è il loro spazio...questa è l'aula della seconda opportunità ed è la più grande, la più luminosa, ha gli armadietti, i libri sistemati.” (int.9)

Anche se gli spazi materiali possono rilevarsi insufficienti ed inadeguati la cura dello spazio, la continuità dell'esperienza sono effettuate anche attraverso gli oggetti, il book personale che raccoglie i lavori di ogni ragazzo che rimane ad aspettare chi si allontana.

“Quindi Gestire i luoghi è difficile perché si trovano a convivere troppi ragazzi. E' importante fargli avere cura del loro spazio. Ognuno di loro ha una cartellina, ha un proprio

book, quella è la loro storia, loro ci tengono molto. Infatti lo hanno rivestito. –Questa è la tua penna, il tuo foglio, la tua cartellina con il tuo book, ognuno di voi ha il suo. Ci sono state due ragazze che sono andate via dal progetto e poi sono tornate perché hanno capito quanto è importante. Noi gli abbiamo fatto trovare il book così come lo hanno lasciato, tre mesi prima come per dire –io non ti ho dimenticato, la tua storia è sempre qui, anche se non abbiamo dei luoghi adatti, però, attraverso le piccole cose, cioè un libro, un quaderno, noi abbiamo cura di loro.” (int.4)

Spazio educativo non è considerato solo quello tradizionale interno alla scuola, ma anche lo spazio esterno a cui è data molta importanza nelle uscite finalizzate ai diversi percorsi didattici. Lo spazio esterno è uno spazio educativo molto importante che rafforza il legame degli studenti con il gruppo dei pari e con quello con gli adulti

“Ci soffermiamo molto sullo spazio, soprattutto con l’aiuto degli educatori, sul discorso dello spazio educativo, come organizzarlo. A volte è uno spazio interno e a volte è uno spazio esterno, tantissimo spazio esterno. Facciamo molte uscite finalizzate a un percorso didattico. Ora è tutto un percorso di cittadinanza, perché loro devono imparare come muoversi. Sono pigri i nostri ragazzi, loro scorazzano sui motorini che è una bellezza nel territorio, per cui per loro, uscire a piedi all’inizio è un problema enorme. Poi non vogliono essere visti camminare col gruppo, perché c’è sempre il problema del quartiere –che faccio scena-. Quindi finché non si sviluppa l’identità di gruppo, di appartenenza a qualcosa di importante, hanno queste reazioni che poi piano piano vengono superate. Dopo gli fa piacere andare in giro tutti quanti insieme e quello è uno spazio educativo molto importante, emotivamente...da tutti i punti di vista. Questo legame che si rafforza tra di loro, con noi, con gli educatori.” (int.2)

E’ significativo come un’insegnante intervistata a casa descrive con affetto e con ricchezza di particolari la sua aula. L’appropriazione dello spazio dunque è reciproca, da parte degli allievi, ma anche da parte degli insegnanti lo spazio è vissuto come dimora significativa, come luogo affettivo.

“L’aula nella quale lavoro da sempre, da sette anni è sempre la stessa. E’ molto carina, mi mancherà molto. A una parete ci sono le finestre che danno sul giardino, poi c’è un armadio chiuso, ma è stato anche aperto in passato perché era più vecchiotto, adesso è chiuso, ma nel senso che le ante sono chiuse, ma non è chiuso a chiave, la scrivania e la lavagna sono sulla parete opposta all’armadio, la scrivania è accostata al muro e ci sono delle sedie, di quelle

dei convegni, per posare le borse e per far sedere i tre adulti. Le due pareti libere sono rispettivamente quella sul fondo, quindi quella a fianco all'armadietto, quella dell'armadietto di fronte alla cattedra, è grande grande ed è piena di fotografie accavallate una sull'altra, perché...l'intuizione che i fotografati si vergognassero di dè e della propria immagine e che, quindi, fotografati, potessero avere una prima restituzione, le fotografie potessero, come dire, essere la prima restituzione tangibile insieme poi ai resoconti verbali ecc. una mia prima intuizione alla luce della quale il primo anno spesi 600.000 lire di fotografie. Poi finalmente si comprarono le macchinette fotografiche per cui ci sta un mare di fotografie attaccate l'una all'altra. Certo adesso il mare è piccolo rispetto all'oceano che siamo diventati. Sull'altra parete invece c'è un analogo pannello però visibilmente vuoto all'inizio, che loro riempiono di anno in anno con le cose che fanno. Per esempio quelli di quest'anno vanno lì ed è una gioia per me infinita vedere che c'azzeccano le cose che fanno in inglese, in musica perché l'aula io la condivido con le insegnanti di inglese e di musica perché è l'aula di comunicazione linguistica" (int.7)

Lo spazio è significativo, programmato e consapevolmente organizzato congruentemente con l'attività da svolgere, è un vero e proprio setino costruito in maniera scrupolosa da insegnanti ed educatori prima di svolgere le attività programmate. E' uno spazio strutturato e significativo che rassicura gli studenti

"Io credo che chance funzioni proprio se c'è una grande cura dei setting e dei tempi. Quest'anno abbiamo avuto una convivenza con il secondo livello che ci ha limitato molto negli spazi, ma noi avevamo, fino all'anno scorso, un'aula linguistica, un'aula di matematica e una di informatica, l'aula d'arte, l'atelier e poi abbiamo questo spazio polifunzionale nel quale si svolgono gli esami e ci sono le proiezioni dei film e facciamo i nostri seminari di studio. Il setting è uno spazio fisico ma anche uno spazio...praticamente i ragazzi, nei setting, sono organizzati, all'interno loro possono trovare i banchi per fare il compito in classe o per fare il lavoro di gruppo, o per piccoli gruppo. Prepariamo i setting insieme ai nostri educatori. E' un lavoro che ci impegna sia in programmazione, sia quotidianamente. Se c'è il compito in classe disponiamo i banchi in un certo modo, se c'è il circe time disponiamo le sedioline nello spazio polifunzionale, se c'è la proiezione le sedie più alte con lo schermo, poi portiamo fuori tutta l'apparecchiatura, ecc...Sempre con l'aiuto degli educatori, perché molte competenze sono anche loro. La prima colazione si fa in un altro spazio che è praticamente apparecchiato come se fosse una casa, uno spazio con la tovaglia, il cestino per

il pane, tutti i dettagli noi li curiamo molto...per esempio il dizionario predisposto sul tavolo le squadrette per il compito di matematica, la tavola pitagorica in vista. Noi badiamo molto a tutti questi dettagli sia per dare una strutturazione al setting, appunto, un po' anche per dare sicurezza ai ragazzi. Loro se devono affrontare un compito di matematica e trovano, per esempio, la squadretta la tavola pitagorica, la lavagna lì in modo da poter copiare le cose, si tranquillizzano. Il foglio per fare i calcoli, la penna che scrive, perché anche questo (è importante). anche oggi abbiamo sistemato sui banchi le penne, i dizionari cioè loro sono entrati in un setting dove c'era il nome sul banco, cioè ognuno aveva il suo posto, accanto ad un compagno che noi abbiamo ritenuto sia quello che possa essere un aiuto positivo e non negativo, quindi studiamo i dettagli per dare sicurezza e per far sì che loro abbiano uno spazio adeguato..." (int.3)

"Noi lavoriamo in genere in coppia, organizziamo il lavoro prima. Per i setting abbiamo questa rigidità nell'organizzazione perché pensiamo che questo dia sicurezza ai ragazzi, trovare tutto già organizzato prima." (int.5)

La personalizzazione degli spazi con i prodotti dell'attività dei ragazzi, con i loro "saper fare" è gratificante per gli studenti e contrasta la "distruttività" che spesso dimostrano verso ambienti e le stesse cose che hanno prodotto.

"L'ideale sarebbe, per quest'aula, di tappezzarla dei loro lavori, che poi sono una concretizzazione pratica, che si tocca e si vede, di argomenti trattati. Quindi noi abbiamo fatto cartelloni sul fascismo, da appendere e poi magari si chiede loro di illustrarli, sapere parlare di cosa rappresentano. Cartelloni su tematiche di geografia e così via. Si questa è, diciamo, l'idea di partenza, creare un ambiente pieno dei loro lavori, pieno dei loro saper fare, anche perché loro sono contenti, dicono: -guarda, questo l'ho fatto io, guarda, l'ho saputo costruire-. Loro sono molto distruttivi, quindi c'è da contrastare questa loro forza opposta, che, diciamo, tende a distruggere tutto quello che facciamo." (int.12)

"C'è una personalizzazione dello spazio scolastico, sì. Noi non abbiamo grandi spazi, comunque ci bastano, perché abbiamo due aule e durante l'anno vengono in qualche modo personalizzate perché noi cerchiamo di rendere visibile, questo è un obiettivo importante che ci poniamo, rendere visibili i prodotti del loro lavoro e quindi esponiamo oggetti, elaborati al computer, poster, cartelloni fascicoli, tutto quello che viene prodotto, insomma, quello che è possibile esporre, noi lo esponiamo per personalizzare." (int.8)

Nella scuola di Roma una insegnante manifesta la necessità di uno spazio autogestito dai ragazzi dove possano vivere autonomamente dei momenti insieme.

“...i banchi non sono disposti come normalmente sono disposti, ma sono affiancati, quindi si fa un gruppo unico. Poi hanno i loro cartelloni, hanno le loro regole attaccate al muro, (l’ambiente) è personalizzato. Forse meno di quanto dovrebbe essere perché io immagino che uno spazio autogestito sarebbe ideale, uno spazio di lettura, anche di relax, o di discussione loro. Io ho sempre detto che questa cosa la vedrei molto utile, però dove sta lo spazio? E quindi non siamo mai arrivati ad un’aula di questo tipo che io vedrei molto volentieri. Io immagino un orario ancora più elastico, un tempo prescuola. Loro entrano alle nove, potrebbe essere che vengono ed iniziano la lezione alle nove e mezza però hanno quella mezz’ora anche per, che ne so, per sfogliare un giornale in modo autonomo o guardarsi intorno, discutere, ridere, insomma confrontarsi in uno spazio autonomo.” (int.11)

3.3.3 La cura dei materiali

L'aspetto degli strumenti educativi è caratterizzato dalla scelta di base, comune sia alla scuola di Napoli che a quella di Roma, di non utilizzare il libro di testo. Il libro di testo costituisce lo strumento didattico privilegiato della scuola ordinamentale intorno al quale spesso ruota tutta l'attività di apprendimento-insegnamento. E' attraverso il libro di testo che si attua il più delle volte la scelta dei contenuti, la loro presentazione e la loro scansione.

Di per se stesso rigido ed uguale per tutti, presenta spesso difficoltà semantiche e sintattiche insuperabile per i ragazzi in difficoltà che possiedono un "codice ristretto".

Approntare invece dei materiali specifici, come emerge dalle interviste, ha una doppia funzione. Da una parte permette di realizzare una vera individualizzazione dell'insegnamento attraverso la predisposizione di materiali differenziati costruiti o scelti *ad hoc* per quel contesto educativo, per quegli allievi, per ogni singolo studente. Dall'altro costituisce una facilitazione emotiva ed un'azione di recupero del danno motivazionale vissuto dai ragazzi in quanto non li mette di nuovo di fronte a quello che, per certi aspetti, potrebbe essere ricordato come il luogo principale delle loro difficoltà e percepito come il simbolo del loro fallimento.

La costruzione dei materiali di apprendimento, effettuata nella Scuola di Seconda Occasione, richiede da parte del docente una ricostruzione delle tappe degli apprendimenti, una selezione dei nodi significativi e fondanti delle discipline, una analisi dei problemi del loro apprendimento, una graduazione delle difficoltà semantiche e concettuali, una organizzazione metodologica vera e propria. Essa assume, dunque, le caratteristiche di una vera e propria attività di ricerca e di sperimentazione.

I materiali non vengono solo individualizzati rispetto alla difficoltà ed alla tipologia delle attività di apprendimento proposte, ma personalizzati attraverso l'uso di caratteri, colori, interspazi, digitazioni diverse che li rendono più attraenti e nello stesso tempo comunicano agli studenti la percezione di una cura *ad personam*, di qualcosa che è stato creato appositamente pensando a loro.

“ Mi sono organizzata metodologicamente, ho creato io delle schede che secondo me contenevano quello che poteva servire, essere utile per un ragazzino di scuola media per sostenere un esame dignitoso. E quindi ho sempre puntato su una minima preparazione per arrivare ad una presentazione di se stessi. Quest'anno ho aggiunto la presentazione della nostra città, visto che la nostra città è nell'occhio del ciclone per tante cose brutte, abbiamo

fatto invece apprezzare ai ragazzi l'importanza di Napoli nel mondo per le sue bellezze, quindi abbiamo fatto questa duplice presentazione: se stessi e la città” (int.3)

L'utilizzo di materiali alternativi al libro di testo ha come motivazione non solo l'esigenza di individualizzare i percorsi didattici ai bisogni educativi dei singoli allievi, ma funziona anche come una facilitazione emotiva in quanto ai ragazzi il libro di testo rimanda l'immagine dei loro precedenti fallimenti. Il materiale personalizzato, creato per ciascuno, è percepito dagli studenti come una azione di cura *ad personam*, una testimonianza di attenzione piuttosto che come una sanzione delle loro difficoltà.

“Io preparo molte fotocopie, loro hanno un cattivo rapporto col libro di testo, lo vedono spersonalizzato, perciò io personalizzo nel senso che, voglio fare un esercizio grammaticale? Prendo degli esercizi, e a casa mi preparo le domande, delle fotocopie molto colorate, le scritte molto grandi, schemi, mappe concettuali e poi ognuno di loro ha il suo plico di fotocopie. “questa è per te, questa è per te”. All'inizio erano tutte uguali, ora sto facendo una differenziazione perché non tutti sono allo stesso livello. Ognuno ha bisogno di una cosa...loro gradiscono questo, non lo vedono come –io sono stupido- lo vedono come –è attenta a me.” (int.4)

L'attenzione nei confronti delle esigenze degli studenti non passa esclusivamente per la graduazione e l'individualizzazione dei contenuti, ma anche attraverso la cura della grafica dei materiali proposti e la predisposizione dei materiali che occorrono alle attività.

“ (Quella che io chiamo) attrezzatura è tutto quello che ho preparato, perché non c'è lezione che non veda i suoi materiali, le sue fotocopie, le sue penne, le sue matite addirittura. Anche se potrei sinceramente digitarlo un libro, io preferisco sempre digitare da me, Spaziare un'interlinea diversa, un carattere diverso, fare una traccia sopra.” (int.7)

La costruzione personale dei materiali rende possibile effettuare concretamente una didattica che parte dal concreto e dall'esperienza diretta degli studenti suscitando curiosità e motivazione all'apprendimento, per passare poi ad apprendimenti disciplinari maggiormente formalizzati.

“Io in genere il lavoro lo facciamo noi, organizziamo le schede, in effetti il lavoro nasce sempre anche da visite. Per quanto mi riguarda usciamo spesso e quindi, io faccio storia e geografia, quindi molto spesso si esce. Napoli offre tante opportunità per fare storia e geografia per fare storia e geografia...in genere è dalle uscite che andiamo poi a lavorare sulla storia, che so...di un castello. Questo è più o meno il lavoro che viene fatto cercando di

far nascere la curiosità attraverso l'uscita, anche perché ci sono dei posti che loro vedono ma dove non sono mai entrati. Non conoscono tante cose. Quindi si parte dalla curiosità, che so, Castel dell'Ovo, perché si chiama dell'Ovo? Andiamolo a visitare, guardiamolo bene, e poi si ritorna e si realizza il lavoro più didattico, più nozionistico.” (int.5)

Il non partire dal libro di testo facilita anche una didattica laboratoriale che partendo da un fare concreto ed operativo che gratifica e motiva i ragazzi coinvolgendoli in un'attività ludica ed aiuta un apprendimento significativo e stabile nel tempo.

“Io ho dato (alle scienze e alla matematica) un approccio un poco laboratoriale, ...ho cercato di fargli costruire dei modellini, abbiamo fatto, per esempio, un modellino della terra per memorizzare proprio i concetti, abbiamo fatto un calco fossile, abbiamo fatto una cosa un po' più materiale, e mi pare che sia riuscito questo esperimento, perché i ragazzi hanno memorizzato, sono stati abbastanza in classe: mi vedevano e dicevano: -Oggi facciamo scienze?- , -Hai portato il Didò?- Sono molto bambini, molto infantili e questo approccio alla lezione di scienze mi ha stupito, entusiasti, veramente felici di fare queste cose...Mentre sembrano proprio grandi fisicamente...poi si rivelano, in alcuni casi, proprio dei bambini. E quindi poi hanno memorizzato tutti quanti....sono stati in classe, abbastanza, a parte ovviamente i soliti casi in cui non ce la fanno per la loro giornata, per il loro vissuto a casa, non per la materia.”(int.6)

Vengono usati anche materiali tratti da libri di testo, ma essi sono scelti a seconda delle necessità e non costituiscono l'unico strumento didattico, ma fanno parte di un insieme variegato di media didattici.

“Abbiamo del materiale fotocopiato, poi abbiamo il computer, software, a volte poi uso il videoregistratore, il registratore, delle cassette, dei cd. Non abbiamo libri di testo, ci creiamo i nostri materiali, si tratta di materiale egregio che produciamo noi a seconda della necessità. Anche gli esercizi li faccio prima io, oppure individuo alcune pagine di un libro di testo che ci possono servire, delle immagini, tutto può essere utile, però il libro di testo (solamente) no.” (int.8)

“Noi prepariamo delle schede, e poi attingiamo anche dai libri di testo. –qualche volta con i più grandi perché mi sembrava il caso di fargli vedere che noi facevamo la scuola a tutti gli effetti, ho portato il libro di testo. Abbiamo fatto per esempio la storia del teatro e io ho fatto leggere questa breve storia del teatro dal libro di una prima superiore. Però in linea di massima organizziamo noi le schede, che è abbastanza duttile e, poiché è scritta in caratteri

più grandi, aiuta rispetto al libro. Però succede anche che io utilizzi delle schede di esercitazione grammaticale prese da un libro normale.” (int.1)

“Usiamo molto i libri di testo, ma anche giornali, fotocopie, materiali che magari scarichiamo da internet, insomma materiali di vario genere, volantini pubblicitari, qualunque cosa.” (int.10)

“(Utilizzo)tante cose, tantissime tecniche. Rispetto ai libri noi abbiamo fatto la scelta di utilizzare più testi. Molti portano con se i libri degli anni passati e quindi ci sono vari testi di varie scuole, è una specie di biblioteca, e poi cerchiamo anche su internet, viene utilizzato il giornale.... Questo, per forza di cose ce lo dobbiamo preparare a casa. Quindi si prendono testi di tutti i tipi, sia cartacei, sia usando internet, poi ci prepariamo tutto quanto.” (int.9)

Solo un insegnante ritiene che il non utilizzare il libro di testo costituisca un handicap, poiché ritiene che esso possa essere utile ad ancorare le conoscenze dei ragazzi che altrimenti risultano in qualche modo evanescenti.

“Questo diciamo, per me, è un handicap di questo progetto. Già l’anno scorso, alla fine dell’anno l’avevo fatto presente in consiglio alla preside. Perché questi ragazzi sono distruttivi, non hanno, sebbene bravi, sebbene alcuni anche capaci non hanno un assetto secolarizzato, magari, è solo quello che a loro manca, perché hanno le conoscenze, ma non le sanno formalizzare. Allora il fatto che manchi...un libro di testo a cui ancorare comunque le conoscenze che cerchiamo di trasmettere è un handicap ulteriore, perché tutto si basa su materiale che noi forniamo in fotocopie, oppure realizzazioni pratiche di cartelloni e così via, però finisce per essere un qualcosa di troppo evanescente. Soprattutto poi perché a loro si chiede di conservare, sistematizzare tutto questo materiale in una cartellina, in un contenitore, cosa che loro non sanno fare. Certo, mi si dirà, è un obiettivo da raggiungere, ma è un obiettivo, non lo possiamo dare per scontato dall’inizio. Il fatto che manchi un libro di testo è un handicap perché potrebbe comunque ancorare, questi sono ragazzi che hanno comunque un percorso altalenante, alle volte vengono, alle volte fanno numerose assenze, dei periodi vengono in maniera più concentrata, il libro di testo può essere un riferimento. (il non usarlo) è una scelta educativa, nel senso che c’è la paura di offrire loro di nuovo, una proposta tradizionale, poi perché dovendo noi offrire qualcosa di calibrato, dobbiamo riferirci ad una nostra biblioteca.” (int.12)

3.4 L'esserci nella cura

3.4.1 La percezione della cura

Nelle definizioni di cura educativa date dagli insegnanti la capacità di generare fiducia appare come un indicatore fondamentale dell'attività di cura.

Lo studente deve poter avere fiducia nell'insegnante perché solo così si crea la possibilità del suo "*affidamento cognitivo ed emotivo*", come lo definisce un docente, la possibilità, cioè, di esprimere le proprie paure rispetto ai compiti di apprendimento, di condividere le proprie difficoltà, di mostrare ciò che non si sa e che non si è capito.

La capacità di generare fiducia appare legata all'onestà dell'insegnante, alla sua autenticità. L'insegnante instaura la fiducia mostrando a sua volta la propria fallibilità, non nascondendo la sua difficoltà a far comprendere un argomento o a gestire una situazione difficile, esprimendo anche i propri sentimenti di fragilità: essendo autentico.

L'affidamento e la fiducia da parte dello studente sono facilitati anche dalla capacità dell'insegnante di tenere sempre il filo della relazione, di riprenderlo dopo uno scontro, di non abbandonare.

Come mette in rilievo più di un insegnante, la cura è anche coerenza. La coerenza è la congruenza fra ciò che si dice e ciò che si fa, fra ciò che si richiede ai ragazzi e le proprie azioni. Il rispetto delle regole, la richiesta di impegno, di attenzione e di cura nei confronti del proprio percorso scolastico, devono essere accompagnati da altrettanto impegno, attenzione, cura nel proprio lavoro e rispetto delle regole da parte dell'insegnante. Anche la coerenza genera fiducia, costruisce nei ragazzi la possibilità di credere negli adulti.

La cura si configura come un rispetto dell'altro che non si chiede soltanto, ma innanzitutto si dà.

In tutte le definizioni che gli insegnanti danno della cura educativa appare in controluce la categoria della reciprocità.

La fiducia è un dare fiducia che genera un avere fiducia, è un affidarsi dell'insegnante che facilita l'affidarsi dell'allievo, è un far rispettare le regole rispettandole per primi, è chiedere impegno impegnandosi a propria volta, è dare ascolto e non solo pretenderlo.

La cura non è poi solo un dare, una pratica oblativa, un sacrificio ed una fatica senza ritorno, la cura restituisce gratificazione e senso di sé, è dunque, in qualche modo, sempre cura reciproca.

Cura è anche il costante pensiero professionale per lo studente, dimostrato, ad esempio, attraverso la personalizzazione della proposta educativa, intesa come estrema attenzione per l'altro, come tempo speso a digitare personalmente i materiali per adattarne non solo il contenuto, ma anche la grafica al singolo ragazzo.

La cura è valorizzare ciò che gli studenti già sanno restituendoglielo e sistematizzandolo, è renderli consapevoli dei loro progressi.

E' mantenere un contatto con l'altro tenendolo nei propri pensieri e in quelli del gruppo anche quando non c'è. Curare è dunque non abbandonare, non lasciare andare. La cura diventa in questo modo un pensiero che agisce sull'altro, che lo contiene e dà continuità alla relazione.

Cura educativa significa non chiudersi esclusivamente e difensivamente nel ruolo di insegnante, ma interpretare la propria professione in modo più ampio, instaurando una comunicazione sul filo dell'umano.

La capacità di mantenere il filo relazionale, è legata alla consapevolezza del ritorno positivo che la cura ha per chi la pratica in termini di soddisfazione personale e, al tempo stesso della propria forza rispetto ai ragazzi, della loro fragilità rispetto alla strutturazione dell'adulto, anche quando sono aggressivi. Il prendersi cura non è dunque solo un dare ablativo, è anche una gratificazione e dunque guadagno personale. L'aver cura in una relazione asimmetrica è anche essere consapevoli della propria forza anche quando l'altro ci resiste e ci sfida e potremmo pensare di essere noi i più fragili, potremmo venir meno al nostro ruolo contenitivo e di guida adulta degli adolescenti scaricando su di loro rabbia e frustrazione.

“E' mantenere un filo relazionale sempre e comunque, nonostante i momenti di frustrazione e difficoltà, quindi non abbandonare e ricominciare ogni volta... Per me prendermi cura di loro è anche una gratificazione perché poi prendersi cura di qualcuno, è qualcosa che in qualche modo ti ritorna sempre cioè ti ritornano delle cose a te come persona perché comunque hai fatto bene il tuo lavoro, hai cercato di impegnarti per dare una mano. Però poi quando la cosa non funziona anche lì c'è il lavoro di capire tu dove stai in questo, cioè quanto gioca la tua frustrazione o il fatto che non sei stata rispettata...è difficile andare oltre la rabbia perché loro a volte ti tirano fuori gli istinti peggiori, li appiccicheresti al muro. Per me la cura di loro è anche questo, cioè non lasciare che la rabbia si impadronisca di te per cui poi ti viene da pensare che noi siamo sempre più forti perché siamo gli insegnanti,

perché siamo adulti, perché siamo garantiti, allora non scatenare l'ira furibonda su di loro, ma cercare di capire, cercare di ammorbidirsi, cercare di ricordarsi loro chi sono e da dove vengono, perché se sono qui ci sono delle ragioni. Insomma sono successe delle cose pochi giorni fa per cui per la prima volta ho pensato –forse devono sospenderli per qualche giorno- una rabbia davvero feroce; ecco forse non aver poi chiesto questa sospensione è stato per me un gesto di attenzione, di cura e anche di capire –se certi sistemi non hanno funzionato fino ad ora, perché dovrebbero funzionare adesso?-(int.10)

Anche un'altra insegnante mette in evidenza come la cura sia nel mantenere in sé il pensiero dell'altro, un pensiero che agisce, che crea accoglienza e contenimento, che tesse un filo anche quando questo rischia di interrompersi.

“Poi un altro aspetto della cura per esempio è dire:- Ma non sono ancora le 9.20 – che è proprio il termine ultimo –chi manca? Ah, solo due, lasciamogli una fotocopia...che può darsi che anche oggi arrivino con 5 minuti di ritardo- Questa idea di tenere il contatto, di tenere il pensiero dà loro l'idea che c'è un pensiero che agisce, in questi termini il pensiero può molto...E' un modello di adultità e di accoglienza e di pensiero verso gli altri. E strategicamente mi gioco la carta –non lo imitate perché non serve-“(int.7)

Valorizzare ciò che i ragazzi sanno fare, visto che ciò che non sanno fare è fin troppo chiaro, e gli è stato fatto notare per anni nella scuola ordinamentale, è il primo gesto di cura

“Innanzitutto cerco sempre di essere disponibile con loro, di pormi sempre in un atteggiamento accogliente, di non perdere mai la pazienza, di essere ferma ma non dura; cerco sempre di sottolineare quando fanno qualcosa di buono e non di sottolineare ciò che non sanno fare, perché ciò che non sanno fare a loro è già fin troppo chiaro. Sono usciti dalla scuola proprio perché non riuscivano a superare il gap tra loro e chi lo sapeva fare.”(int.4)

La valorizzazione dei contributi dei ragazzi è anche lo strumento per generare l'affidamento cognitivo ed emotivo, la fiducia che non verranno solo criticati e giudicati per i loro errori.

“Una volta inquadrati dal punto di vista della loro storia nel corso dei colloqui e quindi una volta inquadrata la relazione che si può avere con questi ragazzi e soprattutto una volta che li si è messi nella condizione di affidarsi da un punto di vista emotivo, li si deve parallelamente mettere nella condizione di affidarsi da un punto di vista cognitivo e strumentale. Devono essere messi nella condizione di affidarti i loro dubbi, le loro incertezze, le loro non competenze, le loro perplessità rispetto a quello che non sanno fare, te lo devono poter

portare giorno per giorno, non solo in sede di primo colloquio. Quindi che faccio? Per me è molto importante dare subito l'idea che io sono a loro disposizione. ...Sicuramente mi pongo l'idea di guardarli, di osservarli e di dare un senso a quello che fanno³⁹⁴. Immediatamente dopo restituisco, tutto quello che è possibile cogliere....Col tempo insomma ho imparato a valorizzare in maniera estrema i loro contributi scritti, a normalizzarli, non a correggerli....”(int.7)

Cura è aver cura di ciò che i ragazzi già sanno, è valorizzazione, restituzione e sistematizzazione delle loro competenze, è raccoglierle per un lavoro di progettazione che parta dai saper fare.

“mi sono organizzata...anche metodologicamente, ho creato io delle schede che secondo me contenevano quello che poteva servire....e devo dire che proseguo con degli step...le schede da me costruite danno la possibilità, poi tutte insieme, di costruire un testo che sia breve o più articolato. Poi dipende dall'alunno, dalle conoscenze. Noi andiamo a sistematizzare quelle che sono le conoscenze pregresse, recuperarle. Magari hanno sprazzi, ricordi e quindi il nostro primo obiettivo è quello di cominciare a dar forma a quello che già sanno. Poi sistematizziamo in un lavoro di progettazione”(int.3)

Cura è attenzione ad ognuno ed impegno nel proporgli qualcosa di pensato e creato per loro, che testimonia l'attenzione e il tempo di pensiero dedicato alla persona, oltre che facilitare l'apprendimento.

“(Il materiale) potrei semplicemente fotocopiarlo da un libro, ma io preferisco sempre digitare da me. Spaziare, un'interlinea diversa, un carattere diverso...Questa è la cura. Questo loro lo colgono.”(int.7)

La cura è ascolto, non solo dell'esplicito comunicato verbalmente, ma ascolto empatico di ciò che non viene detto, ma può essere colto dagli atteggiamenti, attraverso un'antenna sensibile.

“Io ascolto tantissimo e percepisco i loro umori da che entrano. Devi avere una specie di antenna rispetto al modo di rivolgersi a te, la postura, particolari modi: si mettono le mani in tasca, ciondolano, allora c'è un problema. Per me la cura è questo: cercare di ascoltare molto, ma ancora prima che parlino, percepire da tutto un insieme di cose, anche esteriori se in quel momento c'è un disagio, se magari è successo qualcosa fuori, se qualche discussione

che c'è stata il giorno prima nel gruppo non è stata elaborata, non si è sedimentata....è come un cogliere..." (int.2)

Cura è non salire in cattedra, non chiudersi in un atteggiamento che pretende rispetto senza guadagnarselo, solo in riferimento al proprio ruolo di insegnante.

"E' molto complesso...un rapporto alla pari, principalmente, non salgo mai sulla cattedra né qui, né lo farei in un'altra scuola, nel senso che io pretendo rispetto perché sono la loro insegnante, ma loro mi rispettano se ritengono di dovermi rispettare...non mi chiudo nel ruolo e da parte mia c'è sempre tanta disponibilità, sia ad ascoltare, sia a rispiegare. Poi tante metodologie si sono articolate per poter affrontare determinati argomenti...un po' di buona volontà, questo è tutto, niente di più" (int.6)

Se cura è non chiudersi nel proprio ruolo, cura è dunque mettersi continuamente in gioco come persona...tutti i santi giorni ed anni...è esaltante ma anche molto faticoso.

"io penso che sia importante mettersi in gioco come persona, che poi è anche la cosa più difficile. Perché appunto se ti giochi il ruolo sei fregato in questo ambiente. Perché non se ne importano niente, praticamente, tu sei l'insegnante, la cattedra è quella, però...penso che anche altrove alla fine è così. Mentre è proprio il mettersi in gioco come persona...è una cosa che ti stanca molto ma è anche esaltante e può essere piacevole, però poi ci sono anche momenti molto duri, voglio dire che è un mettersi in gioco tutti i santi giorni...e anni..."(int.5)

La cordialità, la serenità nel rapporto, il mantenere ciò che si dice sono atteggiamenti di cura educativa che generano fiducia nell'altro.

"Innanzitutto penso di essere sempre molto disponibile e tranquilla nel rapporto con loro. Mai mi capita di scandalizzarmi per qualcosa che mi raccontano. (Aver cura è) quindi soprattutto un rapporto di fiducia: loro sanno che se mi dicono una cosa e mi dicono che non la devo dire a nessuno io sicuramente non la dico a nessuno; però sanno che ci sono cose che si fanno e cose che non si fanno e su quelle che non si fanno le regole sono rigide, non è che si tratta molto. (Aver cura è quindi avere) un rapporto molto tranquillo, molto cordiale in cui nello stesso tempo ognuno ha il suo ruolo, loro di alunni, io di insegnante" (int.11)

La fiducia e il rispetto si attuano nella reciprocità, rispettare prima di chiedere di essere rispettati, aver fiducia per generare fiducia. E poi cura è affettività, una comunicazione calda.

“Utilizzo devono essere reciproci; perché molte volte si chiede il rispetto da parte dei ragazzi e poi soprattutto l’aspetto affettivo nella cura perché credo, ho sempre creduto, in tutte le cose che ho fatto nella scuola, che il primo contatto debba basarsi sulla fiducia e sul rispetto che non lo si restituisce in modo altrettanto preciso. Quindi, molto lavoro sulla comunicazione perché tutte le cose devono essere affettive, parlarci, coccolarli.”(int.9)

La reciprocità è anche nella coerenza nel fare rispettare le regole e rispettarli e per primi. Cura è impegno e fatica per adeguare la proposta didattica ai ragazzi.

“Io sono un docente di lettere e , nello stesso tempo in quanto docente ho sempre pensato, e così mi è stato insegnato, un educatore....Cosa mi propongo di fare è cercare di essere per loro una figura coerente, che mette o, a volte anche decide con loro, delle regole chiare, poche ma chiare, cerca di seguirle lui stesso e cerca di pretendere che vengano seguite in maniera coerente, anche se a volte è molto difficile. Poi cerco di calibrare in maniera strettamente personale la mia proposta, la fatica è soprattutto questo”(int.12)

“Quindi cerco sempre, soprattutto di non perdere la pazienza, anche se è abbastanza duro in alcuni momenti, e di far capire loro che hanno davanti una persona che dà loro delle regole, che in primo luogo però le rispetta in prima persona” (int.4)

Oltre alla coerenza anche l’onestà e l’autenticità sono indicatori della cura. Anche su questo si genera la fiducia dei ragazzi e il loro affidarsi, nel vedere che l’insegnante non bara, non finge chiudendosi nel proprio ruolo, ma condivide le sue difficoltà e le sue incertezze in modo che loro possano affidargli le proprie.

“La cosa fondamentale per noi è creare la relazione, perché siamo convinti che senza relazione non c’è apprendimento: Quindi se non ci capiamo, se non parliamo la stessa lingua, è inutile stare a fare, a discutere...Da un punto di vista della didattica invece, la cosa che ci caratterizza, secondo me, è l’autorevolezza e la capacità di non entrare mai in contraddizione con noi stessi, di mantenere la regola, di fare capire che siamo accoglienti, però c’è un tempo in cui bisogna lavorare, e quindi cercare soprattutto di essere sempre onesti. Perché nel momento in cui si bara con loro, oramai si è perso. La cosa principale è essere onesti. Dichiarare anche le difficoltà. Essere onesti significa non barare, ripeto, anche nelle difficoltà nelle incapacità proprie, mostrarle; per esempio (dire) – ragazzi, questa cosa, insomma non è che riesco a farvela capire bene, cerchiamo di trovare il modo – non fingere, ecco, nel modo più assoluto. Anche perché loro non si fidano quasi mai e poi se ti comporti

così e si accorgono che sei una persona di cui non ci si può fidare veramente hai chiuso e non c'è più nessuna possibilità.” (int.1)

“Poi tra l'altro, soprattutto adesso nella seconda opportunità quello che faccio io è la scrittura creativa, la scrittura delle loro storie personali e chiaramente nel rapporto individuale mi aiuta moltissimo. Il mio primo approccio con i ragazzi è quello di scrivere una storia insieme a loro. Usiamo il computer. E' una storia che negli anni io ho sempre cominciato allo stesso modo...loro continuano la frase e poi mi lasciano il pensiero che hanno scritto e io continuo sul loro pensiero fino a che questa storia non si esaurisce.” (int.9)

3.4.2 Le emozioni della cura

Come si è già avuto modo di affermare, nella nostra cultura sono stati trascurati gli aspetti emotivi ed affettivi della cura educativa e del rapporto insegnante-allievo, per mettere in rilievo gli aspetti della cognizione e dell'intenzionalità razionale.

I sentimenti sono invece una componente essenziale delle attività di cura. Ogni tipo di cura, anche quella educativa, non è mai affettivamente neutra, ma sempre caratterizzata da tonalità emotive.

Essa mette in gioco dunque delle competenze non solo tecniche, ma personali che con quelle tecniche si integrano e ad interagiscono.

“Le pratiche di cura sono segnate da una forte e ambivalente intensità emotiva, dove si mescolano tonalità emotive accettabili e tonalità che fanno soffrire, sentimenti vitali e passioni distruttive. Si può sperimentare il piacere dell'aver cura perché restituisce senso al proprio esserci, ma si può sperimentare anche un senso di frustrazione o di rabbia perché ci si sente non valorizzati o peggio sfruttati.”³⁹⁵

La riflessione sulle proprie emozioni nella cura, sul proprio essere nella cura sono dunque fondamentali per non lasciare l'aspetto emotivo all'impulsività ed all'abuso, ma dare la possibilità a chi pratica l'attività di cura di conoscere e gestire i propri sentimenti e dunque di indirizzare davvero intenzionalmente la propria azione.

“Il fenomeno della tonalizzazione emotiva, in quanto strutturale dell'esserci, è un indicatore importante per comprendere la pratica di cura”³⁹⁶.

Per meglio conoscere e definire le pratiche di cura della Scuola della Seconda Occasione si indagato su quali fossero le emozioni e sentimenti prevalentemente percepiti dagli insegnanti nel loro lavoro educativo.

E' stato significativo verificare innanzitutto come gli insegnanti fossero volentieri disposti a parlare dei loro sentimenti, ad analizzarli discorsivamente, non assumessero atteggiamenti difensivi, mettendo in campo anche sentimenti quali la delusione, la rabbia, lo sconforto.

E' interessante rilevare poi come la maggior parte di loro esprime la consapevolezza dell'ambiguità dei sentimenti che l'attività di cura può suscitare, manifestando accanto a sentimenti “positivi”, anche la presenza di sentimenti “negativi”.

³⁹⁵ L. Mortari l. *La pratica dell'aver cura...cit.* p. 35.

³⁹⁶ Ivi, p.134.

Il sentimento iniziale di fuga, provato da alcuni di fronte alle difficoltà e alle sfide di un compito emotivamente difficile da affrontare, come l'insegnare a ragazzi con un passato di fallimento scolastico e con atteggiamenti sfidanti e svalorizzanti rispetto alla scuola ed agli adulti, si stempera con la conoscenza. La sensazione di onnipotenza iniziale di altri corrisponde poi a una sensazione di impotenza, di frustrazione con cui occorre fare i conti e che bisogna saper gestire. Alla speranza che la propria attività possa rivelarsi utile e i ragazzi possano "salvarsi" da una strada che sembra già segnata fanno da controparte delusione e preoccupazione che il proprio intervento possa non essere incisivo. Accanto all'empatia ed alla compenetrazione rispetto alle esperienze dolorose degli studenti convivono sentimenti di pena e tristezza.

Più volte emerge il sentimento della preoccupazione, il forte coinvolgimento emotivo degli insegnanti e la presenza di emozioni negative che richiedono sostegno e cura di chi ha cura.

Se analizziamo fenomenologicamente le pratiche di cura emergono due dimensioni, quella dell'occuparsi e quella del preoccuparsi.³⁹⁷ L'occuparsi è la dimensione affettivamente neutra della cura, è lo svolgere il proprio ruolo facendo ciò che occorre senza mettersi in gioco personalmente, considerando l'altro più oggetto che soggetto. Questo tipo di atteggiamento potrebbe essere definito come cura inautentica. La dimensione del preoccuparsi mette invece in gioco gli aspetti personali e soggettivi di chi ha cura che si prende a cuore l'altro, con un coinvolgimento affettivo e cognitivo. L'ansia e il timore, il dolore e la gioia, che emergono dalle interviste, fanno parte delle emozioni del preoccuparsi dell'altro.

L'aspetto che viene retribuito nelle pratiche di cura che vengono svolte a livello professionale è quello dell'occuparsi e non quello del preoccuparsi, anche se quest'ultimo fa parte di un valore aggiunto che inserisce l'occuparsi in un contesto relazionale e di senso che lo rende davvero produttivo, ma l'occuparsi resta sempre, come afferma Mortari un "possibile non determinabile".

La cura come pura professione e la cura come vocazione sono ai due margini di un continuum all'interno del quale è possibile la formazione dell'insegnante.

³⁹⁷ Vedi L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*.....

Viene messo in campo il sentimento della speranza, sentimento fondante dell'attività educativa, della speranza che l'esperienza della Seconda Occasione possa rivelarsi davvero riparativa per i ragazzi coinvolti che possa ricostruire al tempo stesso la loro speranza.

“il sentimento più grande che io provo è proprio la speranza che questa esperienza che fanno, questo progetto che si chiama Chance, e loro hanno percepito bene che è una chance per loro, infatti ciò che temono più di tutto, il loro terrore è di essere allontanati da qui. La speranza che provo è che questa esperienza davvero possa servirgli non per cambiare vita, ma per fargliela affrontare in un altro modo, per capire che non c'è solo la delusione, che non è vero che loro non valgono niente, che non è vero che se hanno fallito in un determinato contesto scolastico debbano essere falliti per tutta la vita. Per questo si agisce sull'autostima. Cerchiamo di mettere in campo altri tipi di didattica per dire –guarda che tu sai fare e puoi fare anche tanto-. Sì, il sentimento più grande per me è la speranza. E poi è normale c'è la delusione,”(int.4)

Se l'altra faccia della speranza è la delusione, alla speranza si associa anche la preoccupazione.

“Preoccupazione, quella tanta. Quella tanta. Tutti i giorni, proprio tanta preoccupazione, perché stai di fronte, non so come dire, a una realtà che è superiore, che ti sorpassa, quello che puoi fare è quella goccia, poi incroci le dita e dici –speriamo- però preoccupazione tanta”(int.11)

Il sentimento della simpatia si accompagna a quello dell'antipatia. La comprensione empatica, la compenetrazione, porta al dolore per il percorso di sofferenza che i ragazzi hanno alle spalle. E poi c'è il rispetto, la considerazione.

“Sicuramente i sentimenti di empatia...simpatia, antipatia, sicuramente... Però ancora prima la compenetrazione, l'idea che solo se la cogli fino in fondo una storia riesci a venirne un poco a capo. E anche la compassione, nei confronti di alcuni ragazzi provo una grandissima compassione considerazione...Un altro sentimento è la comprensione, il rispetto però a volte provo anche un grandissimo dolore per la mancata occasione che ragazzi molto intelligenti e sensibili hanno vissuto, l'occasione che hanno perso nella scuola ordinamentale. Penso –perché?- è possibile che nessuno abbia capito?- e là mi sono salite le lacrime in due o tre circostanze”(int.7)

Paura, sconforto, preoccupazione per non riuscire a fare abbastanza, avvilitamento per non riuscire a cambiare la loro vita, la consapevolezza dell'emergere a volte di un sentimento di onnipotenza che rimane necessariamente frustrato emergono dalle interviste insieme alla consapevolezza che si gettano semi che potranno portare frutti domani.

“La pena. La pena per molti di questi ragazzi; e poi a volte l'avvilitamento per quello che non faccio, non riesco a cambiare la loro vita. Quindi un po' di disagio rispetto a questa cosa. Poi però ogni tanto rileggiamo quel brano di Dumas, dove si dice che anche solo un ricordo...e ogni tanto ci consoliamo così.”(int.1)

Quando la sensazione di onnipotenza crolla si sta male davvero.

“Diciamo che lavorare con questi ragazzi o con i ragazzi in genere, cioè fare l'insegnante è la mia passione, quindi io proprio tiro fuori i sentimenti positivi e li metto in gioco tutti dentro la relazione educativa, questo sicuramente. Bhè, poi c'è lo sconforto, c'è anche la paura di non riuscire a fare tutto quello che si può, perché questo è uno dei rischi, noi abbiamo questo desiderio di onnipotenza che poi quando crolla...veramente stai male, stai male davvero. Allora magari, come diceva prima la collega, ci andiamo a rifugiare in quelle frasi tipo – vabbè, basta un ricordo -, - basta un seme gettato -, -può essere che un domani ricorderanno questo percorso”(int.3)

La serenità provata nel lavoro quotidiano, la soddisfazione per i progressi degli studenti si accompagna spesso al senso di impotenza nel non riuscire a cambiare alcune situazioni.

“Nel mio lavoro provo una grande serenità, una grande tranquillità, che spero anche di trasmettere ai miei studenti. Provo anche soddisfazione quando vedo che ci sono dei progressi, soprattutto in inglese sono molto evidenti i loro progressi. Ho molta tolleranza e molta pazienza, questo me lo devo riconoscere. A volte ho anche un sentimento che è condiviso con altri colleghi, forse non molto positivo che è un sentimento di impotenza, quando non si riesce a cambiare certe situazioni” (int.8)

L'impotenza riguarda anche vedere i ragazzi inquadrati in un sistema di valori considerato povero e superficiale dall'insegnante che si rende conto di quanto sia difficile non essere giudicante, ma il giudizio è temperato dalla pena per la loro situazione.

“Oltre alla rabbia, alla frustrazione di cui ho già parlato un senso di impotenza rispetto al fatto che ti accorgi di come sono inquadrati dal sistema, dai mezzi di comunicazione, dalla pubblicità di come sia difficile trovare la loro autenticità. Cioè sono talmente pieni di sovrastrutture come i vestiti e il telefonino che è difficile, a volte, non provare un senso di

fastidio rispetto a questo vuoto che c'è dentro di loro. Oppure molti di loro, purtroppo, hanno anche idee politiche, se possiamo chiamarle idee politiche, terribili (neonaziste estrema destra). Tanti, proprio tanti. Quindi anche su questo è difficile non dare un giudizio...e poi anche un sentimento di pena perché a volte ci sono delle situazioni che ti fanno dire – forse non hanno bisogno della scuola, forse hanno bisogno della comunità – cioè di un posto dove, dall'inizio alla fine della giornata sono presi in carico, perché sono ragazzi abbandonati. L'altro giorno, per caso, ho scoperto che una mia studentessa ha tre zii morti per overdose” (int.10)

Un'insegnante racconta il suo percorso, dalla passione per la sfida che l'insegnamento in questo contesto comportava, al desiderio di fuga provocato dal primo impatto con Chance, alla progressiva conoscenza ed al superamento del desiderio di abbandonare. E poi la profonda simpatia per i ragazzi e la tristezza per i problemi relazionali che a volte si creano nonostante la propria disponibilità.

“Sono molto cambiati nel tempo e cambiano ogni giorno. Inizialmente sono arrivata qui con l'idea di capire, di mettermi in gioco, in fondo io sono venuta qui perché volevo scoprire quali erano le mie capacità, cioè cosa riuscivo a fare con questo tipo di adolescenti. Quindi era proprio una sfida con me stessa. Il primo anno il sentimento è stato innanzitutto di fuga – mamma mia chi me lo ha fatto fare- perché l'impatto è stato davvero traumatico e difficile. Quindi ci sono stati dei momenti in cui sono stata veramente male e il sentimento era quello di scappare...però piano piano le cose sono...diciamo che è un po' una vittoria su me stessa, la scommessa con me stessa l'ho quasi vinta perché col tempo ho cominciato a rapportarmi in maniera diversa con loro, ho cominciato a conoscerli. Poi ci sono i sentimenti di tristezza, momenti di grande tristezza quando tu pensi di avere conquistato davvero un ragazzo, di essere riuscita ad entrare in relazione con lui, di avere creato chissà cosa e invece ti rendi conto che, tutto sommato, per un po' di giorni ti schifa proprio a te e te lo fa capire in vari modi e quel sentimento di schifo certe volte te lo senti proprio sulla pelle. Ci sono episodi per cui tu esci dalla scuola davvero demoralizzato...qui il baricentro si sposta continuamente e questo è l'aspetto esaltante ma anche mortificante in certi momenti. Quindi i sentimenti sono contrastanti e ambivalenti come i ragazzi.” ((int.5)

Anche un'insegnante al suo primo anno di lavoro racconta la paura e lo sconcerto iniziale nell'affrontare ragazzi ritenuti tanto “difficili” e come la paura si sia dissolta di fronte alla loro conoscenza e il dispiacere ora di doverli lasciare.

“I primi sentimenti che ho provato quest’anno sono stati di paura, ma prima dell’approccio con i ragazzi, da quello che avevo ascoltato...poi ho provato anche dei sentimenti che mi hanno sconvolto un po’ come persona, perché le loro storie, anche se non le ho ascoltate direttamente da loro...mi hanno sconvolto nel senso che una cosa è quando le senti in televisione, una cosa è quando ti trovi questo ragazzo realmente di fronte e dici –bhè non è poi così cattivo- cioè sono dei ragazzi molto dolci, aldilà della loro aggressività che viene fuori ogni tanto. Mi sono molto affezionata a loro così mi dispiacerà molto dovermene andare. Ma comunque se fossi stata in un’altra scuola – mo mi metto a piangere...-comunque dopo la terza media uno li deve lasciare...” (int.6)

Emergono anche sentimenti di affetto di tipo materno nei confronti dei ragazzi e amicale nei confronti dei colleghi.

Il sentimento percepito come materno è fatto di ansia e tenerezza, rabbia e coccolamento. C’è anche la paura di sbagliare, ma la soddisfazione anche per le piccole conquiste degli studenti.

“Sai che è difficile pensare ai sentimenti? Nel senso che mi piacerebbe poter definire cosa è un sentimento, non ci sono mai riuscita in questi anni. Comunque sono diversi, a volte è tenerezza, a volte è paura di sbagliare, a volte è rabbia, a volte è ansia, perché questi ragazzini ti disorientano. Io ho tantissima esperienza alle spalle...però con loro entra molto in gioco il sentimento materno, per quanto mi riguarda. Il sentimento materno poi è tutt’uno, è rabbia, è ansia, è tenerezza, è coccolamento, sono tutte queste cose insieme. A volte anche molta emozione ed è il motivo per cui io ancora continuo a fare questo lavoro perché potrei anche decidere di smettere. E’ l’emozione che provo ogni volta che i ragazzini fanno un pezzettino da qua a qua, anche minimo però mi emozionano. E’ un lavoro che ancora mi da soddisfazione.” (int.9)

Anche l’allegria e l’ironia fanno parte dei sentimenti percepiti.

“ Certe volte qui ho la sensazione di voler bene un po’ a tutti, come se facessero parte della tua famiglia. Tu considera che è difficile che noi ci frequentiamo al di fuori del lavoro. Però a volte mi capita, quando penso al lavoro e non sto sul lavoro di provare un sentimento come se fosse diventato un po’ parte della tua persona, della tua famiglia. Poi è chiaro che hai delle affinità elettive..(Con i ragazzi)Io sto sempre contenta, mi devi credere, quando sto con loro provo proprio allegria. A volte c’è qualcuno di loro ironico, a me piace molto, perché te la trasmette. Questa sua ironia ti induce a mettere fuori la tua ironia ed è una relazione che

funziona. Perché (l'ironia che usano i ragazzi) è un'ironia che non scantona, non la usano per scantonare e finire poi in una cosa scadente. La usano per creare la relazione. Sono simpatici...”(int.2)

3.4.3 Cura e caratteristiche personali

Quello che è stato definito come l'essere nella cura", cioè il coinvolgimento dell'insegnante come persona con le sue emozioni, i suoi affetti, nell'attività educativa è stato esplorato anche dal punto di vista delle caratteristiche personali che, nella percezione degli insegnanti, sono significative per la loro professione, in senso positivo o negativo.

La cura si definisce infatti non solo come un comportamento, ma anche come un atteggiamento³⁹⁸ nei confronti dell'altro, del mondo e della propria professione. Nella cura educativa dunque interagiscono le inclinazioni personali degli insegnanti che possono aiutare o ostacolare una buona cura. Se formati e coltivati, inclinazioni, abitudini irriflesse ed impulsi possono divenire atteggiamenti e comportamenti autentici idonei ad una buona cura.

Dalle interviste degli insegnanti emerge innanzitutto la consapevolezza del forte coinvolgimento della dimensione personale nella loro attività professionale ed un'apertura a mettere in campo se stessi.

Molte delle proprie caratteristiche personali sono viste in una doppia luce. Anche quelle ritenute positive, se non sono monitorate e riflesse, possono diventare un ostacolo piuttosto che un aiuto nel lavoro.

Così è per la passione che se contagia gli studenti e dà energia non deve trasformarsi poi in delusione quando la risposta non sia quella sperata.

Si sottolinea l'importanza di trovare "*la giusta distanza*" per cui il coinvolgimento affettivo nei confronti dei ragazzi, considerato positivo, non risulti però eccessivo. Occorre mantenere quel "*piccolo distacco*" che consente di osservare la situazione, considerarne le risorse, prendere le decisioni giuste. Occorre "*essere sobri*" per non cadere nella delusione, nel sentirsi vittime, nel sentirsi offesi, nel divenire richiedenti, pretendendo dagli studenti un rigore che non sono in grado di restituire. Il lasciarsi coinvolgere emotivamente è una caratteristica personale che facilita una buona cura perché comunica allo studente che "*non è uno dei tanti*", ma è "*proprio lui*" la persona con cui si entra in relazione. Occorre però che il coinvolgimento sia temperato dalla riflessione, dalla capacità di mantenere la distinzione tra i propri sentimenti e quelli degli altri e riconoscere sempre i confini del proprio ruolo.

³⁹⁸ "Prima di tutto la cura è un atteggiamento e non un semplice comportamento. E' un saper essere che s'istituisce con la messa in prova della vita stessa, attimo per attimo, situazione dopo situazione...Si tratta di un atteggiamento in quanto discende da un'inclinazione individuale, che formata e coltivata riesce a divenire abito comportamentale, come predisposizione e modalità d'approccio esistenziale." G. Mollo, *Le condizioni pedagogiche del prendersi cura*, in V. Boffo, *op. cit.* p. 121.

Le caratteristiche personali che sono ritenute facilitanti rispetto alla cura educativa sono sicuramente l'umiltà, come emerge da più di un'intervista, che consiste nel non sentirsi superiori, nel mettersi al livello dei ragazzi, ma anche la pazienza e la flessibilità, mentre la propria rigidità, il proprio integralismo sono sentiti come un ostacolo.

La capacità di non appiattirsi, di non smettere di sperimentare sono importanti perché entrare nella routine, ripetersi ed accontentarsi spengono il proprio entusiasmo e quello degli studenti.

E' interessante che tre insegnanti, alla loro prima esperienza lavorativa, percepiscano la loro giovane età e la loro insicurezza come un ostacolo all'autorevolezza necessaria ad un docente.

L'essere materni ed affettuosi può essere da un lato negativo perché si diventa insistenti, ma è soprattutto positivo perché evita che lo studente si senta uno dei tanti e personalizza affettivamente la relazione.

“Forse io penso di essere molto affettuosa con loro, li tratto un po' come figlietti, questo a volte è negativo, perché non sono la loro madre quindi sicuramente gli rompo un po' le scatole però penso che questi ragazzi manchino di un rapporto affettivo in cui appunto sei pronto ad arrabbiarti e poi dopo 5 minuti ad andare lì, fargli una carezza e dire forse ho sbagliato io, forse hai sbagliato tu.

Io ho sentito questa mancanza nel mio percorso scolastico quella di essere voluta bene da persone che condividono con te tantissimo tempo e se ti senti uno dei tanti, non senti che invece sei proprio tu che io osservo, sei proprio tu la persona con la quale io entro in relazione. Per me questo è fondamentale e penso che sia questo la cosa positiva nella mia comunicazione con questi ragazzi perché con ognuno di loro mi piace entrare in relazione, in questo sono fortunata perché in questa scuola il numero degli alunni è ridotto, anche se poi io anche nella scuola comune ho avuto sempre questa capacità. la mia attività poi passa attraverso il fare quindi si può parlare.(int.9)

Sentirsi delle “vittime” perché dai ragazzi non si riesce ad ottenere lo stesso rigore che si profonde nella propria attività è visto come un ostacolo.

“Io a volte sono un po' vittima. Proprio perché pretendo molto da me stessa, che se quella è la strada, la strada va percorsa, pretendo un rigore che è assurdo pretendere anche dai ragazzi. Questo lo sento come un ostacolo, ogni volta cerco di tornare indietro, di rifletterci su, anche la possibilità di chiedere scusa quando mi irrigidisco, mi arrabbio, li sgrido etc...e

questo è controproducente perché non si può chiedere questo rigore ai ragazzi di questa età.”
(int.9)

Un carattere paziente, tollerante è una caratteristica che aiuta l'attività dell'insegnante anche se fra insegnate ed allievi esistono sempre affinità o distanze derivate dal modo di essere di ciascuno.

“Su questo ho riflettuto. Io con alcuni ragazzi mi trovo molto bene e con altri di meno. Probabilmente perché ancora non ho trovato un modo giusto. Però questo è un fatto che si riscontra anche con altri miei colleghi, dipende dagli aspetti della propria personalità. Con alcuni i ragazzi danno più risultati e con altri no. Con alcuni stanno tranquilli e con altri no. Ma del mio carattere posso dire che ho una grande pazienza, una grande tolleranza, sto ad ascoltare, non mi arrabbio. Per lo meno non mi arrabbio subito, anche se la voce a volte la alzo anch'io. Questo mi aiuta..”(int.8)

Invece l'aver un accento nordico, diverso quindi da quello (il romano) dei ragazzi molto legati al loro territorio con cui si ha a che fare costituisce un ostacolo

“Quello che non mi favorisce penso è il fatto che io non parlo la loro lingua, non ho il loro accento, ma questo aspetto in fondo sono l'insegnante di lingua. Loro tengono al loro contesto, sentono molto il senso di appartenenza al loro territorio, addirittura al loro rione, il loro quartiere, San Basilio, Pietralata, Tiburtino Terzo. Ci sono stati anche conflitti tra ragazzi italiani e stranieri (cinese che del resto non si voleva integrare, il conflitto comunque non è esplosivo) ma soprattutto, al di fuori della scuola fra bande di San Basilio e bande di Casal Bruciato si sono picchiati. È stato un episodio molto molto grave, erano coinvolti ragazzi che frequentavano la scuola che poi si sono portati gli amici del loro quartiere. C'è questo forte senso di appartenenza al proprio territorio. La scuola viene vista come territorio neutro. (int.8)

Usare invece il linguaggio dei ragazzi, farsi contagiare dal dialetto in alcuni momenti può invece essere un modo di entrare in relazione, un avvicinarsi.

“La capacità di mettersi nei panni degli altri, di non pensare che tutto il mondo è come il mio. Ma anche il linguaggio, forse...la capacità di entrare in relazione usando anche il loro linguaggio, certe volte. E di distinguere magari il momento in cui faccio lezione e cerco di parlare (in maniera corretta)...anche se ormai mi hanno talmente contagiata che devo fare fatica a parlare in maniera corretta, uso l'italiano e poi c'è il momento in cui anch'io mi dedico al dialetto.”(int.1)

L'essere molto passionali costituisce da una parte un aiuto dall'altra un ostacolo perchè se da una parte aiuta a contagiare gli studenti con il proprio entusiasmo ed a coinvolgerli nel lavoro, dall'altro porta a rimanere offesi quando il proprio entusiasmo di scontra invece con l'apatia ed il disinteresse e questo è un elemento sul quale riflettere e a cui porre rimedio.

“Io guarda sono una persona passionale e penso che questa è la mia maggiore qualità e il mio maggior difetto, come al solito ci sono i due lati della medaglia da una parte questa passionalità mi porta a fare il mio lavoro con passione quindi faccio il laboratorio e io mi appassiono proprio no, cioè mi piace e allora sento che riesco a trasmettere questa cosa ai ragazzi che piano piano si coinvolgono e poi partecipano anche loro e se lo sentono un progetto loro. Nello stesso tempo, avendo io questa grande passione e scontrandomi con la loro apatia, il loro disinteresse rimango anche molto offesa, per cui il lavoro mio personale è quello di cercare mi pare di capire no, questa offesa che origini ha, quale è la mia parte in questo e cercare, poi, piano piano, invece di superare questa cosa e di pormi in modo più sobrio ecco, meno richiedente e più adatto alla situazione.”(int.10)

La stessa cosa vale per l'essere caldi ed affettuosi che porta a perdere il distacco necessario per comprendere le situazioni. Essere troppo coinvolti non aiuta fare un'analisi delle risorse e a capire cosa sia meglio fare.

“io mi sento una persona calda per cui l'aspetto anche affettivo della cura, per me è importante, insomma del fatto di dire siamo insieme in questa cosa, cerchiamo di conoscerci, di star bene insieme, di creare anche qui a scuola dei momenti di convivialità facciamo anche delle cose che non è solo la scuola, condividiamo delle cose. Questa cosa per me è bella però dato che la prendo molto sul personale, a volte rischio di... prendermela un po' troppo a cuore e magari perdere quel senso di minimo distacco che è utile anche per comprendere meglio le situazioni, perché a volte essere troppo coinvolti non aiuta è bene sempre mantenere un piccolo distacco per poter vedere la situazione, anche le risorse che ci sono, quello che si può effettivamente fare, non voler partire così con la spada...” (int.10)

Una caratteristica che aiuta è quella di non sentirsi mai superiori a nessuno e dunque di ascoltare davvero.

“Forse tanti anni di esperienza, sicuramente. Ormai sono 27/28 anni, quindi venti anni la mattina con i ragazzi, prima seconda e terza media per tanti anni. Li vedi crescere, vedi i problemi vedi tante cose, quello t'aiuta. Poi sicuramente il mio modo di essere, non mi sento mai più di nessuno, credo ogni giorno di imparare dagli alunni forse più di quanto loro

imparano da me. Ma con tutti, con tutti quelli con cui parlo, sto sempre in questo atteggiamento di molto ascolto.”(int.11)

“Io penso che mi faciliti questo mio essere disponibile nei loro confronti, io penso di ascoltarli e di mettermi al loro livello”(int.6)

Essere integralisti e non mediare sulle cose in cui si crede è sentito come un ostacolo.

“Sono molto integralista, le cose in cui credo non le medio e allora però, cerco di trasmettere le passioni” (int.11)

L'essere invece tolleranti, flessibili, disposti a cambiare e lasciarsi coinvolgere emotivamente è considerata una caratteristica personale che facilita in questo lavoro.

“Sul piano caratteriale penso di essere molto tollerante e molto disposto a farmi carico anche della loro realtà personale, delle loro problematiche e quindi, per carattere mi lascio molto coinvolgere dal lato emotivo di questo lavoro. Sono anche abbastanza flessibile, anzi penso di essere molto flessibile, disposto a cambiare, disposto a mettermi in discussione, disposto anche a riprogrammare tutto e a riprogrammarmi.”(int.12)

L'essere una persona insicura che sente di mancare di autorevolezza, anche a causa della propria giovane età, è percepita come una difficoltà da tre insegnanti ai primi anni di attività.

“Invece ciò che mi ostacola penso sia la mia mancanza di autorevolezza, forse legata anche all'apparente giovane età, ovviamente, di fronte a questi ragazzi il capello bianco è più autorevole, non lo so, oppure un'altra tipologia, io sento di non avere autorevolezza. Nonostante ciò, comunque, con questi ragazzi ho sempre avuto un buon rapporto. Però io sento che mi manca l'autorevolezza che per qualcun altro può essere più spontanea, può essere un dato più acquisito, io me lo devo conquistare. Poi c'è la mia insicurezza caratteriale, sono una persona molto insicura quindi penso che anche questo con i ragazzi viene un po' fuori, no? Anche la tua insicurezza. E quando si tratta di saper prendere delle decisioni, di saper avere del polso, di saper comunque essere coerenti ai loro occhi, questa mia insicurezza può risultare un ostacolo.”(int.12)

Anche altre due insegnanti al loro primo anno di lavoro mettono in evidenza la percezione che la giovane età all'inizio rende difficile essere considerato un insegnante e provochi insicurezza.. Arrabbiarsi, alzare la voce è interpretato come un'aggressività e rifiutato, laddove, nell'opinione dell'insegnante, lo stesso atteggiamento costituisce un'arma nella scuola ordinamentale.

“Quello che invece mi ostacola è a volte il non sentirmi adeguata, perché io nella vita sono così e penso subito che sono io che non sono adeguata a questo lavoro, non hanno risposto bene perché sono io che non mi sono posta bene. Quindi forse a volte sono un po’ giù di morale” (int.4)

“Si è creato un po’ questo fatto che io, essendo molto giovane, loro avevano difficoltà a vedermi come insegnante. Però penso che mi abbiano riconosciuto sia il ruolo di insegnante che un rapporto di reciproco rispetto.” (int.6)

“ Forse l’unica cosa che non è stata positiva nel mio carattere è questo fatto della voce un po’ alta...quando mi arrabbio. Perché ci sono dei momenti in cui anche la mia vita personale, uno cerca di lasciare fuori i problemi...ma è un po’ nervosa, alza un po’ la voce. Parecchie ragazze hanno detto –professore’, però, n’alluccà-, cioè non urlare. Loro la vedono come un’aggressività questo alzare la voce. Quindi è una cosa non positiva, nella scuola tradizionale invece è un’arma, perché, quando l’insegnante urla, tutti precisi e composti.” (int.6)

Le stesse caratteristiche personali si sono modificate nel tempo anche attraverso l’esperienza nella Scuola della Seconda occasione

“Io insegno da 25 anni, quindi non è poco. Nel corso di questi anni anche il mio carattere si è modificato, attraverso la relazione che ho avuto con gli alunni, con i miei colleghi, con tutte le persone che incontro e, diciamo che questa crescita dal punto di vista della relazione, dell’accettare i pareri degli altri, del mettersi nei panni degli altri, che è sempre stata una mia caratteristica, mi ricordo, anche da prima che insegnavo, ha smussato un po’ quelli che erano gli atteggiamenti che mi rendevano distante dagli altri, questo sì. Ho lavorato molto su questo...” (int.3)

La tendenza ad idealizzare porta a cocenti delusioni.

Non mi ha aiutato sicuramente il fatto di idealizzare, per cui poi le delusioni sono più cocenti, però col tempo mi ha aiutato molto la possibilità di differenziarmi...” (int.7)

La stessa caratteristica di una persona come la grande calma può facilitare il rapporto con alcuni ragazzi ma indispetta altri. Dunque può essere un limite o un vantaggio.

“penso che nel mio carattere, l’idea che do è quella di essere una persona eccessivamente calma. Mi diceva qualcuno –anche il tuo tono di voce è tale che dai questa idea. Però questo mio modo di essere ha creato... con alcuni ragazzi mi ha permesso di creare anche un buon rapporto, perché loro avevano bisogno di questo atteggiamento. Con altri no, con altri,

addirittura, mi sono resa conto che è irritante questa cosa, perché io rappresento una cosa che loro proprio non hanno e che non riescono ad avere né in casa, né in famiglia, né per loro stessi, per cui è irritante e allora devono tormentarmi finché non mi incavolo e perdo la pazienza perché evidentemente alla fine sono un essere umano come loro, che si incazza, che perde la pazienza. Questo secondo me rappresenta sia un limite che un vantaggio, dipende dai ragazzi con cui mi trovo a lavorare. Per esempio nello stesso gruppo c'è il gruppetto di ragazzini e ragazzine che sono un po' più attratti da me e invece l'altro che mi deve un po' tormentare, un po' stuzzicare, aspetta il momento dello sfogo, insomma.” (int.5)

La passione, l'entusiasmo e l'allegria sono caratteristiche personali che facilitano il lavoro.

“Mi aiutano moltissimo l'entusiasmo e la passione. A volte io stessa mi sorprendo. Dico – Madonna! Io lavoro dal 1979, sono quasi trent'anni, ho sempre la stessa passione, lo stesso entusiasmo! Io la mattina arrivo sempre che gioco, scherzo con loro, sempre così. Eppure non è che non ho problemi personali, la mia vita che magari è caotica e tante altre cose. Però riesco a mantenere questa cosa, ma credo che ci riesco perché sto con loro.” (int.2)

Perdere il desiderio di cambiare, smettere di sperimentare, entrare nella routine, appiattirsi su uno standard sono atteggiamenti che non aiutano.

“Vediamo, a volte ci penso, è veramente difficile questa risposta. Io credo che a volte vengono dei momenti, perché le crisi poi le abbiamo anche noi adulti, no? Allora c'è un po' il pericolo che ci si standardizzi, capito? Anche in una nuova esperienza. Allora, quando cogli questa cosa, che si creano degli standard perché si è stanchi, non si ha la capacità, io parlo a livello generale, di superare ancora una volta lo standard. Io credo che qua si lavori molto per prova e controprova, per ricercare, se tu non hai la capacità di fare questo passo che è complesso, cadi nello standard e quando cadi nello standard è come se incominci ad appiattirti.” (int.2)

Non essere rigidi, ma flessibili, modificare in itinere l'azione progettata ed avere un carattere aperto alle relazioni.

“io sono all'inizio quindi posso parlare di caratteristiche personali mie, proprio caratteriali. Quello che mi facilita è che ho sempre avuto a che fare con i ragazzi e non ho mai avuto difficoltà ad entrare in relazione con loro. Poi penso di non essere una persona rigida e penso che questo aiuti nel senso che se oggi avevo pensato a questa lezione, ma vedo che proprio non si può fare, ok facciamo la lezione di riserva, facciamoci una chiacchierata e

facciamo verbalizzare ad un'altra persona, oppure scrivetemi una lettera, cosa avete da dirmi? E' lezione anche quella, però cambiamo la metodologia. Penso che non essere una persona rigida mi faciliti il compito” (int.4)

Quando si hanno dei problemi personali si può diventare meno tolleranti e dunque l'attività con i ragazzi diventa molto faticosa.

“Nell'ultimo periodo (quello che mi ostacola) non sono tanto le caratteristiche del mio carattere, insomma della persona, ma sono dei momenti difficili, per cui, in quei momenti la tolleranza diventa inferiore e quindi bisogna fare una grossa fatica per riuscire poi nei confronti dei ragazzi...”(int.1)

3.4.4 Cura degli altri e cura di sé

Aver cura di sé è una dimensione essenziale della pratica dell'aver cura, necessaria affinché il forte coinvolgimento non si trasformi in usura e *burn out*, ma la vulnerabilità derivata dall'apertura all'altro, dal preoccuparsi e non dal mero occuparsi, trovi sostegno ed accoglienza, .

“Proprio per il suo richiedere un'intensa ed intensiva attenzione all'altro e per l'altro in funzione di facilitargli/le la possibilità di guadagnare una buona qualità della vita, la pratica dell'aver cura richiede un impegno che costa molte energie. Quando tale impegno non è adeguatamente supportato sul piano cognitivo ed emotivo da un ambiente facilitante l'azione di cura, allora il senso di fatica può prendere il sopravvento. Nei contesti professionali dove la cura è un'attività lavorativa e come tale soggetta a retribuzione, i soggetti di cui aver cura sono più d'uno, di conseguenza è facile avere esperienza del fenomeno del burn-out.”³⁹⁹

La Scuola della Seconda Occasione ha predisposto dei dispositivi di cura degli insegnanti, di “ *manutenzione delle risorse umane*”. Lo psicologo è infatti presente a scuola soprattutto come facilitatore dei docenti attraverso un'attività di supervisione psicologica che li aiuta a riflettere sulle loro emozioni, a gestire i loro comportamenti e facilita uno scambio rispetto alle loro attività ed alle loro difficoltà.

La principale risorsa che gli insegnanti percepiscono come restituiva rispetto alla loro attività di cura, come un aiuto nel loro lavoro e una ricarica di energie è costituita dalla risposta dei ragazzi, dalla relazione con loro, dai loro progressi.

Anche le passioni personali, coltivate fuori dal contesto scolastico, sono arricchenti e sentite come una forma di cura di sé utile e rigenerante per il lavoro.

Alcuni docenti mettono in rilievo come il percorso di analisi personale effettuato sia una forma di cura di sé che è stata utile anche nel loro lavoro educativo per il quale costituisce una risorsa alla quale hanno potuto attingere nei momenti di difficoltà. Questo percorso è sentito come protettivo rispetto alle sfide del loro lavoro aiutandoli a comprendere e gestire le loro emozioni e le loro reazioni.

Altri sottolineano l'aiuto ricevuto dalla supervisione psicologica organizzata all'interno della scuola per il sostegno degli insegnanti.

Molto interessante è come i tempi predisposti per la riflessione del gruppo degli adulti in azione nella Scuola della Seconda Occasione, siano generatori di una relazione di alleanza

³⁹⁹L. Mortari, *La pratica dell'aver...cit.* p.148.

e di cura reciproca nel gruppo degli insegnanti che sono disposti a chiedersi aiuto l'un l'altro, a confessare le proprie fragilità, ad affidarsi al sostegno dei colleghi nei momenti più critici. Il gruppo degli insegnanti si configura dunque come una comunità di cura reciproca che protegge i suoi membri dall'usura dell'aver cura.

La terapia analitica personale effettuata è una forma di cura di sé utile per lavorare a scuola.

“C'è sempre bisogno di rivedere anche delle cose di sé, di come uno reagisce di fronte a certe situazioni, di come magari sta male o la prende in un modo piuttosto che in un altro. La cura di me stessa per me è rappresentata soprattutto dall'analisi personale che faccio” (int.10)

“Io sono arrivata a Chance che avevo già avviato un mio percorso di psicoterapia sistemica. Poi ho cominciato un'analisi, che ho concluso da poco e quindi da un punto di vista personale, c'è una situazione abbastanza protetta...” (int.7)

“Io per molti anni, e grazie a questo ho potuto poi continuare a lavorare in questo senso, ho seguito un percorso di analisi. Tanti anni e sicuramente posso ancora attingere a questa esperienza che ho fatto.” (int.9)

Attività creative al di fuori della scuola, il dedicarsi alle proprie passioni sono riconosciute dagli insegnanti come una forma di cura di sé che li aiuta nel loro lavoro.

“E poi c'è l'altro mio lavoro che è il teatro, il teatro di figura che è una risorsa che mi aiuta a fare questo lavoro perché mi dà una possibilità di mettere in gioco tutte quelle cose che metto in gioco nel teatro, facendo spettacoli, creando sculture o scenografie...ho questa grandissima possibilità”.

(int.9)

“Io leggo molto per conto mio, faccio tante cose per conto mio...”.(int.11)

“Poi un'altra cosa che io uso come strumento, ci riflettevo proprio poco tempo fa, è che io leggo molto...Leggo moltissimi libri d'arte. Le riflessioni fatte dal critico o le cose scritte dall'autore stesso mi aiutano tantissimo, mi caricano, per cui trovo sempre altre strade per proporre l'arte ai ragazzi e fargli cogliere le possibilità per l'arte nelle loro vite....questo mi dà la possibilità di vedere un'altra via, mi fa superare le difficoltà...” (int.2)

Poter esprimere le proprie difficoltà, le proprie fragilità ai colleghi e poter affidarsi a loro e chiedergli aiuto è una modalità di cura di sé

“In realtà per me, prendermi cura di me è dire –Guardate io in questo periodo non riesco a fare lezione, non ce la faccio- io l’ho detto in una seduta –io ho difficoltà-, in quel periodo i ragazzi erano particolarmente nervosi per l’entrata degli altri, per cui erano molto gelosi dei loro spazi, avevamo più difficoltà del solito. Ho detto –mi dispiace, in questo periodo aiutatemi perché io da sola non ce la faccio...-“(int.4)

“mi sento molto sostenuta dalla psicologa che lavora qui, perché con lei c’è la possibilità di parlare, di vedere insieme le cose. Però anche da una collega in particolare con la quale lavoro da molti anni e c’è un appoggio reciproco: lavoriamo insieme, cerchiamo di costruire attività insieme. E poi anche da altre persona fuori dalla scuola che hanno collaborato con me, che mi hanno aiutato, che mi hanno insegnato ad utilizzare dei programmi. Per cui non mi sento sostenuta solo all’interno della scuola, ma magari anche da colleghi di altri anni e di altre scuole.”(int.10)

La relazione con gli altri, l’appartenenza al gruppo educativo, il condividere l’obiettivo dà alla propria azione un significato più denso.

“mi sento sostenuta dal fatto che in gruppo abbiamo un obiettivo da raggiungere, quindi questo dà più senso a quello che faccio. Se lo facessi per me, lo facessi da sola, avrebbe meno senso, perché sarei io che faccio una bella cosa e poi mi dico brava...però farlo in gruppo ha un altro senso, un altro significato...” (int.7)

L’attività di supervisione psicopedagogia attivata per il sostegno agli insegnanti nella loro attività è un momento di scambio con gli altri che permette uno scambio di problemi e soluzioni e rende più leggero il peso della cura e della preoccupazione che accompagna il docente anche a casa dopo il lavoro.

Il rapporto con la psicologa dà la possibilità di uno sfogo e di un sentirsi compresi che solleva dalla fatica.

“Molto utile è sia il sostegno dei colleghi, il confronto con i colleghi e poi anche con la psicologa...è un termine di confronto utilissimo, è anche una spalla su cui piangere, nel senso che tutte le volte che ci sentiamo un po’ delusi dell’andamento delle cose, oppure affaticati lei ci è di aiuto. Poi anche lei interviene nel patto educativo, ha un rapporto costante con i ragazzi, quindi questo mi è di aiuto. Non so poi cos’altro (mi è di aiuto), forse dovrei propormi delle strategie di cura perché mi accorgo che alle volte ti porti a casa il peso delle realtà che affronti a scuola, e questo non è bene, perché è bene staccare, altrimenti poi arriva il momento di saturazione in cui non li puoi più vedere...invece, quando riesci a

metabolizzare tutte queste cose, riesci anche a stare meglio con loro, a rapportarti in maniera più positiva, che dopotutto, gratta gratta sotto la loro brutalità, sono ragazzini, bambini...”
(int.12)

Lo scambio con gli altri nei seminari psicologici è rassicurante.

“Questa è proprio una bella domanda, perché questa è veramente una cosa difficile. Ci sono le riunioni psicologiche ogni quindici giorni...i seminari psicologici allargati...questa è una grossa cosa secondo me perché valichi il modulo, ti incontri con gli altri. E' un modo, per lo meno per me, di confrontarmi con le difficoltà anche degli altri, e quindi vedere quali soluzioni ognuno ha pensato rispetto al problema. Per me è molto rassicurante, me ne vado a casa più carica e penso allora al mio lavoro qui, a vedere una proiezione, a dire –un attimo, però io forse posso-. Quindi questo confronto con gli altri per me è importantissimo, perché, quando te ne vai, non è che chiudi veramente la porta. Io mi ritrovo a volte, la sera tardi, a pensare all'evento della mattina, o quando mi sveglio, prima di venire qui. E penso come poter fare per bypassare quell'ostacolo per cui non sono riuscita a farmi comprendere e a dare quello che volevo dare.”(int.2)

Poter esprimere i propri vissuti, dialogare e riflettere costituisce una ricarica.

“ Diciamo ha un'idea di sostegno e di cura del docente che si –anche se quest'anno, negli ultimi anni- sta venendo un po' meno per una serie di problemi. La riunione quindicinale che abbiamo con la nostra psicologa di zona centro è veramente un momento importante per me. E' il momento in cui portiamo le informazioni sulle quali si apre la discussione. Abbiamo modo di tirare fuori i nostri vissuti rispetto all'esperienza e quindi il parlare, il riflettere, il dirci le cose è sicuramente uno dei momenti di carica.”(int.3)

La presenza di una persona competente che facilita la riflessione collettiva è ritenuta importante.

“Poi all'interno della scuola è importante in questo progetto la funzione delle figure esterne e interne che sono la psicologa e la tutor. Questo costituisce un supporto enorme e siccome c'è un confronto continuo e siccome io credo nella possibilità della riflessione collettiva, e se c'è qualcuno tecnicamente più attrezzato è sicuramente meglio...” (int.7)

Una docente al suo primo anno di lavoro afferma anch'essa che si sente aiutata dalle riflessioni con la psicologa ma mette anche in evidenza che le riunioni mensili allargate a tutti i moduli le sono apparse scoraggianti.

“Per quanto mi riguarda, il sostegno che avviene una volta al mese, in cui si definiscono tecniche e moduli, io ci sono andata solo la prima volta perché me ne sono andata veramente angosciata. Quindi per mia scelta ho deciso di non partecipare più perché non mi faceva stare bene...Queste riunioni di gruppo sono degli sfoghi per i docenti o forse, più che per i docenti, per ci organizza Chance. Quindi ci furono degli sfoghi perché noi supplenti eravamo arrivati in ritardo, anche se non è sempre così.. A me aiuta la riflessione con la psicologa...”(int.6)

Un'altra docente, sempre di Napoli mette in rilievo come per lei sia importante la cura che i docenti hanno l'uno dell'altro e il lavoro di riflessione che fa con se stessa, laddove sente meno proficuo il rapporto con la psicologa nell'attività di cura dei docenti previsto dal progetto.

“ Il sistema che utilizza il progetto per la cura dei docenti è che noi siamo seguiti da degli psicologi. Ogni quindici giorni facciamo un incontro con loro. Per la maggior parte di noi penso sia utile. Per quanto mi riguarda no. Secondo me è molto più utile parlarne tra noi, cioè io trovo molto più utile, quando succede qualcosa dirlo, raccontarselo, oppure anche sdrammatizzare, che so...con una battuta spiritosa...cioè, in fondo, è in questa stanza, quando siamo noi da sole che secondo me riusciamo a creare questa cura l'un per l'altro. In fondo penso che lo facciamo più noi, in questo contesto che quando abbiamo il supporto dello psicologo. La psicologa è una persona validissima però io penso che almeno per me il tipo di approccio non sia quello giusto. Io trovo molto sostegno dalla cura reciproca e anche dal lavoro che faccio molto spesso su di me, quando le cose mi feriscono di più cerco di lavorarci io da sola sopra. Però voglio dire che per me la cosa più importante è la cura che abbiamo l'uno dell'altro.” (int.5)

Anche il sostegno del dirigente scolastico ed il suo intervento nei momenti difficili costituisce un supporto per l'insegnante.

“Mi sento indubbiamente sostenuta dal dirigente scolastico che è il primo che ci ha permesso di creare questa esperienza, se non ci fosse stata lei non avremmo potuto farla e lei ci crede molto. Ogni tanto i ragazzi vanno a colloquio da lei, quando sentiamo che è necessario che lei li veda. Allora la chiamiamo, è importante.”(int.8)

Una carica importante contro il pericolo del burn-out, è la restituzione che viene dai ragazzi, dai loro progressi, dalla relazione con loro: è lì che si attingono energie. La restituzione più importante, ciò che nutre e che ricarica dalla fatica della cura è soprattutto il

vedere l'efficacia del proprio lavoro ed anche il riconoscimento dei genitori e del quartiere, anche se si sentirebbe il bisogno di un maggior apprezzamento sociale.

“Innanzitutto la lettura dei compiti dei ragazzi, la restituzione che ci viene da loro...quest'anno temevano di non averla, invece poi, per fortuna, negli ultimi giorni, ci hanno restituito tutta la fatica che abbiamo fatto e quindi, adesso siamo un poco più tranquille e contente, perché fino a pochi giorni fa eravamo angosciate. Fuori dalla scuola non lo so, devo dire la verità, forse non molto, perché non è che ci sia un grande riconoscimento per il nostro lavoro. Ci viene dalle famiglie dei ragazzi quando andiamo a casa loro, magari ci viene da quelli che incontriamo nel quartiere, che sono passati di qua. Qualche volta c'è qualcuno che magari dice –ah si? Tu lavori al progetto Chance? Ma voi siete proprio bravi- ma niente di che insomma...”(int.1)

“Sicuramente mi sento abbastanza sostenuta dalla resa e dal percorso linguisticamente autentico e significativo che questi ragazzi ogni anno effettuano con me.” (int.7)

“Quello che mi ricarica è il senso che ha questo lavoro. Il rapporto con i ragazzi, il fatto di vedere dei piccoli progressi, questo ti ricarica, da un senso anche se spesso la preoccupazione è più della ricarica. Però ci sono dei momenti che non si dimenticano. E poi dicevo...puoi dirlo per farti bella, no, io imparo moltissimo da loro. Quindi ogni esperienza per me è qualcosa che si aggiunge alla mia vita, cose che io non potrei sapere se non avessi loro per alunni, che sono troppo lontane dalla mia vita. Quindi loro per me sono un mezzo per capire la società.” (int.11)

“Diciamo che la restituzione proprio forte la abbiamo sempre dai ragazzi...Ti riporto un episodio. Vedevamo una nostra collega oberata, stanca e fortuitamente in quei giorni ebbe modo di fare una lezione in classe con i ragazzi perché c'era una docente assente e la vedemmo entusiasta di questo lavoro che lei aveva preparato e che i ragazzi avevano fatto. E quindi discutemmo con lei proprio di questo: -i ragazzi sono quelli che ti danno la carica, tu sei l'esempio vivente di questa cosa-. Cioè finché tu stai al gruppo centrale, ti fai tutte le riunioni, vivi lo stress di questo progetto che va avanti, non va avanti, si fa, non si fa, tutti i blocchi...Poi però vai in classe e ti si apre tutto e i ragazzi ti danno la carica, questo sicuramente.” (int.3)

3.4.5 Cura e cambiamenti personali

E' significativo come tutti gli insegnanti, tranne uno, ritengano che l'esperienza nella Scuola della Seconda Occasione abbia indotto in loro dei cambiamenti personali.

Questi cambiamenti si concentrano principalmente intorno a tre aspetti: il decentramento da sé, un maggior benessere personale, una maggior sicurezza di sé.

Il lavoro nella Scuola della Seconda Occasione ha, nella percezione degli insegnanti, generato o rafforzato la loro capacità di decentramento emotivo, cognitivo e "antropologico" rendendo via via più empatico il loro rapporto con i ragazzi, la capacità di comprendere il loro modo di conoscere, il loro modo di sentire, il loro contesto di provenienza..

Questa capacità di decentramento empatico non si limita agli studenti, ma esce dalle mura scolastiche per trasferirsi anche ad ambiti differenti incidendo su pensieri e comportamenti. La paura del diverso da sé e il pregiudizio si trasformano in comprensione derivata dalla conoscenza.

Altri insegnanti mettono in rilievo come questa esperienza professionale abbia contribuito al loro benessere personale in quanto occasione continua di apprendimento ed arricchimento, di soddisfazione per aver fatto qualcosa per il bene di qualcun altro e di rafforzamento del proprio sé. Questo sembra confermare che la cura degli altri non si configura come pratica ablativa che implica una "perdita di sé", ma come, al contrario, essa regala una "donazione di senso", un "guadagno d'essere", fornisca una restituzione in termini di benessere personale a chi la pratica e costituisca, se opportunamente supportata, una modalità di cura di sé.

L'altro aspetto restituivo della cura si configura nel rafforzamento del proprio senso di autoefficacia professionale, per aver affrontato una situazione di lavoro particolarmente difficile, che ha provocato all'inizio, in alcuni insegnanti, emozioni di paura e tentazioni di fuga, ma che dopo essere stata affrontata con esiti positivi, costituisce un potenziamento dell'autostima di sé come insegnante in grado di affrontare contesti di lavoro particolarmente complessi.

Tutti gli insegnanti, tranne due, mettono in rilievo come l'esperienza nella scuola della seconda opportunità abbia migliorato le loro capacità empatiche, le loro capacità di lettura del disagio, di osservazione e di comprensione della realtà dei ragazzi

"Mi ha aiutato a confrontarmi con questi ragazzi, con queste realtà, con determinate problematiche, alle volte ti ci arrabbi con loro, poi torni a casa e dici -sì, io mi sono

arrabbiato con questa ragazza perché è la sesta volta che non porta in classe né quaderno né penna, ma viene in classe solo con la borsetta.- Poi mi ricordo che questa ragazza vive in una casa famiglia, l'hanno rifiutata, non ha nessuno, quando ritorna nella sua realtà...- e allora io mi stupisco i che sia così disponibile”(int.12)

“Ora mi interessa di più ai problemi che hanno questi ragazzi, cioè capisco di più che ci sono delle problematiche serie”(int.8)

Da alcune interviste si rileva come questa capacità di comprendere le situazioni esistenziali difficili e problematiche, si sia allargata oltre l'ambito scolastico, nella vita fuori dalla scuola.

“Penso che sicuramente dia uno sguardo diverso sui giovani, sui ragazzi. Magari se li incontri per la strada e li eviti, ti viene istintivo scansarli invece, sarà che ne senti tante di storie, problemi, disagi...Mi ha fatto conoscere quelle cose che di solito leggi sui giornali però non hai mai avuto l'opportunità di vedere in prima persona e ti ci ritrovi...si penso che mi abbia cambiata, sicuramente mi ha arricchito.”(int.10)

“Sì, capisco di più le situazioni difficili che mi capita di vedere anche fuori, tra i miei amici, quando vado in vacanza all'estero, osservo di più le situazioni difficili in cui si possono trovare genitori, figli...questo sì”(int.8)

“Sicuramente sì, (mi ha cambiato) moltissimo, perché io ero molto lontana da questo tipo di ambiente, non conoscevo nemmeno i quartieri spagnoli nonostante abitassi a Napoli. E' una zona dove non ci siamo mai spinti più di tanto perché si sapevano cose...per cui era meglio evitare⁴⁰⁰se fosse stato sette anni fa non avrei reagito perché quella scena mi avrebbe talmente terrorizzato che sarei rimasta bloccata in macchina non sapendo cosa fare- . Quindi un esempio per far capire in che modo in questi anni sono cambiata.”(int.5)

L'esperienza nella scuola di seconda opportunità ha aiutato alcuni a rafforzare la loro fiducia in se stessi come professionisti in grado di affrontare situazioni difficili e problematiche.

Una giovane docente di Napoli, al suo primo incarico afferma:

“Come persona sono abbastanza forte e mi sono sentita molto debole all'inizio, devo dire la verità, non lo so perché. E questo mi ha fatto soffrire molto, avevo molta paura di affrontare tutta la situazione. Invece oggi mi sento un po' più sicura e non ho paura di andare in ambienti difficili...” (int.6)

⁴⁰⁰ L'insegnante racconta un episodio in cui, durante le manifestazioni seguite all'emergenza immondizia a Napoli è intervenuta per evitare una rissa.

“Sì, per quanto riguarda la mia insicurezza. Penso che un po’ di questo difetto, o meglio del negativo della mia insicurezza, sia stato limato, nel senso che mi sento un po’ meno insicuro a livello personale”(int.12)

Ed inoltre alcuni insegnanti mettono in evidenza come l’esperienza di lavoro abbia dato loro elementi di benessere personale:

“Ecco, questa cosa mi ha cambiata perché dico –io allora un pezzettino lo ho fatto- e questo ha dato delle possibilità in più a quella persona e io sono contenta. Mi ha dato anche un senso di me, del mio lavoro, a volte anche di grande felicità, a volte anche di grande tristezza”(int.10)

“mi ha dato la possibilità di ricostruirmi⁴⁰¹. Certo con molta energia e anche con qualche dolore più personale, certo a casa non sono sempre stata molto presente...mi ha dato la possibilità di continuare a credere nel mondo della scuola.”(int.7)

”La caratteristica di questo lavoro è che io continuo, in tutte le occasioni, da quando ho cominciato molto giovane fino ad oggi, ad imparare qualcosa, i ragazzini sono un continuo insegnamento. Poi è cambiato l’atteggiamento nella vita di prendere le cose come vengono, di essere un po’ più serena perché la tragicità delle vite di questi ragazzi mi pongono sempre di fronte al fatto di essere una fortunata”(int.9)

⁴⁰¹ L’insegnante racconta di aver ripreso gli studi di psicologia abbandonati per anni.

3.5 La relazione di cura

3.5.1 L'ascolto

La relazione studenti-insegnanti è un elemento inscindibile da ogni altra azione del processo di insegnamento-apprendimento in quanto vi è sempre implicata e compresa. Non può esservi educazione senza relazione. “La relazione educativa è l’insieme dei rapporti sociali che si stabiliscono tra l’educatore e coloro che egli educa, per andare verso gli obiettivi educativi, in una struttura istituzionale, rapporti che posseggono delle caratteristiche cognitive ed affettive identificabili, che hanno uno svolgimento e una storia.”⁴⁰²

Per esplorare, attraverso le percezioni degli insegnanti, la dimensione della loro relazione con gli studenti, dimensione che pure emerge da tutti i discorsi da loro prodotti nelle interviste, sono stati presi in considerazione l’immagine che gli insegnanti hanno dei propri studenti, l’aspetto della relazione vissuta dall’insegnante, la dimensione dell’ascolto.

La dimensione dell’ascolto sottende ed implica molti dei campi di significato fin qui analizzati, è il filo rosso che lega tutte le pratiche della Scuola di Seconda Occasione, caratterizzata proprio dall’apertura all’ascolto, alla relazione con lo studente che è coinvolto a pieno titolo nella pratica educativa.

L’ascolto è una pratica di cura essenziale ed è uno degli indicatori empirici della cura. La domanda specifica su cosa significasse ascoltare rivolta agli insegnanti aveva il fine di comprendere quali significati essi attribuiscono all’ascolto e in quali modi lo praticano, al fine di rendere concreto un concetto di cui si fa ormai ampio uso in modo piuttosto generico.

Dalle interviste emerge una doppia dimensione dell’ascolto. Attraverso l’ascolto l’insegnante acquisisce una conoscenza e una comprensione dell’allievo e gli comunica, al tempo stesso, attenzione e riguardo. L’ascolto aiuta a conoscere bisogni e desideri, a leggere emozioni e dunque rende possibile adeguare e strutturare in modo dialogico e non a senso unico, la propria azione didattica, è indispensabile per poter essere responsivi, nei propri atteggiamenti, alla situazione emotiva degli allievi. La funzione di gratificazione è suggestivamente indicata nel fatto che, attraverso l’ascolto si consente allo studente di “*essere una persona*”, nel fatto che senza ascolto questi ragazzi “*sono persi*.” Essere ascoltati è infatti gratificante e genera negli studenti fiducia e affidamento.

⁴⁰² M. Postic, *La relazione educativa*, Armando, Roma, 2001, p.16. Ed. or. *La relation educative*, Presses Universitaires de France, Paris, 1979.

L'ascolto, nei discorsi prodotti dagli insegnanti, si configura come un atteggiamento e come una competenza complessa.

E' definito innanzitutto come un non fare piuttosto che un fare. Le caratteristiche "passive" dell'ascolto sono il "*non sapere già*", il "*non forzare l'altro a raccontarsi*", il "*non dare comunque risposte e soluzioni*".

L'ascoltare è caratterizzato infatti da un "*fare vuoto*" dentro di sé, dal "*fare un po' di silenzio dentro*", dallo "*staccarsi dai pregiudizi*" guardando chi si ha di fronte e non "*cosa ha alle spalle*", dal non sapere già, dal non avere già delle risposte dentro di sé.

Dunque ascoltare si configura come un far fare un passo indietro al proprio sé, ai propri pensieri ed alle proprie convinzioni, come un cessare di essere attivi per divenire recettivi.

Ascoltare poi è una pratica che prevede delicatezza verso l'altro, il racconto e l'espressione dell'altro non vanno forzati, va rispettato il diritto alla *privacy* ed al silenzio: ascoltare è anche accogliere il desiderio ed il bisogno dell'altro di non aprirsi, di non raccontarsi.

Saper ascoltare è non dare risposte di maniera di fronte al racconto di situazioni dolorose, non sentirsi in dovere di proporre comunque una soluzione se questa non c'è, insomma "*non prenderli in giro*", ma rispettare i ragazzi anche sapendo tacere e accettando i propri limiti, piuttosto che sentirsi in dovere, per una malintesa interpretazione del proprio ruolo, di dare comunque una risposta anche se stereotipata ed inautentica.

Le caratteristiche "attive" dell'ascolto rinvenute nelle interviste sono costituite dall'ascolto del non verbale, dal tenere il filo del contatto e non abbandonare.

L'ascolto è definito dagli insegnanti soprattutto come ascolto del non verbale, è ascolto dello sguardo, dei gesti oltre che delle parole, di "*un non detto che bisogna saper cogliere*", è vedere "*come ti guardano*".

Anche l'aggressività, che molto spesso i ragazzi manifestano, va ascoltata e intesa come comunicazione. Per ascoltare, dunque, non è necessario forzare l'altro alla parola, basta anche leggere i suoi comportamenti. Questi ragazzi "*col verbale hanno problemi*" mentre il "*non verbale è chiarissimo*". Non si tiene conto esclusivamente della dimensione cognitiva che si traduce in parole, l'ascolto dell'aspetto emotivo si attua soprattutto attraverso il linguaggio del corpo.

Ascoltare vuol dire anche mantenere sempre un filo relazionale e “*non abbandonare*” anche se ci si arrabbia con i ragazzi o li si punisce, è “*tenere sempre il filo del contatto*”, tenere l’altro nel proprio pensiero.

E’ interessante come più di un insegnante senta il bisogno di giustificarsi per il proprio atteggiamento di ascolto, in quanto si discosta dal comportamento spesso tenuto dagli insegnanti nella scuola ordinamentale, sentito come il più rispondente al ruolo tradizionale dell’insegnante, per cui il parlare non attinente alla lezione è normalmente considerato uno svago, una perdita di tempo oppure qualcosa di significativo, ma per cui non c’è spazio perché il programma deve andare avanti. Ci si aspetta dall’insegnante che “imponga” i tempi e gli argomenti. Gli insegnanti specificano infatti come ascoltare non significhi “*andare dietro a loro*”, “*essere troppo tolleranti*”, “*lasciar correre.*” Sembrano temere un giudizio negativo per la flessibilità della loro didattica che lascia spazio all’intervento degli alunni, all’emergenza di argomenti nuovi e problemi dai quali traggono spunto per modificare la lezione precedentemente programmata.

Ascoltare significa creare dentro di sé uno spazio vuoto, privo di pregiudizi, di conoscenze precostituite, ma posare uno sguardo aperto su chi si ha di fronte e ascoltare la comunicazione non solo verbale, ma soprattutto non verbale dell’altro.

“Questa è la domanda più difficile di tutte...cosa vuol dire ascoltare gli studenti? Allora vuol dire fare vuoto, staccarsi un po’ dai pregiudizi tipo –sono ragazzi di Napoli che sono dispersi scolasticamente...sono figli di...,hanno questo parente...No, via, scio’. Chi ho di fronte? Ho di fronte lei. Che mi sta dicendo in questo momento? Non mi interessa chi è e che ha alle spalle. Ora cosa mi dicono i suoi occhi? Come si muove? Fuma molto? Non fuma Molto? Sta agitata? Sta tranquilla? Più (l’ascolto) del non verbale che del verbale, perché col verbale loro hanno dei problemi. Tra l’altro il non verbale è chiarissimo.” (int.4)

“Ascoltare è vedere come ti guardano” (int.2)

Ascoltare il non verbale è ascoltare le emozioni, anche l’aggressività va ascoltata come una comunicazione emotiva e questo induce nei ragazzi l’abbandono degli atteggiamenti aggressivi ed il passaggio alla confidenza.

“Io penso (che ascoltare significhi) ascoltare le loro emozioni. Importante è accogliere tutto quello che ti arriva da questi ragazzi e accogliere significa (accogliere) anche la parolaccia, anche l’aggressività, anche quello è un momento di ascolto: -io ti sto ascoltando, io sto qui,

sto cercando di capire cosa ti è successo – Quindi per me è questo. Secondo me è gratificante per i ragazzi perché poi dall'aggressività passano, piano piano...alla confidenza.” (int.5)

Il vero ascolto è una pratica complessa, significa fare un di silenzio dentro si sé e non avere già risposte precostituite alle proprie domande, né sperare che le risposte date collimino con le proprie e soprattutto non giudicare: ascoltare significa insomma essere aperti.

“Ascoltare significa, secondo me, fare un po' di silenzio io dentro. Non avere le mie risposte e non sperare che le loro risposte collimino con le mie, ma cercare di essere aperta. Ecco, per me ascoltare significa essere aperta, cioè cercare di non avere giudizi, che è una cosa difficilissima, perché invece, specialmente l'insegnante ha già la risposta pronta e se la risposta dello studente è diversa, è molto difficile avere questa apertura per cui io posso cogliere lo stimolo che viene da lei o da lui, perché, appunto, ho già il mio percorso. Quindi ascoltare significa essere aperti, non avere risposte interne pronte ma essere pronti ad accogliere quello che viene da un'altra persona, che è la cosa più difficile...Con questi studenti devi proprio metterti lì e ascoltare perché se non ascolto non è possibile” (int.10)

Questo atteggiamento di ascolto aperto non significa una eccessiva tolleranza, se alla loro aggressività ed alla loro impulsività si risponde in maniera immediatamente punitiva si fa loro un danno, occorre saper leggere dietro questi atteggiamenti problematici e questo non vuol dire lasciar correre.

“Vuol dire lasciarli parlare, lasciarli comunicare in tutti i modi in cui cercano di comunicarti qualcosa. A volte con questi ragazzi anche il tono che usano, gli atteggiamenti che hanno andrebbero ascoltati e poi interpretati nel modo corretto. Alle volte la critica che qualcuno può avanzare alla nostra metodologia è di essere alle volte troppo tolleranti. In realtà essendo ragazzi particolari dietro determinati loro atteggiamenti bisogna saper leggere tante cose. Dicevo prima che è importante non prenderli di petto, molti di questi ragazzi, lo sappiamo fin dall'inizio hanno il problema dell'impulsività, quindi se io, nel riprenderli per qualcosa non tengo conto di questo, faccio loro un danno...Quest'anno abbiamo avuto delle ragazze belle toste, ti rispondono in una maniera aggressiva, per me saper ascoltare significa anche saper capire che in quella risposta aggressiva c'è tanto, che non significa poi lasciar correre. C'è un non detto che io devo saper cogliere....”(int.12)

La flessibilità dell'insegnante nel gestire il tempo della lezione è parte integrante dell'ascolto.

“Vuol dire... rifare il programma in qualche modo. Cioè se io sono entrata in classe e devo fare la lezione ma c'è qualcosa che è importante in quel momento, io devo mettere da parte la lezione. Non è facile. Non è facile soprattutto, quando – torniamo sempre allo stesso discorso – in tre mesi devono fare un esame” (int.1)

Ascoltare significa mantenere sempre il filo del contatto, testimoniare che si è tenuto l'altro nel proprio pensiero anche durante le interruzioni. Significa non pensare che il desiderio dei ragazzi di parlare sia dovuto al desiderio di non lavorare. Occorre uscire dallo stereotipo dell'insegnante tradizionale e così dall'ascolto degli studenti nascono input significativi per la progettazione didattica.

“Dare per scontato sempre e comunque che c'è un filo rispetto al contatto (se l'alunno manca il filo va ripreso....). E' una situazione in cui da una parte guardi e ascolti lui, però dai un senso al tempo che è passato, dai l'idea che il pensiero è passato, che c'è stato un filo, un contatto che si è tenuto un pensiero e intanto lo tieni dentro, lo rimetti in gioco (esempio su testo). Esempio della finestra ...allora tu blocchi la professoressa Rita, blocchi la progettazione, blocchi la codocenza e dai ascolto, e dai anche al collega l'idea che ci dobbiamo un attimo fermare. Il collega coglie, perché quando funziona la codocenza è da Dio...Poi quello vuole parlare, quell'altro vuole parlare, allora la lezione sfilta; questo non vuol dire andare dietro di loro che non vogliono lavorare, questo vuol dire ascoltare, anche perché diventa un input per la collega e per me finalizzato alla ripresa, che ti fa riprendere tutto questo , ti fa decidere di progettare le cartoline da casa.”(int.7)

Essere ascoltati è un bisogno degli studenti che sono molto disponibili a raccontarsi e per l'insegnante è fondamentale per comprendere l'altro da un punto di vista emotivo e cognitivo.

“L'ascolto è un'attività polivalente in questo tipo di scuola perché si deve essere molto disponibili ad ascoltare, non soltanto la ripetizione della lezione, ma anche quello che gli è successo durante la mattina, chi hanno incontrato, se hanno un aspetto triste capire se hanno voglia di parlare, che cosa gli è successo. L'ascolto è molto molto importante perché sono ragazzi che hanno bisogno di ascoltare e di essere ascoltati e hanno anche bisogno di parlare. Infatti loro sarebbero molto propensi a parlare, meno propensi ad ascoltare, infatti la capacità di attenzione è un po' limitata; questa è una caratteristica che li accomuna un po'. Ma l'ascolto è fondamentale, perché ascoltando noi capiamo non solo chi ci sta di fronte, ma che cosa fanno, che cosa vogliono quali sono i loro problemi, quindi è

fondamentale ascoltarli. Per cui effettivamente il tempo è un tempo relativo. Il tempo della nostra lezione in un'ora di lezione possono esserci che so, dieci minuti di lezione effettiva e tutto il resto che facciamo è comunque importante: è ascolto, è conversazione, colloquio, è scherzare...” (int.8)

Ascoltare vuol dire anche agire con delicatezza nei confronti dell'altro, non essere intrusivi, non pressarlo con domande invadenti, ma aprire uno spazio di accoglienza che gli consenta di esprimersi.

“Aldilà della mia disciplina, ho cercato di introdurre argomenti attuali della loro vita, il calcio, le partite, per cercare di entrare un po' nei loro discorsi, anche perché, essendo il primo anno non sapevo bene come relazionarmi. E non ho mai chiesto - mi vuoi parlare di questo o di quest'altro problema – sono sempre partita alla lontana – ma sei stanco? Vuoi andare a dormire? – Magari allora qualcuno ha detto - sono andato a lavorare -. Ma ho fatto domande molto vaghe, questo intendo per ascolto. Ho cercato di non essere mai invadente nella loro vita. Questo significa ascoltare: se loro vogliono parlare, io ascolto però senza forzarli. Non gli dico – dobbiamo parlare - - mi vuoi raccontare...- no, assolutamente...Oggi mi ha colpito una cosa. Una ragazza ha chiesto:- professoressa, l'esame lunedì è difficile?- e io ho risposto –stai tranquilla, non ti preoccupare, stai calma...- e allora ha detto ad un'altra professoressa –la professoressa, com'è calma!-. Loro sono un po' tesi per quest'esame e io sto cercando di tranquillizzarli. Io invece non sono calma per niente...quindi un po' di serenità forse gliela ho comunicata.” (int.6)

“Dimenticare” il proprio ruolo e le proprie esperienze quando ci si mette in ascolto dell'altro sono testimonianze di quel decentramento emotivo e cognitivo tipico della cura. Il rispetto è un altro elemento di questo atteggiamento, che si declina nel tenere conto del diritto alla privacy che i ragazzi hanno e che non è attenuato dal loro essere adolescenti, nonché nel saper tacere e non sentirsi in dovere di dare consigli o di trovare soluzioni a problemi che l'insegnante non può risolvere. Ascoltare significa anche saper riconoscere i propri limiti.

“Significa dimenticare che si è l'insegnante, prima cosa. Dimenticare le esperienze proprie. Quindi ascoltarli e basta. Ascoltarli cercando di capire quello che vogliono dire anche nel non detto, perché loro parlano molto, però molto tacciono. Quindi non ascoltare per dare subito il consiglio o per stare lì a giudicare. No. Io ti ascolto, tu mi vuoi dire questo, io ti ascolto. Poi ovviamente cerco, da adulta, di indirizzare oppure di dire quella piccola parola che gli può essere di conforto; perché poi non sempre puoi risolvere il problema. Quando un

ragazzo ti dice che alla sua età, con tutto quello che gli è successo, lui in certi momenti non ce la fa, lì cosa vuoi dire? Lì c'è poco da dire, quello che puoi dire è –fai bene a parlarne, io ti ascolto- ...non gli puoi dire che non esiste il problema. Quello il problema ce lo ha sul serio. Cosa gli vai a dire? Non prenderli in giro mai, perché è assurdo.(vuole dire soprattutto) molto rispetto. A me non piace chi interviene nella vita degli altri in modo anche invasivo. Anche se sono giovani, devono avere i loro tempi, la loro privacy, con qualcuno vogliono parlare, con qualcun altro no, a qualcuno dicono tutto, a qualcun altro possono decidere di dire un pezzetto, è legittimo...Vigili sì, ma sempre con molto rispetto.” (int.11)

L'ascolto è una competenza che si traduce in un atteggiamento, senza la quale le competenze tecniche dell'insegnante risultano insufficienti. L'atteggiamento d'ascolto è quello che rende possibile allo studente “essere una persona”. Senza questa capacità dell'insegnante i ragazzi “sono persi”. Anche i momenti conflittuali devono essere improntati all'ascolto. L'insegnante può arrabbiarsi, ma non abbandonare l'altro.

“...L'ascolto e l'affettività (sono le competenze più importanti per affrontare e prevenire il disagio scolastico). Io credo che il recupero di questa tipologia di problemi vada oltre la capacità di competenza tecnica di un insegnante, perché se non c'è la capacità di ascolto, la capacità di comunicare affettivamente con questi ragazzini non si riesce a fare niente. Dopo viene tutto il resto, è bello avere delle competenze, è bello anche poterle esprimere, però se non sappiamo proporci a questi ragazzi, loro sono persi. Non so se si può chiamare competenza, è un atteggiamento...questi ragazzi ci sono grati solo per il fatto che ognuno può raccontare, può essere una persona. Anche quando ci arrabbiamo molto però diamo un segno. Se tu stai facendo una cavolata io mi arrabbio, ma non è che mi arrabbio e poi ti mollo lì, mi arrabbio e poi mi devi dare delle spiegazioni, dobbiamo discutere.” (int.9)

3.5.2 L'immagine degli studenti

E' interessante mettere in rilievo come la metà degli insegnanti intervistati dia una descrizione degli studenti che non è legata al loro disagio. I ragazzi non sono presentati come *drop outs*, non vengono identificati con la caratteristica del loro fallimento scolastico, delle loro mancanze nell'apprendimento, della loro provenienza sociale, del loro disagio.

I docenti sottolineano, invece, come sia difficile darne una descrizione univoca che li colga nel loro insieme, come siano “colorati” e “pieni di sfumature”, come sia impossibile ogni tipo di generalizzazione e non si possano definire attraverso caratteristiche comuni a tutti.

Alcuni insegnanti mettono in evidenza come siano dei ragazzi per nulla diversi dagli altri, non diversi dai loro figli, né dai ragazzi della scuola ordinamentale e come, con la loro conoscenza diretta, fossero scomparsi il pregiudizio e il timore iniziale derivati dal sentito dire o dalle letture.

E' significativo che la metà degli insegnanti non diano quella descrizione degli studenti che ci si poteva aspettare, cioè una descrizione generale, che li comprendesse tutti attraverso la riduzione al comune denominatore del disagio e del fallimento scolastico.

Si è visto come uno degli aspetti e dei pericoli della cura, che occorre sempre tener presente quando si opera una discriminazione seppur positiva, derivi dal fatto che, attraverso di essa, vengono create delle identità. Un certo gruppo di individui viene classificato infatti attraverso una caratteristica difettiva che rende necessaria una cura specifica e questa caratteristica, questa mancanza da cui si genera il bisogno di cura, incide sulla costruzione dell'identità sia da parte degli altri che da parte degli stessi individui visto che l'identità è una costruzione sempre dialogica.⁴⁰³

La cura autentica è invece caratterizzata da una relazione che non generalizza, che non legge l'altro solo come portatore di bisogni e di mancanze, che non lo identifica con la sua necessità di essere curato, che non lo oggettivizza riportandolo a delle categorie derivate da assunti generali, ma propone la cura come cura della persona unica ed irripetibile, piuttosto che unicamente del suo problema.

Pur sottolineando la diversità di ogni caso, la restante metà degli insegnanti, dà invece una descrizione dei ragazzi che parte dalle loro difficoltà. Queste sono correlate, secondo i docenti, non tanto da fattori di tipo economico o da inadeguatezza cognitiva, quanto da altre

⁴⁰³ Vedi J. Bruner, *La ricerca del significato...*

cause che sono identificate dagli insegnanti nella svalorizzazione del ruolo culturale della scuola da parte dei genitori, nei traumi subiti che gli hanno fatto perdere la strada della motivazione e dell'alfabetizzazione, da un disagio che si può definire "epocale" caratterizzato da una cultura esclusivamente mediatica, dalla dipendenza dai videogiochi, dalla iperprotettività dei genitori, dal non riuscire, da parte di questi, a far rispettare alcuna regola.

E' interessante come alcuni insegnanti non leggano e descrivano i loro studenti attraverso il disagio che li ha portati fino alla SSO, e non ne diano dunque una definizione omogenea.

Ogni studente è diverso nelle esigenze, nei sentimenti, nelle sofferenze come una gamma di colori, di sfumature sottili e differenti.

"Colorati. Userei questa immagine. Quando penso a loro mi viene in mente una gamma di colori ma soprattutto di sfumature; tutti loro sono portatori di tante esigenze, di tanti sentimenti, di tante sofferenze però tutte chiuse, quindi esplodono tutte e a me danno proprio l'immagine del variopinto, di tanti colori sfumati." (int.4)

Una insegnante dice che le piacerebbe fare la presentazione dei suoi studenti insieme a loro perché attraverso parole che li descrivono tutti insieme si creerebbe un'immagine che non può corrispondere alla realtà.

"Io la presentazione la farei sempre con gli studenti, non la farei mai io, ne uscirebbe una cosa che secondo me non è percepibile perché ognuno si costruisce le sue immagini, giusto? Lo farei con gli studenti, attraverso quello che hanno fatto, perché, diversamente come faccio a descriverti un Christian. Lo conosco bene Christian, se facessi una rappresentazione verbale magari ti farei una idea di Christian completamente diversa. Invece nel parlare con Christian, nel vedere come ti risponde, come interagisce con la parola ti rendi conto se è un ragazzo che si tira dietro facilmente, oppure uno di quelli che tira gli altri facilmente o uno che non regge l'impegno. Te ne accorgi in un discorso. C'è quello molto spigliato che ti racconta di tutto anche se non ti conosce; c'è quello che invece cerca di tirarsi fuori...Io la vedo così, non saprei fare diversamente." (int.2)

Anche un'altra insegnante mette in evidenza la difficoltà di ogni generalizzazione e come i suoi studenti non siano diversi dalle sue figlie se non per aver avuto esperienze ed aver vissuto in un ambiente radicalmente diverso. Non è possibile comprenderli se non si conosce il loro quartiere e la gente che frequentano. Occorre dunque quella che potrebbe essere definita una capacità di decentramento culturale ed antropologico.

“Direi due cose, che sono in controsenso tra di loro: non sono molto diversi dalle mie figlie e poi che appartengono ad un mondo completamente diverso da quello che noi conosciamo. Sì, tutto sommato è questo. E’ difficile riuscire a capire i loro atteggiamenti, i loro modi di fare se non hai trascorso almeno un paio di ore nel loro quartiere, nella loro casa, tra la gente che frequentano. Poi, se li guardi in maniera superficiale vedi che più o meno, tutto sommato, sono dei ragazzi come tutti gli altri. Vogliono il cellulare, guardano la televisione, hanno sogni...e soprattutto, se scavi, riesci a spiegarti poi gli atteggiamenti. Perché hanno avuto veramente tante difficoltà nella vita: poi sono completamente diversi l’uno dall’altro ed è difficile generalizzare. Ognuno di loro ha una storia e quindi è quella che poi ti fa capire chi sono e perché sono così.” (int.1)

Anche un’altra insegnante sottolinea come non è possibile descriverli attraverso lo stereotipo del drop out, sono ragazzi normali. All’inizio del lavoro l’impatto è stato traumatico, ma col tempo ha scoperto le loro capacità, la fragilità e la tenerezza che si nascondono dietro al loro atteggiamento aggressivo. Un’ambivalenza forse più accentuata, ma che è caratteristica di tutti gli adolescenti.

“La prima cosa che mi viene in mente è che sono ragazzi normali, molto normali, perché uno potrebbe pensare, parlando di drop out...invece sono dei ragazzi normali. Che vivono però dei grossi disagi e questi disagi li portano agli atteggiamenti particolari che hanno nella scuola...in fondo l’impatto è stato traumatico perché questi ragazzi erano, soprattutto l’anno in cui ho iniziato dei ragazzi particolarmente difficile però poi mi sono resa conto che erano ragazzi con grandi capacità, ma sono anche molto ambivalenti, forse come tutti gli adolescenti. Hanno un aspetto a volte molto aggressivo, violento in certi momenti, e certe volte invece sono teneri, dolci e allora ti rendi conto che sotto il loro atteggiamento c’è questo aspetto tenero. Mi ha colpito molto, ad esempio, un ragazzo che sapevamo viveva un po’ ai margini, aveva penso 15 o 16 anni. Poi ho scoperto in lui delle tenerezze, una grande sensibilità che non pensavo potesse avere. Uno che è capace anche di ammazzare una persona, perché ha questa aggressività esagerata, questa violenza, e poi invece ha questi aspetti così teneri, così dolce...quindi c’è una grossa contraddizione in questi ragazzi...penso che alcuni aspetti siano comuni un po’ a tutti gli adolescenti. In loro è tutto molto esagerato...La loro fragilità la nascondono anche sotto questi aspetti di grande aggressività, grande violenza. Dipende anche molto dalla cultura del territorio; il territorio, soprattutto dal maschio non accetterebbe ami che sia debole che possa piangere e mostrare quella

fragilità che fa parte dell'essere umano, dell'animo umano. C'è questa idea che il maschio debba essere duro e forte” (int.5)

Non sono ragazzi diversi da quelli della scuola ordinamentale, sono ragazzi che la scuola non è riuscita a supportare in un momento di estrema debolezza dovuto a situazioni particolari. Il problema non riguarda loro, ma il contesto e lo scarso sostegno trovato.

“Non sono molto diversi dallo studente medio della mattina. Sono ragazzi poco motivati, spesso intelligenti di cui la scuola non riesce a catturare l'interesse. Ogni ragazzo ha la sua situazione particolare. C'è quello che la rende più manifesta, quello che la tiene più riservata, ma come possiamo affermare che ogni adolescente non abbia una situazione particolare. Magari famiglie separate, un genitore morto, qualcuno ha un genitore che ha conosciuto l'esperienza del carcere. Però, se andiamo a vedere, in ogni classe ci sono di queste situazioni, il problema è il contesto in cui vivono questi ragazzi, come crescono e soprattutto la scuola che non riesce a fare percorsi adatti per loro, a catturare il loro interesse, a supportarli in un momento di estrema debolezza. Il problema non riguarda i ragazzi” (int.11)

Lavorare nella SSO ha portato un insegnante al suo primo anno di lavoro a cambiare radicalmente la sua visione di questi ragazzi di cui aveva solo letto o sentito parlare e che definisce intelligentissimi e “speciali”. Ha superato la paura iniziale.

“Questo è il mio primo anno di insegnamento in assoluto. La prima riflessione che mi viene in mente è che questi ragazzi mi hanno stupito in quanto una cosa è leggere di loro, sentir parlare di loro...io sono cresciuto in un ambiente molto diverso e all'inizio ero un po' terrorizzata da come potessero essere questi ragazzi...invece...sono ragazzi intelligentissimi. Io li definisco forse sfortunati perché la loro sfortuna è stata essere nati in una realtà come questa dove le leggi sono quelle della strada che sono parte del loro modo di pensare ed è difficile poi sradicare queste idee che sono nei loro atteggiamenti. Quindi alla fine ho cambiato proprio il mio modo di vedere. Questa paura che ho avuto all'inizio non c'è più perché sono oltre che intelligentissimi, e non mi stancherò di dirlo, e poi sono speciali perché sono affettuosi, riconoscono quando qualcuno fa qualcosa per loro, perché forse il nostro approccio è diverso da quello della scuola tradizionale...” (int.6)

Altri insegnanti danno invece una descrizione degli studenti che parte dal loro disagio e dalle loro difficoltà. Il problema economico non sembra essere al primo posto in relazione al

disagio di questi studenti. I genitori sono spesso iperprotettivi, danno alla scuola scarso valore o solo un valore funzionale al titolo di studio necessario per l'accesso al lavoro.

“Non c'è un problema di deprivazione economica, ci sono problemi legati a genitori tossici. Senza possibilità di pensare a se stessi in maniera diversa dalla massa, con valori inesistenti o comunque legati ai media. Falliscono perché ad esempio tutti i genitori dell'anno passato erano tutti genitori iperprotettivi. ...Non vuoi andare a scuola...non c'è problema. Alcuni hanno avuto i carabinieri a casa e comunque non li hanno mandati lo stesso. Sono genitori che hanno un'idea della struttura scolastica negativa. Genitori che a parte una che aveva la licenza media non avevano concluso l'obbligo scolastico. Noi abbiamo provato a dire perché non venite anche voi per la licenza media per adulti, ma hanno mostrato un totale disinteresse. La cosa che mi ha colpito è la mamma di una ragazzina dello scorso anno che non aveva preso la licenza media, aveva avuto i carabinieri a casa, ma comunque non la aveva mandata lo stesso che ad un certo punto alla mamma era nato un desiderio di aprire un negozio di parrucchiere per cui le serviva la licenza media per avere la licenza per fare questo lavoro e allora, invece di prenderla lei, la faceva prendere a sua figlia. Sua figlia aveva buonissime doti a livello grafico. Una ragazza che se curata avrebbe potuto fare benissimo il liceo artistico o comunque un professionale grafico però no, la mamma non la ha stimolata affatto nonostante noi avessimo detto perché non la fa continuare a studiare invece no perché c'era un legame simbiotico e lei prendeva la licenza media al posto della mamma. Mamma e figlia avevano un rapporto strettissimo e non si sapeva quale fosse la figlia e quale fossi la mamma.” (int.10)

Sono i ragazzi spesso competenti che non ce l'hanno fatta a stare a scuola, che hanno perso la strada dell'alfabetizzazione e della motivazione di solito per motivi traumatici.

“Sicuramente degli adolescenti che non ce l'hanno fatta a stare nella scuola della prima occasione. Negli anni sono cambiati. Diciamo che nei primissimi anni abbiamo avuto la risacca lunga di quelli che avevano lasciato la scuola da molti anni. (la risacca lunga li rendeva proprio soggetti-oggetto delle nostre cure, quelle che si possono dare veramente in sede di emergenza come di un ospedale da campo, in guerra) Successivamente sono diventati “quelli che non ce l'hanno fatta ma che noi abbiamo preso proprio quasi dall'aula”. Di fatto li potrei definire adolescenti che non ce l'hanno fatta per motivi diversi....in genere si tratta di due cose l'evento luttuoso e l'evento traumatico legato ad altri elementi ha fatto sì che

questi ragazzi perdessero la strada dell'alfabetizzazione o della motivazione intrinseca, perché spesso noi abbiamo avuto di fronte ragazzi abbastanza competenti...”(int.7)

Sono ragazzi con un disagio culturale, sociale, ma anche generazionale che presenta elementi nuovi rispetto al passato. Innanzitutto si è abbassata l'età in cui si presentano fenomeni di “incontenibilità”, c'è la dipendenza dai videogiochi, ci sono genitori che non riescono più a far rispettare le proprie regole. Non si tratta più dunque solo del tradizionale disagio socio-culturale.

“(Sono) alunni con disagio. Disagio culturale, sociale, ma anche il disagio di una generazione; io lavoro a Chance da otto o nove anni, per cui ho già visto un cambiamento grosso tra quelli che erano i drop out di otto, nove anni fa e quelli odierni. A parte che l'età del disagio si è molto anticipata; io il primo anno che stavo qui ho avuto ragazzi di 15/16 anni, con una storia di ripetente importante, di insuccessi grossi. Quest'anno...abbiamo tredicenni con grosso disagio...che vengono segnalati dai servizi sociali, segnalati per lo più per inadempienza, ma anche per incontenibilità, disagio all'interno della scuola...il disagio sociale è più grosso. Prima avevamo per esempio famiglie con problemi di detenzione, spaccio, droga, ecc...Adesso questi ragazzini passano praticamente la notte per strada...le mamme ci dicono che non riescono a tenerli a casa, c'è molta dipendenza dai videogiochi....Abbiamo quest'anno un paio di ragazzi che addirittura passano la notte ai videogiochi ed anche a casa e i genitori non riescono a distoglierli e ce lo hanno portato proprio come problema qui a colloquio. Anche dal punto di vista della concentrazione, la difficoltà, oltre ad essere concentrati, è quella di portare a termine un compito in un tempo adeguato. Cioè lo vogliono completare subito....I genitori non hanno più il polso della situazione dei figli, insomma non sanno dove trovarli. E poi da qui le cattive frequentazioni, questo però succedeva prima e succede adesso. (int.3)

“Ragazzi disastriati, insicuri e danneggiati.

Un insegnante descrive i suoi alunni come ragazzi le cui problematiche esterne alla scuola hanno reso “disabili sociali” per la loro incapacità di stare con gli altri, di rapportarsi con pari ed adulti, di adeguarsi al contesto.

“Sono ragazzi che hanno sicuramente delle problematiche alle spalle, che li hanno segnati e che li segnano tuttora. Questo è percepibile soprattutto nel comportamento in classe. Hanno forti disagi nel comportamento, nella vita collettiva, nel rapporto tra pari. E' un peccato perché sono ragazzi che hanno tante abilità, tante potenzialità, brillanti per certi versi, quindi

sul piano cognitivo perfettamente adeguati ad un percorso di licenza media, forse più che adeguati. Però...la prima cosa che mi viene in mente è il disagio che hanno nello stare in classe, nel rapportarsi con i pari, un atteggiamento ribelle che si capisce essere segnale di un malessere. Finisce quasi per essere una disabilità la loro incapacità di stare con gli altri, di adeguarsi ad un contesto, di relazionarsi. Perché sia nella relazione col professore che con gli altri ragazzi devi rispettare certe regole, non invadere troppo e non aggredire troppo. La loro incapacità in questo campo li rende disabili sul piano sociale” (int.12)

Sono ragazzi di tipologie diverse, alcuni non hanno apparentemente particolari svantaggi o problemi familiari, ma semplicemente una carenza di motivazione che la scuola non è riuscita a colmare.

“Io penso che questi ragazzi siano di diverse tipologie. Ci sono ragazzi che non hanno alcun problema familiare, ma si annoiano a scuola, non hanno problemi per comprendere le cose, semplicemente si annoiano, non sono motivati a studiare, non hanno voglia. E questi non capiscono l’opportunità che gli viene data. Vengono perché in fondo gli viene data l’opportunità di conseguire la licenza terza media. Perché hanno questa famiglia che comunque li sostiene, gli dice che devono andare a scuola. Probabilmente c’è stato un danno motivazionale nella scuola elementare, non so....

La scuola ordinamentale spesso non riesce a capire i bisogni dei singoli ragazzi forse per l’alto numero di ragazzi presenti in ogni classe. Magari se il problema è meno evidente perché non ci sono problemi familiari, problemi economici è un ragazzo che capisce perché non ha voglia di studiare e nemmeno di stare attento e di ascoltare? Non so dare una spiegazione. Posso farti un esempio personale, di uno dei miei fratelli che è stato bocciato più volte, non aveva voglia di studiare. E’ stato mandato alla scuola privata finché non ha preso il diploma. Non è laureato come gli altri ma nella vita ha avuto ottimi risultati, ha avuto più successo di noi da tutti i punti di vista. Non lo so spiegare...Quest’anno abbiamo avuto due e tre di questi casi.” (int.8)

3.5.3 La relazione con gli studenti

La relazione con gli studenti è descritta dagli insegnanti come qualcosa in continuo movimento, che si modifica nel tempo, si espande, attraversa *"mari in tempesta"*, *"mari mossi"*.

Più di un insegnante mette in rilievo come sia difficile affrontare le prime sfide poste da questi ragazzi.

Infatti, ritrovandosi di nuovo in un contesto formativo, seppur diverso da quello della scuola ordinamentale, tendono all'inizio a riprodurre gli agiti che mettevano in atto nella scuola di provenienza, agiti di sfida, di provocazione che avevano costruito come modalità relazionale in risposta alla frustrazione del fallimento o che comunque appartengono alla cultura di cui partecipano nel contesto extrascolastico. Attraverso questi comportamenti di provocazione gli adolescenti mettono alla prova le risposte degli adulti, sondano i confini e i limiti che gli vengono posti. La reazione degli insegnanti, diversa da quella a cui erano abituati, spesso caratterizzata dalla rabbia, dalla punizione, dall'abbandono e dall'indifferenza, li spiazza e rompe il circolo vizioso della disconferma e della svalutazione reciproca.

Più di un insegnante parla del suo rapporto con i ragazzi come di una relazione in cui sono presenti la leggerezza, l'ironia e lo scherzo. Il *"non dare troppo peso"* a quegli atteggiamenti volti proprio a *"mettere in crisi"* l'insegnante. La capacità dell'adulto di superare la crisi che viene comunque generata in lui dagli atteggiamenti di sfida li spiazza, interrompe la routine relazionale scolastica conosciuta e getta le basi della relazione.

La relazione con gli studenti è caratterizzata anche da una fermezza che pone dei limiti, una fermezza accompagnata però dalla calma e dalla mediazione. E' una relazione in cui, invece di rispondere aggressivamente all'aggressività dei ragazzi, si cerca di suscitare la loro capacità empatica, l'immedesimazione nell'altro-professore, in ciò che prova di fronte a questi atteggiamenti.

Il rapporto con gli studenti è presentato anche come un porsi in modo diverso con ciascuno perché ciascuno è diverso e troppo spesso, a scuola, l'individualità è negata all'adolescente che viene assimilato ai comportamenti del gruppo.

E' una relazione di cui vengono sottolineate anche le difficoltà. L'atteggiamento di vicinanza allo studente, il non chiudersi nel proprio ruolo comporta il peso di un considerevole impegno.

Quando poi si attraversano momenti della propria vita personale particolarmente negativi l'apertura all'altro, il mettersi in gioco divengono gravosi.

La relazione con gli studenti è descritta anche nei suoi aspetti retributivi come qualcosa che arricchisce, è un "dare e un avere", una fonte di calore, una continua scoperta.

La relazione con gli studenti è descritta come viva, continuamente in movimento, continuamente modificata, come tutte le relazioni autentiche dalla contingenza e dagli stati d'animo dei soggetti coinvolti. E' un mare mosso.

"E' il mare mosso, a volte va su, su, su, per esempio oggi è andata bene, a volte proprio va giù a fondo, perché Dio mio, dipende un po' da come stanno loro, da come sto io, è una relazione alquanto movimentata, per me è proprio il mare mosso" (int.4)

Un'altra insegnante la descrive come un sole, una grande fonte di calore che man mano si espande.

"La descrivo come la vedo io. La mia percezione è una percezione molto solare, per cui, a volte sai, l'immagine che mi viene è proprio questo grande sole che abbino al calore in espansione, fluttuante che si allarga, si allarga. Io la vedo proprio così come questa grande fonte di calore, di luce che si espande, in espansione, più si allarga, più entra..." (int.2)

"Dare e avere"(int.10)

E' una continua scoperta.

" Per quanto riguarda specificamente il rapporto con i ragazzi in genere provo una profonda simpatia, mi piacciono, perché in fondo mi piace molto anche questa profonda ambivalenza che hanno nei modi di fare (aggressività e tenerezza), questa cosa mi affascina insomma. E' un rapporto di scoperta, mi piace scoprire ogni giorno qualcosa di bello e di nuovo che c'è sicuramente in ciascuno di loro."(int.5)

Un'altra insegnante utilizza per descriverla l'immagine di una nave in cui l'insegnante è capitano e cambusiere, ma ognuno ha la sua responsabilità, ma è la guida adulta che deve condurre gli studenti, attraverso ogni genere di tempesta alla meta finale dell'esame.

"...l'immagine della nave, tu sai che il logo di Chance è un quadro di Ernesto Tatafiori, che poi è il marito della professoressa di arte, sicuramente la nave, una nave nella quale salgono con me, di cui io sono il capitano indiscusso nonché armatrice e cambusiera, cioè è mia, l'ho pagata io me ne prendo io la responsabilità, la guido io, però io sono la cambusiera, cioè io preparo da mangiare, io rifaccio i letti, io so quello che c'è da mangiare e quello che non c'è, quanta acqua c'è. Ognuno però poi si prende un compito, fermo restando che la grossa

responsabilità è quella di portarli nel porto nonostante tutte le tempeste, il vomito, il mal di mare, gli ammutinamenti, mi prendo la responsabilità di portarli nel porto dell'esame.”
(int.7)

La relazione con gli studenti non è mai qualcosa di statico, che può essere definita una volta per tutte, cambia a seconda dei gruppi è più difficile con i più piccoli.

“L'anno scorso, di questi tempi ero un po' più entusiasta, ero più contento della relazione perché avevo notato che si era formato un legame, ero riuscito a conquistarmi una relazione. Entrare in classe ad aprile era davvero piacevole, avevi questi ragazzi che riuscivamo a tenere nel gruppo più ampio, che ti chiedevano : -professore, io l'anno prossimo non la rivedrò?-, insomma cose che ti fanno piacere e ti gratificano, sul piano relazionale assolutamente una grande conquista. Quest'anno i ragazzi sono un po' più piccoli e questo fa la differenza, secondo me, perché quando si è un po' più grandi si sono anche metabolizzati gli insuccessi scolastici precedenti e si vive questa davvero come un'opportunità per la propria vita.”(int.12)

Cambia a seconda della propria disponibilità e dei propri problemi personali.

“E' un po' difficile per me perché, ripeto, sto attraversando un momento un po' strano per cui sono un po' diffidente, un po' più chiusa e mi rendo conto che è stato un brutto anno. Infatti ne parlavo con le colleghe e dicevo- mi rendo conto che quest'anno non sono stata al meglio rispetto agli altri anni, sono un po' più...non voglio dire diffidente, un po' più chiusa- ma non perché abbia fastidio per loro perché tutto sommato, sono sempre gli stessi ragazzi, quindi mi fa piacere...però insomma ho difficoltà mie per cui è più difficile per me dare tutto. Questo ecco, rispetto alla domanda di prima non è una questione di carattere, proprio di momenti di vita.” (int.1)

La relazione si modifica nel tempo, dopo i primi “attacchi” degli studenti, se questi sono recepiti magari con ironia piuttosto che con rabbia, stando all'inizio al gioco senza essere immediatamente punitivi.

“Penso di avere una relazione con quasi tutti...una relazione positiva, ecco. Una relazione che è cresciuta dall'inizio dell'anno fino alla fine, e che penso abbia dato qualcosa a loro e ha arricchito notevolmente me perché io li ho conosciuti e ho visto quanto c'era di buono in ognuno di loro. Io sono anche una persona che accetta gli scherzi. I ragazzi sono terribili, perché quando cominciano non sono autocritici , questo l'abbiamo provato tutti in passato. Diciamo che il professore è un po' preso di mira, a volte ti rifanno il verso, a me, per

esempio, mi parlano con l'accento veneto, oppure a volte trovo scritto "professoressa gattara", perché io amo i gatti, (lo sanno) perché io parlo anche di qualcosa di personale. Però ci sto allo scherzo, a questo tipo di scherzo ci sto. Poi invece ci sono certi comportamenti che devono essere proprio repressi. Di me hanno l'immagine di una persona che sa stare al loro gioco, questo lo so perché me lo hanno detto. Che ride se loro ridono, che capisce i loro problemi che mi metto a ridere anch'io." (int.8)

Se all'inizio l'insegnante si sente attaccato dalle sfide dei ragazzi, il non dare troppo peso, il reagire con leggerezza fa superare il problema e si crea una grande affettività.

"Si crea una grande affezione, sono ragazzi speciali. Io vedo che loro, con me, hanno avuto un atteggiamento a volte anche sbagliato e scostumato, il loro sfottò, hanno creato una frase tipo "t'hanno a' magnà i cani", in italiano "ti devono mangiare i cani", perché hanno detto che sono secca secca....io in un primo momento l'ho presa in una maniera..., questi non mi vogliono vedere, invece poi ho scoperto che era un commento al mio modo di essere fisicamente, al mio aspetto. E poi si è creato un legame perché io non ho mai dato peso a questo fatto, ho scherzato con loro anche se hanno utilizzato più volte parole offensive, diciamo che mi volevano far andare in crisi, io ho cercato sempre di superare questa crisi e credo si sia creato un rapporto. Mi ha colpito il fatto che, come ha detto la mia collega, mi difendono quando usciamo....si è creato un atteggiamento di protezione e gelosia nei miei confronti come dire – quella è la nostra insegnante, non la dovete toccare-"(int.6)

Rispetto all'inizio difficile, in cui i ragazzi sfidano gli insegnanti riproducendo gli agiti scolastici della loro carriera di drop-outs, importanti oltre all'ironia, al non dare troppo peso, al non prendersela personalmente è anche importante suscitare nei ragazzi la riflessione e la capacità empatica di comprendere ciò che prova l'altro venendo aggredito.

"E' positiva perché comunque riesco ad avere sempre una buona relazione con i miei tutorati, ma ho sempre avuto una buona relazione anche con le famiglie. Diciamo che sono tranquilla, calma e raramente perdo la pazienza, secondo me questo è un fatto che mi aiuta moltissimo. Però sono anche ferma , nel senso che quando arriva il momento in cui non si deve andare oltre mi fermo, medio finchè è possibile, però sono convinta che bisogna dare un limite, perché gli adolescenti hanno bisogno dei limiti, te lo richiedono. Inizialmente loro hanno tentato di riprodurre tutto quello che è il loro modo di fare, i loro agiti scolastici. Allora lì ci vuole mediazione ma anche limite, nel senso che oltre questo nel senso che oltre questo ti devi fermare. Ti vengo incontro, ti do una mano, ti aiuto a capire, però poi ti devi

fermare. Non accetto per esempio che la tua aggressione...dico sempre ai ragazzi –non è giusto che noi vi diamo una mano e voi ci tirate i calci in faccia-. Questa è una frase che secondo me da loro il senso...infatti rimangono sempre un pochino attenti a questa cosa. Oppure un'altra frase che io spesso con loro uso è –ti piacerebbe che qualcuno dicesse quello che tu stai dicendo a una tua insegnante a tua madre, a una persona a te cara, o a te stesso quando diventi insegnante?. Oppure qualche volta ho detto a un ragazzino che quest'anno ci faceva un po' pensare –ma se tu fossi un insegnante, a questo punto qua...cosa faresti?- -eh professore' ci desse e' mazzate-“(int.3)

E' fondamentale considerarli come individui e non solo come gruppo, perché spesso con gli adolescenti si perde di vista l'individualità.

“...secondo me la cosa fondamentale è cominciare a proporsi a ciascuno di loro in modo diverso perché non sono tutti uguali. Il danno della scuola tradizionale è che li uniforma. Poveracci, se hai venticinque alunni non puoi guardarli uno per uno però, spesso e volentieri, questi ragazzini non sono visti per quello che sono, ma sono visti all'interno di un atteggiamento di gruppo e se pensi che nell'adolescenza il gruppo è trainante loro non hanno mai un'individualità. Quello che diceva ieri un bellissimo ragazzino –voi pensate che io faccia parte di un gruppo e che mi adeguo al gruppo. Non è vero, io mi muovo come Flavius- Io lo so che è così, purtroppo fa delle cose inaccettabili, ma è vero, lui è fuori dal gruppo. Quello che si perde di vista spesso con gli adolescenti è questo, l'individualità.” (int.9)

Ma anche la creazione del gruppo è importante in una relazione che risponda ai bisogni dei ragazzi.

“Io ho sempre lavorato con i ragazzi cercando di trovare un modo per entrare in comunicazione con loro, anche nella scuola normale non mi sono fatta mai il problema di mettere da parte (la lezione) e di fare anche due ore di chiacchiere con loro in cerchio perché c'era qualcosa che non andava, oppure di portarli in palestra a fare una partita di pallavolo perché secondo me il gruppo non c'era e io dovevo trovare il modo di creare il gruppo, altrimenti non riuscivo a dire nemmeno “a”, non mi avrebbero mai ascoltato, questo anche nella scuola normale”(int.5)

3.5.4 Atteggiamenti e strategie

Nella percezione degli insegnanti le strategie che funzionano con i ragazzi sono innanzitutto un atteggiamento responsivo che si declina in vari atteggiamenti. Il dialogo, l'ascolto, la gentilezza e la premura. Questo vuol dire tenere conto dei loro problemi, delle loro emozioni e delle loro esigenze per esempio lasciandoli rimanere fuori dalla classe per qualche minuto dopo l'inizio della lezione perché sono nervosi.

I ragazzi percepiscono la differenza di un contesto che ascolta i loro problemi, cerca di mettersi in sintonia con loro con il contesto scolastico cui erano abituati e la restituiscono agli insegnanti.

La maggior parte degli insegnanti poi identifica come atteggiamento produttivo nella relazione educativa quello di saper gestire le situazioni conflittuali. *“Siamo mediatori di conflitti”* afferma un insegnante. *“il braccio di ferro”*, l'autoritarismo, il *“prenderli di petto”*, l'atteggiamento punitivo non funzionano.

Gli insegnanti nella Scuola della Seconda Occasione imparano a trovare le parole giuste per rispondere all'aggressività che questi ragazzi agiscono a scuola, a presentare ai ragazzi delle opzioni comportamentali diverse con cui entrare in relazione.

Gli studenti se ne rendono conto. Non si trovano di fronte agli insegnanti formali, distanti e punitivi chiusi nel loro ruolo cui erano abituati. Capiscono che ci può essere, forse, un altro modo della scuola di porsi in relazione con loro e, di conseguenza, anche loro nei confronti della scuola.

L'altro atteggiamento che gli insegnanti hanno sperimentato come proficuo è quello della autenticità. Cercare di entrare in relazione con gli studenti attraverso strategie comunicative non sentite davvero è immediatamente percepito da questi ragazzi, che spesso sono stati già delusi dalla scuola, dalla famiglia, dal territorio, come qualcosa di artificioso. Se la relazione è percepita come strategia non funziona.

La coerenza sia a livello individuale che di gruppo è ritenuta fondamentale. L'insegnante cioè deve evitare di entrare in contraddizione con se stesso per incuria e superficialità. Non deve promettere o iniziare attività che poi non porterà a termine, non deve *“commettere ingiustizie”* rispetto alle quali i ragazzi mostrano una grande sensibilità. Non ci si può permettere dunque la disattenzione, la superficialità, il lasciar correre. Occorrono impegno e congruenza.

Questo è valido sia a livello individuale, per ogni singolo insegnante, che a livello del gruppo degli adulti che educano. Il gruppo deve avere atteggiamenti coerenti e coesi rispetto alle regole ed alle iniziative.

Funziona essere “*meticolosi fino all’inverosimile*” nel proprio lavoro, l’impegno dell’insegnante si trasforma in produttività del processo di insegnamento-apprendimento.

Anche il patto formativo nel quale si parla con i ragazzi del rapporto vissuto con la scuola ordinamentale e sulle cause del fallimento è un momento fondamentale perché produce una prima presa di responsabilità da parte del ragazzo al quale si chiede di riflettere su quale è stata la propria parte in quel fallimento. Attraverso queste riflessioni il ragazzo inizia ad entrare in una dimensione attiva e responsabile rispetto al proprio percorso scolastico spesso subito senza esserne parte attiva.

Anche rispetto alla domanda su quali siano, nella loro esperienza le strategie , gli atteggiamenti produttivi dal punto di vista dell’insegnamento, emergono la responsività, cioè la capacità di essere in sintonia con l’altro, di decentrarsi se occorre dal proprio progetto, da ciò che si era programmato ed immaginato per andare incontro all’altro, alla situazione contingente, avere sempre presso di sé, come dice una insegnante, un termometro che sia in grado di leggere l’altro.

“...(Bisogna stare) sempre con un termometro pronto. Lo tieni sempre mentalmente dentro di te, per cui puoi aver organizzato le cose migliori, ma se quella mattina quei due si sono accoltellati tu devi prima un attimo accogliere e sedare, guardare a questa cosa.”(int.7)

Funziona anche uno scambio da persona a persona, cioè uno scambio in cui il docente è autentico, è se stesso, si presenta come persona oltre che come insegnante.

“Se sei autentico allora riesci a fare lezione, riesci a dare e loro danno a te. Alla fine è uno scambio. Da loro ho imparato tantissimo, ma proprio tanto. Tutti i giorni imparo da questi ragazzi”(int.9)

Al contrario l’inautenticità, il voler imporre la relazione attraverso il mero uso di strategie comunicative, senza dietro una partecipazione ed uno scambio autentici è percepito e rifiutato dai ragazzi.

“Controproducente se tu ripeti, e a volte succede, le strategie della scuola, sui vari piani. Se tu vuoi per forza creare la relazione perché lo devi fare, il ragazzo lo percepisce e ti dice –ma tu mi stai pigliando per...- te lo dice. Allora devi procedere in modo che le cose vadano molto naturalmente. Tu che sei l’adulto devi essere sicura di quello che devi fare, dare e prendere,

perché non è solo un dare, è anche un prendere. Sei tu che devi calibrare le cose senza che loro le vivano come una strategia, perché penserebbero di essere presi in giro, penserebbero che li stai usando in qualche modo. Questo è difficile perché sono ragazzi delusi dalla famiglia, dalla scuola, dal territorio...Se loro percepiscono che non sei autentico ti rifiutano. Non ti danno la possibilità nemmeno di provarci.” (int.2)

L'apertura al dialogo e soprattutto la capacità di mediare i conflitti senza cadere nell'aggressività e nella rabbia come risposta ai comportamenti scorretti, un atteggiamento che non sia preventivamente punitivo riesce a creare una relazione e a recuperare la sfiducia e la ostilità di questi studenti nei confronti della scuola. E' un atteggiamento diverso da quello dei docenti che hanno incontrato e che li spiazza, che disinnesci i meccanismi di ostilità, aggressività e discomferma reciproca e getta le basi per ritessere una relazione positiva con la scuola.

“Molto il dialogo. Quello che qui ci restituiscono sempre, ancora negli esami di italiano di ieri, è che noi siamo persone diverse dai professori che loro conoscono. Perché il professore che loro conoscono è quello che è formale, distante, che ti punisce con il rapporto, la sospensione. Noi siamo in grado di fronteggiare la loro aggressività, siamo mediatori di conflitti, per cui loro si spiazza rispetto a questa cosa. Quindi quando cominciano ad agire i loro comportamenti e vedono che qui con noi trovano una reazione diversa, questa è la prima cosa che li spiazza. E quindi cominciano a dire “ma forse c'è anche qualche altro modo con cui possiamo relazionarci” e se il percorso è sufficientemente lungo e significativo, veramente tocchiamo con mano...”(int.3)

La metà dei docenti mettono in rilievo come il rispondere aggressivamente, il reagire impulsivamente, il cadere nel braccio di ferro, l'essere autoritari piuttosto che autorevoli, il “prendersela personalmente” senza saper distinguere e separare i propri sentimenti da quelli degli allievi, sia, nella loro esperienza, sempre controproducente.

“Secondo me chiudersi e sentirsi offesi è controproducente perché a volte uno la prende come una cosa personale. “Come, sei arrivato tardi, c'è la mia lezione, allora non mi rispetti”, perché molte volte... io l'ho riscontrata anche su di me questa cosa. Poi ti chiedi sì, ma perché me la sto prendendo così tanto? Me la sto prendendo così tanto sì perché il ragazzo non fa tutte le ore, ma me la prendo anche perché la sento come un'offesa a me che sto qua, che sono disponibile quindi cercare anche un po' di separare le due cose penso sia importante entrare in un'ottica in cui uno risolve prima la sua parte problematica, infantile e

cerca di aprirsi più serenamente perché arrabbiarsi non serve a niente, credo. Qualche volta può anche funzionare essere particolarmente fermi. Ma questo in una fase più avanzata quando si è già stabilito un rapporto con lo studente, allora uno si può anche permettere di avere un atteggiamento più fermo, ma soprattutto nella prima fase penso sia importante avere il maggior livello di apertura possibile e cercare di capire veramente. Questi ragazzi lo sanno che questa è davvero l'ultima possibilità che hanno. Se continuano a sgarrare è perché ci sono tanti problemi e allora bisogna cercare di capire.” (int.10)

“Non funziona assolutamente fare il braccio di ferro. Sfidarli non funziona assolutamente.”(int.9)

“E’ importante non prenderli di petto quando sbagliano, e tante volte sbagliano può essere controproducente perché loro non sanno ridimensionarsi, sono molto impulsivi e questo non aiuta” (int.12)

“Il rimprovero. Cioè non è che non dobbiamo rimproverarli perché sarebbe assurdo. Ma saper trovare le parole giuste, perché è molto più facile dire –hai sbagliato-, -ti meriti una punizione- che lavorare con il ragazzo per riconoscere quale è l'errore fatto, come ha agito rispetto all'errore e come poteva agire diversamente senza distruggere magari un rapporto di amicizia, un'intesa con un docente, una produzione che era significativa (perché quante volte si arrabbiano e strappano tutto..). Allora è questo che bisogna imparare. Ma questo non solo con i drop out. Con tutti i ragazzi in crescita. E forse anche con gli adulti, perché è uno stile di vita che bisogna assumere.”(int.3)

“Con loro è necessario essere autorevoli, ma non autoritari, per esempio se punti continuamente sulle regole con l'autorità...questa è una cosa che non funziona”(int.6)

“Quello che non funziona è l'aggressività. A volte mi è capitato (di essere aggressiva) perché siamo tutti esseri umani, e l'aggressività non funziona, non rispondono positivamente a questo tipo di atteggiamento”(int.6)

L'ascolto, il mettersi in sintonia, la cura che non si limita al solo compito di istruzione, getta le basi per una nuova costruzione del rapporto con la scuola.

”Quando i ragazzi vedono che la tua comunicazione il tuo rapporto è diverso rispetto al contesto scolastico loro hanno visto che c'era un margine di costruzione, hanno costruito il rispetto, hanno costruito l'autonomia, la precisione, altri piccoli atteggiamenti che per loro non esistevano. Capiscono che per una volta nella loro vita hanno a che fare con un contesto diverso che forse ascolta i loro problemi, si mette in sintonia con loro, che forse il docente

non ha soltanto come obiettivo di finire la lezione, chiudere il registro, tornarsene a casa.”(int.9)

Il docente non agendo solo come professionista, non interpretando esclusivamente il suo ruolo, ma interagendo come persona, mettendo in gioco se stesso riesce a non bloccare, ma a creare la comunicazione. Questo è facilitato, nel progetto di Napoli iniziando il percorso formativo dalle uscite didattiche che danno la possibilità di creare il gruppo di studenti, insegnanti e operatori che interagirà.

“Non giocarsi mai il ruolo perché non serve e bloccherebbe subito la relazione. Questo è anche nel progetto. Quando conosciamo i ragazzi i primi giorni sono dedicati principalmente alle uscite, a dei momenti in cui ci conosciamo. Cominciamo perciò il percorso sulla relazione. Quindi tra di noi, tra noi e i ragazzi, tra loro cerchiamo proprio di avviare alla formazione del gruppo. Questa secondo me è la cosa più importante. Penso che questo valga per l’insegnamento in genere, nella vita scolastica di ognuno le persone con cui sei stato meglio, hai imparato di più sono gli insegnanti con cui sei riuscito a creare un buon rapporto...”(int.5)

Anche la gentilezza, la premura verso le esigenze degli studenti sono considerati come qualcosa che funziona nel rapporto con loro.

“Funziona sempre essere gentili e attenti alle loro esigenze. Spesso arrivano la mattina molto nervosi. Anche dire –vogliamo entrare in classe- può provocare una loro reazione, anche urla. Funziona mantenere la calma dire - -Si, va bene, hai bisogno di 5 minuti? Non ti preoccupare, stai fuori, fra 5 minuti entri in classe- Loro capiscono questa disponibilità e rispondono bene.”(int.4)

Di nuovo è la premura, la gentilezza, la disponibilità a costruire un legame che viene sottolineata.

“Io penso che con loro funziona tutto se l’approccio è quello giusto. In che senso? Nel senso che se uno si pone in maniera dolce, con una parolina di affetto, le cose funzionano. Bisogna far vedere che si vuole, da parte nostra, stabilire un legame, che si è disponibili anche ad ascoltarli. Bisogna avere pazienza, molta pazienza...”(int.6)

Questa attenzione, questa cura può manifestarsi anche nel non interrompere un momento di concentrazione per seguire altre esigenze.

“E’ importante non rompere i momenti di concentrazione che si vengono a creare. Quando mi accorgo che si è raggiunto un certo clima di attenzione, di concentrazione, anche una

piccola distrazione, che so...se vengo chiamato da una collega e devo uscire un attimo dalla classe, può interrompere questo clima e quindi distruggere tutto, perché tutto si gioca su un equilibrio precario.” (int.12)

Un atteggiamento coerente che non agisce con incuria, ma è attento a portare a termine ciò che promette, che non commette ingiustizie per superficialità o distrazione.

“Non entrare in contraddizione, stare attenti, ad esempio...capita nella scuola che magari un insegnante fa una cosa poi la dimentica, poi magari ritratta...cercare di essere sempre coerenti rispetto a queste cose. Loro sono molto attenti a controllare le discriminazioni, le ingiustizie....quindi bisogna essere molto attenti a non commettere quegli errori che a volte si commettono per superficialità o distrazione.”(int.1)

Al contrario la superficialità e l'incuria sono atteggiamenti ritenuti dannosi. Si è attenti fino all'inverosimile.

“Forse la superficialità, quella è sicuramente dannosa. Però ormai siamo allenati...e siamo meticolosi quasi fino all'inverosimile. Cioè quando devono fare il compito in classe noi decidiamo dove devono sedere, chi deve sedere in un certo posto, cioè badiamo a tutto. Cerchiamo di non commettere nessun errore proprio per prevenire tutta una serie di situazioni, che può essere dal preparare la penna, che scrive però, sul foglio...forse è maniacale, non lo so, però bisogna lentamente abituarli ad avere pazienza. Per esempio, a uno dei nostri ragazzi dicevamo “Che cosa ci vuole per prendere la terza media?” e lui insisteva sulla pazienza, che è una delle cose che non hanno e a cui devono essere abituati”

La coordinazione nell'azione dei docenti è considerata una strategia importante, la coerenza dunque non deve essere solo individuale, di ogni insegnante rispetto alla propria azione, ma anche di gruppo, nell'azione dei diversi docenti.

“Funziona molto la coordinazione fra noi docenti, il fatto di essere un team agli occhi dei ragazzi e quindi di offrire, pur nella particolarità e nella diversità di ognuno di noi, una proposta comune, simile nei metodi, essere tutti concordi nel fare rispettare certe regole, perché la coerenza è importante agli occhi di questi ragazzi”(int.12)

“Funziona l'agire in team, l'essere sempre uniti, dare lo stesso tipo di risposte ai ragazzi. Un esempio stupido –Posso fumare una sigaretta? – Il no deve essere no da parte di : insegnanti, mamme sociali e tutor, perché loro se una persona non glielo fa fare vanno a chiedere ad un'altra. Cercano di trovare una crepa nel corpo docente...”(int.4)

E' importante la capacità di individualizzare il rapporto con gli studenti, non rivolgendosi al gruppo come a un insieme indistinto, ma costruendo un rapporto personale e dunque individualizzato con ciascuno.

“Funziona indubbiamente un rapporto che deve essere un rapporto molto individualizzato nel senso che l’insegnante non si può comportare con tutti allo stesso modo...Il comportamento, l’atteggiamento da parte nostra deve essere diverso a seconda di che ti trovi di fronte per cui con alcuni c’è una maggiore comprensione, con altri invece devi essere più fermo, più duro. Questo percorso che ci dà la possibilità di affrontare l’insegnamento per piccoli gruppi ci dà anche la possibilità di stabilire rapporti diversi con ciascuno.”(int.8)

Questa è anche la funzione del lavoro in piccoli gruppi che consente una cura maggiormente ad personam.

“Funzionano i piccoli gruppi, i rapporti che si creano in gruppi limitati in cui i ragazzi si sentono tranquilli, seguiti...Poi una didattica semplificata, tutto molto semplice, molto pratico, con un inizio ed una fine, senza lasciare troppo al loro studio individuale.”(int.11)

Il momento dell'accoglienza che è anche momento di conoscenza del ragazzo e della sua famiglia e la stipula del patto formativo sono, secondo un'insegnante di Roma, un punto di forza in quanto momento di partenza del percorso individualizzato, nonché momento di responsabilizzazione dello studente che passa da uno stato passivo ad uno stato attivo rispetto al suo percorso scolastico. Si tratta di momenti di conoscenza, di attenzione, di cura, di ascolto che facilitano la costruzione della relazione.

“Ma secondo me funziona molto il momento dell’accoglienza...Prima di solito c’è un contatto o col servizio sociale o con la scuola di appartenenza, con gli ex insegnanti, insomma c’è un po’ una conoscenza. Poi c’è un colloquio con il ragazzo e con la famiglia dove si cerca di capire chiedendolo al ragazzo o alla ragazza che cosa non ha funzionato secondo lui anche per riuscire a vedere un po’ la propria parte in cui si cerca di capire, aldilà del comportamento degli insegnanti “Tu, che parte hai messo in questa cosa?” quindi c’è già un piccolo riconoscimento della propria parte per poi stipulare un patto formativo dove c’è un patteggiamento, dove il ragazzo dichiara, innanzitutto quello che sa fare, quello che gli piace fare, perché adesso sta qua, che cosa vuole fare come intende arrivare alla fine di questo percorso, che tipo di impegno pensa di mettere. E quindi questo patto formativo è molto importante perché il ragazzo firma questo patto e quindi c’è una prima responsabilizzazione poi noi partiamo di solito con una fase di individualizzazioni, quindi il rapporto insegnante-

studente e poi successivamente piccoli gruppi e poi col tempo se è possibile al gruppo più grande. Questo passaggio permette la conoscenza e poi secondo me la cura che è un aspetto importante per cui il ragazzo sente che c'è proprio questa accoglienza, che l'insegnante è lì per lui, per lei e questa cosa funziona molto. Poi c'è anche il patteggiamento sulle regole che c'è in questa scuola. Si dice quali sono le regole per cui questa scuola possa funzionare. La negoziazione delle regole è una cosa importante.”(int.10)

Viene poi ritenuta una strategia facilitante il partire dall'esperienza proponendo un apprendimento sempre significativo.

“Sono controproducenti le spiegazioni lunghe, quelle che non hanno un loro riscontro nel quotidiano, con qualcosa a cui gli studenti possano ricollegarsi.”(int.11)

3.6 Costruire il percorso di cura

3.6.1 Individuare bisogni e desideri

Le interviste mettono in evidenza come l'individuazione dei bisogni e dei desideri educativi degli studenti sia considerata dagli insegnanti una pratica centrale nella Scuola della Seconda Occasione, pratica che dovrebbe essere ulteriormente curata e sviluppata perché non sempre è facile riportare i desideri e gli interessi identificati nella progettualità scolastica.

Sono previste diverse modalità attraverso le quali attuare una conoscenza dello studente che non si limiti solo al possesso dei prerequisiti necessari ai diversi compiti di apprendimento, ma riguardi anche la storia formativa, le competenze formali ed informali, i bisogni educativi di tipo affettivo-relazionale, il progetto di vita.

Le modalità attraverso le quali si costruisce questa conoscenza degli allievi sono molteplici. Innanzitutto c'è una ricognizione informativa attuata attraverso il contatto con le scuole di provenienza e, laddove coinvolti, con i Servizi Sociali.

Durante l'accoglienza, poi, c'è una fase che ha come obiettivo l'individuazione dei bisogni formativi. Questi sono rilevati, oltre che attraverso gli strumenti "tradizionali" delle prove d'ingresso, attraverso strumenti narrativi: la narrazione di sé sotto forma di diario, di autobiografia, di lettera ad un amico, attraverso la scrittura a quattro mani di un testo con l'insegnante di laboratorio. Un'altra modalità di conoscenza dell'allievo è quello di un'intervista creata dai ragazzi con l'introduzione di alcune domande previste dall'insegnante. Le interviste sono create e somministrate dagli stessi studenti perché possano risultare più autentiche, immediate, vicine ai ragazzi e possano far emergere più liberamente i loro saper fare ed i loro progetti. Questa modalità di identificazione di bisogni e desideri formativi ha anche come ulteriore obiettivo: quello della formazione del gruppo attraverso la conoscenza reciproca tra discenti.

A Napoli la conoscenza è approfondita in itinere con la partecipazione al *circle time* settimanale dal quale emergono gli aspetti affettivo-relazionali dell'apprendimento.

Lo scambio con gli altri operatori che lavorano nel progetto dà agli insegnanti la possibilità di una conoscenza più ricca e multiprospettica degli studenti.

Gli insegnanti sottolineano come siano sempre tesi a rilevare le competenze e le conoscenze già possedute dagli allievi. Essi non vengono mai considerati una *tabula rasa*. Per quanto il loro percorso scolastico sia stato irregolare ed accidentato essi hanno acquisito tutta una serie di saperi e di saper fare di cui spesso non sono consapevoli. Il lavoro dell'insegnante

consiste dunque, prima di ogni altra cosa, nel rendere esplicite le competenze già apprese, sia in contesto formale che informale, restituendole al ragazzo in modo che ne sia consapevole lui stesso. Di queste conoscenze l'insegnante facilita la sistematizzazione, “*mette insieme i pezzettini*”, le valorizza favorendo un processo di *empowerment* nell'allievo. Le competenze già possedute sono poi ampliate ed è su di esse che si costruiscono gli interventi educativi.

Per quanto riguarda in particolare i desideri formativi ed il progetto di vita dei ragazzi, si confermano le affermazioni rilevate in letteratura riguardo alla presentizzazione dell'esperienza degli adolescenti contemporanei ed alla loro difficoltà di progettare.

Come afferma un insegnante, gli studenti che frequentano la Scuola della Seconda Occasione non hanno progetti per il futuro, non manifestano aspirazioni, a volte non programmano neanche la loro giornata, oppure manifestano desideri stereotipati o poco realistici, piuttosto che una progettazione esistenziale basata sulle loro inclinazioni personali e sulla realtà delle loro possibilità.

Come si è avuto modo di mettere in evidenza, attraverso l'analisi della letteratura sul disagio e sulla dispersione, la difficoltà progettuale è una caratteristica diffusa tra gli adolescenti contemporanei tanto da poter essere descritta come una dimensione epocale. Nello stesso tempo è stato messo in rilievo come l'orientamento al presente risulti maggiormente accentuato fra i *drop-outs* sia perché la loro esperienza scolastica negativa spesso ha creato in loro quella che potrebbe essere definita un'"impotenza appresa", sia perché spesso vivono in contesti dove alta è l'insicurezza sociale e dunque più difficile ipotizzare esiti positivi per il proprio futuro.

Gli insegnanti della Scuola della Seconda Occasione mettono in rilievo come, oltre che rilevare i desideri degli studenti, essi li coltivino, li suscitino e li stimolino attraverso un'azione educativa orientativa che utilizza come strategie i laboratori, l'incontro con persone significative che operano in diversi contesti lavorativi, attraverso le uscite didattiche. Questo con lo scopo di ampliare l'orizzonte di riferimento degli studenti rispetto alle diverse possibilità di studio, di lavoro, di realizzazione personale. Oltre che a facilitare negli studenti la costruzione di una propria progettualità gli insegnanti riconducono i desideri presenti alla realtà, mediandoli, pur senza spegnerli, con le reali possibilità personali e contestuali.

L'ascolto reale e non solo formale delle domande degli studenti durante le lezioni porta alla rilevazione dei bisogni e degli interessi formativi che emergono in itinere e dunque alla

revisione e alla riprogettazione. L'obiettivo non è dunque solo l'obiettivo dell'insegnante ma è frutto di una mediazione con gli studenti.

Importanti sono i colloqui e il collegamento con i servizi sociali e gli insegnanti della scuola di provenienza.

“ ...cominciamo con i colloqui di selezione e già dal colloquio di selezione noi abbiamo una griglia da cui evinciamo ciò che vogliamo sapere di ogni alunno...già dai primi colloqui riusciamo a capire quale è il disagio dell'alunno. Poi magari attingiamo notizie dai servizi sociali, dai docenti della scuola...”(int.3)

L'operazione che si compie nella Scuola della Seconda Opportunità per rilevare i bisogni e per dare base alla costruzione della progettualità è innanzitutto quella di partire non da ciò che gli studenti non sanno, ma da quello che già sanno fare, dalle competenze che hanno costruito pur essendone spesso inconsapevoli. Queste competenze vengono esplicitate e sistematizzate. E' un'operazione di rafforzamento delle loro risorse e di empowerment.

“Quando i ragazzi vengono a scuola per la prima volta, c'è una fase di accoglienza dove tramite domande, questionari, attività, si cerca di capire da dove vengono, quali sono i loro interessi, cosa gli piace fare e anche le loro abilità. Quindi su che cosa noi possiamo cercare di fare presa per cercare di lavorare e per cercare di fare venir fuori le competenze che loro hanno perché, a volte, loro neanche si rendono conto di avere delle competenze, pensano di non saper fare niente e invece si scopre che non è così. Allora si tratta di sistematizzare queste competenze e soprattutto di rendere loro consapevoli, quindi di cercare insieme di valorizzare le loro risorse e su quelle risorse che loro hanno, cercare di allargarle e agganciarle ad altre cose, cioè cercare di costruire un patrimonio loro, che loro possano utilizzare.”(int.7)

“ Quando incontro i ragazzi, soprattutto nelle prime lezioni individuali, cerco di capire quali siano state le loro difficoltà, cerco di capire, prima di tutto più che le loro difficoltà, quello che sanno già. Io tratto esclusivamente l'area linguistica, in particolare la lingua inglese, per cui cerco di partire da quello che loro già sanno...per cui parto da là. Prima che dai loro bisogni dalla valorizzazione di quello che già sanno. Un po' alla volta cerco di ricostruire le loro conoscenze, di mettere insieme tutti i pezzettini che loro hanno interiorizzato perché sono stati a scuola per vari anni, per cui, bene o male alcune cose le hanno interiorizzate, imparate. Cerco di ricostruire la loro conoscenza, cioè non parto da zero, ma parto da quello

che loro sanno per sviluppare una competenza che gli possa essere utile nella vita quotidiana, cioè capire una richiesta di informazioni, etc..”(int.8)

Importante anche per l'individuazione dei bisogni e la conoscenza degli interessi e dei desideri sono la collaborazione e lo scambio con gli altri professionisti che operano nella scuola.

“Individuo i bisogni attraverso dei test di ingresso e poi con esercizi in cui si va a vedere quali sono le abilità, capacità, logica, autonomia etc. Gli altri bisogni vengono fuori poi, piano piano anche dal confronto nei nostri gruppi di lavoro, ci confrontiamo con gli altri insegnanti, c'è chi li intuisce più facilmente e chi meno, c'è uno scambio. La psicologa ha anche questo ruolo.”(int.11)

Il diario, il racconto di sé, sia orale che scritto sono uno strumento utilizzato per individuare bisogni e desideri.

“ All'inizio del progetto è previsto un periodo di accoglienza in cui si cerca di individuare i loro veri bisogni...Io lo faccio attraverso forme tradizionali come possono essere le verifiche di prerequisiti, poi attraverso il racconto di quello che loro vogliono condividere della loro vita, della loro esperienza passata e questo anche attraverso la forma del diario, del racconto di sé, attraverso la forma della lettera ad un amico, loro attraverso tutte queste forme si aprono volentieri.”(int.12)

“Per quanto riguarda i bisogni relazionali il discorso è trovare il modo per entrare, per farsi raccontare, attraverso il racconto orale ma anche il racconto scritto, quindi facciamo delle prove, iniziamo a lavorare su quello che loro sanno fare, partiamo sempre da quello che sanno fare. Sondiamo prima quello che sanno fare e poi cominciamo a muoverci. E soprattutto lavoriamo molto sulle esperienze vissute per realizzare poi quello che potrebbe essere”(int.1)

Una insegnante di Roma mette in rilievo come basarsi su bisogni e desideri educativi sia alla base della Scuola della Seconda Opportunità.

Le sue strategie didattiche per la conoscenza del ragazzo sono l'autobiografia, ma anche una storia da scrivere a quattro mani con la stessa insegnante e quello che lei chiama “l'albero della narrazione” volto a ricostruire il loro percorso e le persone che considerano più importanti nella loro formazione.

“(L'individuazione dei bisogni e dei desideri) non è legata solo al mio intervento, ma a tutto il percorso della scuola della seconda opportunità, perché questo è il nostro lavoro:

l'individuazione dei bisogni e il soddisfacimento dei desideri che possono essere successivi alla scuola. Cerchiamo di portare i ragazzi ad ottenere dei risultati perché poi possano realizzare i loro desideri. Questa non è una cosa individuale, è il lavoro che noi facciamo come gruppo. Nelle lezioni individuali (poi lo fa) ciascuno di noi. Il mio primo approccio con loro è una cosa scritta a quattro mani... Il mio primo approccio è scrivere una storia insieme a loro. Usiamo il computer, è una storia che negli anni io ho iniziato sempre allo stesso modo...loro continuano questa frase e poi mi lasciano il loro pensiero che hanno scritto e io continuo sul loro pensiero fino a che questa storia non si esaurisce. Già attraverso questo si possono vedere un sacco di cose. Poi negli anni ho fatto scrivere loro una brevissima autobiografia, dandogli uno spunto. L'anno scorso era il loro percorso scolastico, quest'anno ho fatto il percorso dell'albero della narrazione cioè gli ho fatto scrivere quali fossero le persone più importanti nella loro crescita, nella loro maturazione, importanti per le loro scelte. Nel laboratorio noi gli proponiamo delle schede, gli chiediamo quali sono i loro interessi, i loro bisogni, i loro desideri, cosa gli piace, cosa non gli piace...la scuola della seconda opportunità è basata su questo..."(int.9)

La conoscenza degli interessi e dei desideri formativi dei ragazzi avviene, nella scuola di Roma, anche attraverso un'intervista, strutturata dal gruppo educativo e dagli stessi ragazzi, che viene proposta agli studenti dai loro compagni così che possano esprimersi più liberamente in un contesto maggiormente informale. Questo intervistarsi reciprocamente dei ragazzi, che devono anche riportare le risposte all'intervista in una breve relazione, aiuta la conoscenza reciproca iniziale degli studenti ed uno scambio ed uno stimolo reciproco rispetto a saper fare, ad interessi e progetti.

"Nell'attività di laboratorio che io svolgo, cerchiamo sempre di partire da quello che a loro piace fare. Facciamo delle domande, ci sono dei questionari dove si fanno delle interviste per capire le cose che gli piacciono, i loro interessi, i loro hobbies. Abbiamo strutturato noi delle interviste, però ne preparano anche loro, magari noi le allarghiamo con altre domande nostre e poi fanno l'intervista al compagno e riportano, in una specie di piccola relazione, che interessi ha questo ragazzo, cosa gli piace fare, che cosa invece proprio non gli piace, che cosa sa fare, cosa non sa fare, cosa non ha mai fatto. E poi su questo cerchiamo di stabilire dei punti in comune e poi di capire qual è l'attività e il lavoro che faremo quest'anno. abbiamo deciso di far fare a loro le interviste perché è meno formale ed anche più diretto. Permette di avere subito un primo contatto con l'altro, di fare le domande al

compagno, di ascoltare le risposte, di trovare magari degli spunti di interesse, magari di capire le abilità dell'altro che io non ho, oppure scoprire che sappiamo fare le stesse cose per cui possiamo lavorare insieme, oppure lui o lei mi può insegnare qualcosa che io non so. Il rapporto con i compagni è sempre più facile. E' più facile che escano fuori cose autentiche, le cose che si sanno fare, le cose vere e quindi noi preferiamo utilizzare questa modalità. Poi dopo, naturalmente tutto viene riportato al gruppo e insieme si cerca di individuare una attività, anche se poi loro dicono sempre questa frase -nun so fa niente, nun so bono, nun me va de fa le cose-, invece non è vero, spesso hanno molte competenze che però sono allo stato brado e vanno sistematizzate.”(int.10)

Il momento del *circle time* è a Napoli un altro momento di conoscenza dei ragazzi.

“Sono entrati qui facendo un colloquio che ha previsto, oltre ad una parte proprio personale anche una parte didattica di accertamento delle competenze. Quindi anche in base alle competenze in entrata noi vediamo i loro bisogni formativi, che sono bisogni formativi veramente molto pratici...Poi noi facciamo ogni settimana il circle time, che è un momento per fare il punto della situazione, ad esempio durante questa lezione il gruppo non si è concentrato: perché? Cosa è successo?. Perché hai fatto così?- -Perché non mi piace questa materia- -Ma perché non ti piace?- -Perché io voglio fare altro?- - E che vuoi fare? Che ti interessa?- C'è molto accertamento di competenze e di bisogni. Nel laboratorio d'arte anche (esprimono i loro desideri): Cosa mi piace? Cosa vorrei? Lo dicono, gli viene chiesto, viene messo sul cartellone...”(int.4)

Si tiene conto delle loro preferenze e dei loro interessi, c'è un progetto costruito tenendo conto delle loro necessità derivate dalla rilevazione dei prerequisiti e il loro progetto personale, anche a livello dei contenuti i ragazzi dimostrano di avere preferenze e curiosità. Tutto e riagganciato poi alle competenze già possedute di tipo scolastico o extrascolastico.

“ nelle richieste che facciamo loro all'inizio dell'anno, sia collettivamente che poi ciascuno per la propria materia. Noi formuliamo gli obiettivi che sono un po' una via di mezzo tra quello che noi riscontriamo in loro, le necessità e quello che loro vorrebbero fare poi. Anche a livello dei contenuti, tengo conto di quelli che sono i loro interessi, ad esempio c'è il ragazzino che è più informato e quando io gli propongo l'olocausto come tematica di storia mi fa- si però parliamo anche della questione del comunismo in Unione Sovietica e così via. Hanno delle loro preferenze, hanno una loro informazione, soprattutto hanno delle competenze di partenza perché comunque non arrivano qui tabula rasa. Hanno fatto un

percorso scolastico altalenante, ma l'hanno fatto, se hanno interrotto comunque sono cresciuti, hanno dei loro interessi, c'è chi è in grado di smontare e di rimontare un computer...ha senso ogni proposta se si riaggancia ad un discorso già iniziato. E' importante riagganciarsi, scoprire quali sono i loro interessi, cosa gli è rimasto di più della formazione. Il desiderio lo cerchiamo sempre, è anche finalizzato all'orientamento, qui si fanno anche corsi di orientamento...è importante anche sapere i loro desideri lavorativi, cosa vorrebbero fare in modo concreto subito dopo, usciti da questa scuola” (int.12)

“Si se c'è il tempo, qualche volta è capitato, negli anni addietro, quando il tempo era più disteso, si, argomenti che loro ricordavano di non aver fatto”(int.1)

Si tiene conto dei loro bisogni e dei loro desideri cercando di riportare questi ultimi, badando bene di non smorzarli, ma di coltivarli, ad un piano di realtà. Il ricondurre poi i bisogni rilevati all'interno dei desideri espressi è un'operazione volta a rafforzare la motivazione.

“Bisogni e desideri, tutti e due. Perché poi molte volte le due cose non procedono di pari passo. A volte il loro desiderio, ma del resto è normale, sono adolescenti, sono quasi delle cose utopiche, allora tu li devi piano piano portare sul piano di realtà. Grandi sogni, grandi cose che poi non hanno una reale attinenza con la vita, con il luogo in cui vivi, con le reali possibilità della nostra società. Allora tu li devi anche ricondurre. Le due cose le devi mettere insieme, senza smorzare però minimamente l'entusiasmo e sempre lasciando questa porta aperta, che puoi sempre fare grandi cose nella vita. Però le puoi fare se il tuo bisogno formativo viene soddisfatto. Quindi cerchi di condurre una cosa dentro l'altra in modo che loro percepiscono che quindi imparare qualche cosa possa servire.” (int.2)

Tenere conto di bisogni e desideri è importante anche durante la lezione, ascoltare davvero le domande che vengono poste e tradurle in proposte didattiche.

“ Io ho ascoltato le domande che sono venute fuori dalle spiegazioni che avevo proposto. Quando ad esempio ho proposto il pianeta terra una ragazza ha chiesto- non riesco mai a capire perché piove- Allora ho spiegato i passaggi di stato, il ciclo dell'acqua e le ho anche spiegato che non erano argomenti programmati, ma li avevo affrontati perché lo aveva chiesto. Lei ne è stata contenta e ha deciso di parlare del ciclo dell'acqua agli esami” (int.6)

Una insegnante mette in rilievo come ai ragazzi manchi una progettualità che vada oltre l'immediato o come essa sia limitata alla ristretta realtà che vivono. Dunque i desideri non

vanno solo rilevati, ma suscitati attraverso l'allargamento dei loro orizzonti e la scoperta delle loro inclinazioni.

“Ho sempre avuto difficoltà a capire (i loro desideri) perché loro non sanno bene che cosa fare della loro vita., vivono comunque in modo particolare, non progettando, nemmeno la giornata, in fondo loro si svegliano tardi, non mangiano, fanno colazione alle due, fanno una vita completamente diversa dalla nostra, dove non ci sono regole, non ci sono orari, o, se ci sono, sono comunque molto diversi. Per cui non hanno una progettazione a brevissimo termine neanche di una giornata, quindi figuriamoci come fanno a pensarsi nel futuro. Le femmine, qualche ragazzina semmai l'unica progettazione che ha è quella di avere un figlio, di sposarsi presto, di avere subito dei figli, di avere un marito, cucinare. Qualche ragazzina ci ha detto –io poi cucino per mio marito. Quando torna a casa deve trovare tutto pulito, tutto cucinato.- perché questa è la loro mentalità. Quindi qualcuna progetta questo, si vede proiettata in casa, col figlio da accudire, fare da mamma e da moglie e basta. I maschi difficilmente devo dire (hanno dei progetti). Sono semmai le ragazze che ti dicono –voglio fare la parrucchiera, l'estetista_ Queste sono le cose che sembra amerebbero fare quasi tutte, però non se lo dicono con convinzione. Forse è perché non hanno modelli diversi, non si sono mai sperimentate in altre cose, magari è la parrucchiera perché sarà capitato che avranno fatto i capelli ad una amica, ma in altre cose non si sono mai sperimentate. Penso che il nostro compito sia di far vedere a questi ragazzi che esistono tante altre occasioni, cose da poter fare nella vita, far scoprire loro quali possono essere le loro inclinazioni, che sicuramente sono diverse dal fare il parrucchiere, l'estetista oppure il ladro, perché purtroppo c'è anche questo scenario, è tristissimo ma è una realtà.”(int.5)

“(Capire i desideri) è un punto fondamentale del nostro percorso. Noi oltre ad andare a riparare e rimotivare il ragazzo alla scuola, cerchiamo, attraverso i laboratori, attraverso le uscite, attraverso persone significative ospiti che vengono qui di indirizzare il ragazzo...(racconto di un'esperienza in cui è stato invitato uno skipper e giornalista disabile). Quindi attraverso queste figure cerchiamo di sollecitare il loro desiderio di altro, dell'uscita dai quartieri, di un lavoro diverso, per non reiterare comportamenti familiari, perché molte volte noi ci troviamo a dover combattere contro quello che è uno stile familiare. Abbiamo per esempio un alunno il cui nonno ha uno stato abbastanza quotato all'interno della malavita, lui parla dei soldi che spende, di come si veste, dei viaggi che fa con

lui...Quindi noi puntiamo sul fatto che i ragazzi possano apprezzare qualcosa di diverso...”(int.3)

“Io ed i miei colleghi siamo disponibili ad ascoltare i loro desideri, a volte però non hanno desideri, cioè non chiedono –facciamo questo piuttosto che quest’altro- Per quanto riguarda la mia materia, l’inglese, a volte chiedono di tradurre testi” (int.8)

Come mette in evidenza un’insegnante non sempre è facile trovare una relazione ed un possibile collegamento tra i desideri che i ragazzi riescono ad esprimere e la progettualità scolastica.

“i desideri sono molto chiari in alcuni settori e molto meno in altri, di desideri ne hanno tanti, ne hanno molti più dei bisogni. E’ difficile trasformarli in qualcosa nel quotidiano scolastico, tranne in alcuni casi è molto difficile perché spesso sono desideri che appartengono ad altri (contesti). Facciamo degli esempi: il desiderio di vedere l’albergo dove alloggiano quelli del Grande Fratello che difficilmente, e tranne che in un ragionamento che uno avvia sul significato che questo può avere, su quanto può incidere nella loro vita,(può essere riportato alla progettazione educativa). Insomma il loro desiderio è più quello di andare a vedere la partita Roma Manchester, siamo nei desideri adolescenziali e non scolastici...”(int.11)

Anche un’altra insegnante mette in rilievo la difficoltà dei ragazzi di essere consapevoli dei loro saper fare e di esprimere desideri formativi e progetti. A suo avviso occorrerebbe lavorare maggiormente su questo punto poiché ritiene che il progetto riesca a fare poco rispetto al sostegno della progettualità, lo vede come un obiettivo da perseguire.

“...abbiamo delle intuizioni su quelli che possono essere, ad esempio i progetti di vita, quelli che noi chiamiamo le prove d’opera. Facciamo una domanda del tipo –ma se io venissi a casa tua adesso, non conoscendoti, che cosa ci direbbero di te?- Questa domanda l’ho inventata io –Quale è la cosa che sai fare meglio? Quale è la cosa che di te parla di più? Ecco, quando loro rispondono, purtroppo spesso non sanno cosa dire, questa è un’altra cosa terrificante, ma comprensibile, non siamo abbastanza capaci di riprenderli in mano, né come assenza di desideri, di aspirazioni, di identità, potremmo dire, né come nostra capacità di sostanziare il percorso. Ecco, se io dovessi riformulare Chance, riprenderei questa domanda e me ne fare un obiettivo.” (int.7)

3.6.2 Progettare

Le descrizioni degli insegnanti su come è attuata la programmazione nella Scuola della Seconda Occasione mettono tutte in evidenza alcuni elementi significativi. Innanzitutto il tempo della programmazione, al contrario di quanto avviene nella scuola media ordinamentale, è un tempo dedicato in maniera specifica a questa attività con scansione settimanale. Nella scuola media ordinamentale, invece, la attività di programmazione dovrebbe avvenire durante le riunioni dei Consigli di Classe che hanno cadenza mensile. E' evidente come sia difficile, se non impossibile, stabilire obiettivi didattici, elaborare strategie comuni, rivedere obiettivi e metodologie in relazione alla verifica dei risultati, confrontare i percorsi, articolare una programmazione interdisciplinare in un'ora al mese.

La prassi relega, dunque, l'attività di programmazione in una attività essenzialmente individuale. Ogni insegnante redige una sua programmazione che non è conosciuta dagli altri. E' evidente come in questo modo l'interdisciplinarietà rimanga solo una enunciazione di principio e non possa tradursi in una pratica.

La programmazione nella Scuola della Seconda Occasione è sempre programmazione congiunta, gli obiettivi sono comuni e condivisi.

Dalle interviste emerge come la programmazione che si attua a grandi linee all'inizio dell'anno venga continuamente revisionata. Gli insegnanti mettono in evidenza la dinamicità e la flessibilità del loro programmare, continuamente rivisto ed adeguato alle esigenze ed ai bisogni emergenti. Ciò che è più proficuo per gli studenti, infatti, non può essere conosciuto esclusivamente attraverso l'attività iniziale di accoglienza, conoscenza, rilevamento dei bisogni, analisi della documentazione: i ragazzi si conoscono lungo il percorso. Dunque le strategie e l'organizzazione del percorso vanno costantemente modificati e rivisti collegialmente. Occorre modificare continuamente il proprio operato anche se questo è faticoso.

L'interdisciplinarietà è attuata attraverso la scelta di una ampia tematica comune che faccia da sfondo integratore a cui i diversi percorsi disciplinari si rifanno. Attraverso il confronto costante ogni insegnante conosce l'attività che l'altro sta svolgendo e dunque i diversi percorsi si sviluppano integrandosi costantemente nel loro procedere.

Oltre alla congruenza significativa dei percorsi di apprendimento proposti, l'attività di programmazione riguarda anche le strategie e gli atteggiamenti degli insegnanti che riescono così a costituirsi ed a proporsi come gruppo educante coerente e coeso.

Le prassi di programmazione della Scuola della Seconda Occasione mettono dunque in pratica ciò che nella scuola ordinamentale è previsto nei principi, ma assai raramente attuato per quanto riguarda la flessibilità della programmazione, la sua collegialità, l'individualizzazione della proposta educativa, l'interdisciplinarietà dei contenuti culturali. La progettazione delle attività è comune, ogni insegnante conosce in ogni momento l'attività dell'altro. In questo modo è più semplice e veloce il raggiungimento degli obiettivi.

“Noi abbiamo una progettazione iniziale all'inizio dell'anno, poi abbiamo gli incontri di programmazione settimanali come nella scuola elementare, dove progettiamo, disciplina per disciplina l'attività che viene svolta ed è condivisa. Quando io conosco tutto quello che fanno le varie colleghe, in ogni momento dell'anno. Io conosco il loro percorso come loro conoscono il mio. Quindi anche quello che io propongo ai ragazzi, che possa essere la poesia del Petrarca, piuttosto che un brano del Manzoni, viene registrato. L'obiettivo si raggiunge in maniera più veloce, più semplice, perché è un obiettivo comune, condiviso, anche quelli disciplinari in qualche modo viaggiano sullo stesso binario. Quindi se per esempio cominciamo a parlare, come quest'anno di preistoria, io comincio a parlare dei sistemi di comunicazione, della lingua, di come nasce la lingua, la collega di matematica comincia a parlare della storia del numero, di come contavano gli uomini preistorici, che cosa sono i segni che ci sono nelle caverne rispetto al contare...La progettazione iniziale è in grandi linee. Poi c'è la programmazione settimanale nella quale spesso e volentieri si riprende, si rivede” (int.1)

E' un'attività complessa in quanto dopo aver stabilito in base alle informazioni iniziali sugli studenti una tematica comune, essa va articolata nell'ambito delle diverse aree disciplinari.

“Il discorso è piuttosto complesso perchè noi facciamo una programmazione congiunta, non faccio solamente la mia programmazione. Noi dopo che abbiamo visto i ragazzi, che abbiamo constatato la tipologia, quanti ragazzi ci sono, allora pensiamo ad una tematica da sviluppare congiuntamente. Quindi noi programiamo a grandi linee all'inizio dell'anno; ognuno poi articola questa grande tematica secondo la propria area disciplinare. E' chiaro che a seconda di come poi vanno le cose può essere modificata. Gli obiettivi, le competenze da sviluppare, le metodologie possono essere modificate in corso.” (int.8)

Emerge come caratteristica della programmazione la sua flessibilità, la modificazione in itinere delle metodologie e il tempo speso per la progettazione comune che è settimanale.

“Settimanalmente c’è la riunione di programmazione, ogni martedì. Quello che ci caratterizza è la flessibilità, perché in base a come stanno loro noi cerchiamo di raggiungere l’obiettivo, perché dobbiamo continuamente cambiare metodologia. Se vediamo che un metodo non va proprio lo eliminiamo. Poi uno va una settimana, tre giorni, un altro non va, allora facciamo così, ci adattiamo a questo loro bisogno. Poi abbiamo anche molte codocenze, c’è il raccordo tra i due professori della codocenza. Per esempio, ieri io e la professoressa di arte abbiamo avuto una codocenza e abbiamo fatto un lavoro di raccordo tra le figure, la storia. Si c’è molta flessibilità, facciamo moltissime riunioni.” (int.4)

Il fatto che la progettazione delle attività non sia mai statica, ma sempre dinamica, in continuo mutamento è sottolineato da tutti gli insegnanti.

“C’è la progettazione disciplinare e quella che facciamo sugli obiettivi trasversali. E’ chiaro che si modifica via via che si procede, alcune cose vengono ridimensionate, altre vengono aggiustate, quindi è tutto molto dinamico, non c’è niente di fisso. Qualche ragazzo riesce a seguire meglio di come avevamo immaginato, qualcuno invece purtroppo ancora peggiora rispetto all’inizio dell’anno, quindi è tutto così, non è statico” (int.11)

La progettazione è dunque continuamente in fieri, adeguata alle particolari esigenze di questa utenza scolastica. Un’insegnante informa di come ci sia una forte esigenza di prepararsi anche tre proposte diverse per il giorno dopo.

“(la modifico durante l’anno) purtroppo o per fortuna non lo so, qui ci vuole tanta elasticità, quindi la progettazione è continuamente in fieri. All’inizio dell’anno io mi propongo delle cose poi li conosco e modifico, inevitabilmente. Per ciascuno appunto, bisogna calibrare in maniera strettamente personale e poi, quello che è faticoso come insegnante, è che sei chiamato a modificare continuamente il tuo percorso. Per esempio, quest’anno volevamo andare avanti tutti insieme per tematiche, avevamo concordato una tematica che era la città di Roma, perché molto spesso questi ragazzi non conoscono la città, vivono solo la vita di quartiere, non sono mai stati al centro, non sono mai stati a piazza di Spagna, sono anche molto intimiditi dall’uscire dal loro ambito. Quindi (abbiamo scelto) Roma che poteva essere una tematica che si poteva trattare sotto tanti punti di vista, quello geologico per quanto riguarda le scienze, quello storico culturale, però poi succede che ti trovi questi ragazzi che hanno una disponibilità altalenante, dovuta al fatto che, ripeto, anche i più brillanti

comunque sono poco secolarizzati, nel senso di avere un assetto più costante, formale, intrattenere un rapporto più continuativo con la scuola, con i compiti da fare a casa, con il materiale che noi diamo loro da custodire, da saper custodire. E poi anche per le loro problematiche, che non è che vengono a scuola e si risolvono, un giorno li trovi entusiasti e disponibilissimi, il giorno dopo no perché si sono alzati male, oppure non hanno dormito tutta la notte, hanno passato tutta la notte fuori, o perché ci sono problemi in famiglia, è successo qualcosa. La loro disponibilità non c'è più e quella che a te sembrava essere la via giusta non lo è più e quindi devi cambiare di nuovo. Quindi ho notato che con loro il percorso è molto altalenante, prende tante deviazioni in base alla loro disponibilità, quindi c'è il periodo in cui frequentano e quello in cui quel ragazzo si assenta. (Ti dici)–Ma come? Stavamo facendo dei progressi, che è successo?– Alle volte lo intuisci, è successo col padre questo, è successo quest'altro, oppure altre volte non lo sai, non lo riesci a capire, comunque comincia a fare una serie di assenze. E allora da dove riprendi? Che cosa fai? Insomma, tutta la progettazione è in fieri costantemente, costantemente calibrata, dirò di più: andando avanti uno impara dai propri errori. Adesso io, da un po' di mesi, quando vengo in classe mi chiedo: -Sono preparato? Mi sono preparato almeno tre proposte diverse? La A la B o la C, che richiedono cose diverse?– E quindi ogni volta scherzo con i miei colleghi dicendo – Quando mi lavo i denti a casa, prima di uscire, mi chiedo: sono preparato? Che cosa gli va?...se è disponibile questo, se è meno disponibile quest'altro, se non gli va di scrivere a quest'altro- Insomma, ogni volta è così. Bisogna prepararsi.” (int.12)

I bisogni formativi emergono con maggiore chiarezza in itinere e quindi nonostante le attività di rilevazione dei bisogni fatte all'inizio del percorso occorrere ricomporre lo scarto tra la progettazione di massima fatta inizialmente sulla base di tali informazioni e ciò che emerge durante il percorso di apprendimento-insegnamento.

“Noi ci incontriamo una volta alla settimana, tutto il modulo, proprio per l'incontro che si chiama “di programmazione”. Due ore a settimana, che poi prende tanto di quel tempo che a volte sfioriamo le due ore e neanche ce ne accorgiamo e diventano tre. Quindi, diciamo che lavoriamo su moduli...Stabiliamo, sin dall'inizio, una progettazione di massima che possa coprire l'intero anno, in modo che poi, all'interno di questa progettazione di massima, puoi articolare dei percorsi modulari che diventano interdisciplinari...C'è sempre lo scarto di quanto hai programmato e quanto hai realizzato, poi la risposta dei ragazzi che ti fa comprendere se devi cambiare il tiro, se lo devi far quadrare con le loro esigenze. Perché noi

partiamo sempre da loro, è piano piano che tu cominci a vedere veramente quali sono i loro bisogni formativi. Nei colloqui loro ti raccontano tante di quelle cose, che ne sai? Pure le telefonate che facciamo alle scuole quando facciamo i colloqui...è tutto un discorso molto relativo. E' quindi di pari passo, piano piano che capiamo quale è il loro bisogno formativo. A volte non sanno proprio parlare, hanno difficoltà ad usare una espressione linguistica comprensibile, e allora questa cosa ti fa capire che questo è un forte bisogno, perché se nella vita non riesci ad usare una espressione linguistica che possa essere compresa dai più, finisci per isolarti. Allora attivi, nei moduli che vai a programmare, dei percorsi che rinforzano determinate carenze. Però tutto questo è un continuo lavorarci su.”(int.2)

Attraverso la pratica continua della programmazione comune l'interdisciplinarietà diviene realtà.

“(Programmiamo insieme) di settimana in settimana. (Per esempio) io sto nell'ora di musica, però i testi sono concordati, sono letti, sono commentati dal punto di vista del testo poetico, poi sono ascoltati. Poi io magari, il giorno dopo, se la collega ha dato l'input, che ti posso dire, sugli stili musicali porto brani di musica popolare...ascoltiamo questo brano, si sente il contenuto...lo stesso vale per la matematica. Con matematica guarda, è troppo bello lavorare con insegnanti che funzionano, perché stiamo approfondendo i suoi appunti, perché stiamo riprendendo i problemi con una situazione linguisticamente significativa, e aspiriamo a lavorare sull'espressione per definire quello che è il testo letterale e il testo letterario, oppure inventare un testo per avere delle espressioni, (lavorare sulla) logica linguistica.”(int.7)

Una docente mette in evidenza come la programmazione non sia esclusivamente formale, come spesso è nelle scuole medie, ma si il “pane quotidiano dell'insegnante”, come accade più spesso nella scuola elementare.

“Io sono una docente elementare, quindi la programmazione, per noi, è pane quotidiano. Altrove non si fa. Alla scuola superiore non esiste, nella scuola media si fa tanto per completare la paginetta...noi invece qui ci lavoriamo proprio. Per esempio, quest'anno abbiamo progettato un percorso brevissimo, di tre mesi. Allora, cosa possiamo far fare a questi ragazzi in tre mesi? Pochissimo, allora lavoriamo per esempio su se stessi e sulla città. Basta. Poi abbiamo cercato di integrare il percorso dei ragazzi con quello che è il percorso disciplinare...Voglio ribadire che, comunque, la programmazione è una programmazione unica e poi noi disciplinarmente cerchiamo di trovare degli agganci che sono già programmati a monte o ci vengono in mente nel quotidiano” (int.3)

Il progetto educativo complessivo è reso unitario, da una tematica comune a cui vengono agganciati, come sottolineano gli insegnanti, i vari percorsi disciplinari. Le riunioni di programmazione servono a verificare “lo stato dell’arte” e a riaggiustare il tiro in base a questa valutazione.

“Innanzitutto con gli altri colleghi, di solito si cerca di trovare una tematica, più o meno generale, che poi viene sviluppata nelle varie discipline e si va avanti su questa tematica. Naturalmente poi noi, settimanalmente o quindicinalmente, abbiamo sempre degli incontri in cui verificiamo lo stato dell’opera, vediamo a che punto siamo, magari le nuove idee che sono venute fuori oppure invece capiamo che c’è qualcosa che non funziona, cerchiamo di modificare ecc. C’è sempre un contatto, un rapporto con i colleghi per vedere come possiamo portare avanti la cosa. Abbiamo visto che il fatto di affrontare un argomento da vari punti di vista dà anche un senso di unitarietà al lavoro che viene fatto. Quindi poi in ogni disciplina, a seconda dei campi disciplinari, si sviluppano maggiormente alcuni aspetti piuttosto che altri. Per esempio quest’anno è sulla vita della città, per cui magari noi nel laboratorio ci occupiamo di fare le fotografie, sistamarle poi sul computer, usare vari programmi come power point photoshop ecc. Il collega di italiano ha fatto letture su Roma, il collega di matematica e scienze sta trattando gli acquedotti e tutta la parte delle acque. Cerchiamo quindi di dare un minimo di unitarietà al progetto.(int.10)

Nella SSO sarebbe impossibile raggiungere l’obiettivo lavorando da soli, non solo per quanto riguarda il raggiungimento degli apprendimenti formali, ma anche per l’aspetto educativo in cui la coerenza degli atteggiamenti degli insegnanti è fondamentale in modo che i ragazzi si trovino di fronte un gruppo educativo che pur nelle differenze degli stili individuali risulti coerente e coeso.

“Qui nella scuola della Seconda Opportunità fare un progetto che sia valido per sempre non va bene perché con questi ragazzi bisogna adeguare di volta in volta il lavoro. Quest’anno per esempio sono più piccini, sono tutti intorno ai 15 anni e ci dicevamo anche con gli altri insegnanti: li teniamo la mattina e tutto il nostro bel progetto, chiaro nella testa per il quale avevamo immaginato delle tematiche che potessero tutte convogliare nel laboratorio, che era questa guida turistica che poteva essere proposta agli studenti stranieri del prossimo anno. Avevamo immaginato delle tematiche, noi immaginiamo sempre delle tematiche che vadano bene per tutti, da tutti i punti di vista e poi si uniscono in questo prodotto finale che è quello del laboratorio. Però non sempre riusciamo con loro perché bisogna vedere come stanno,

come vengono a scuola, se hanno voglia o meno...Cioè noi abbiamo un'idea di base, sottolineo che il lavoro della Seconda Opportunità è un lavoro grande, non si può fare da soli. Noi lavoriamo moltissimo insieme, ci vediamo praticamente tutte le settimane per parlare dei ragazzi, ci sono talmente tanti problemi che si concentrano in questi piccoli gruppi che lavorare da soli è impossibile. Quindi, sia da un punto di vista didattico che di comportamento, anche nostro, perché deve essere condiviso da tutti, uno non può muoversi in un modo (e uno in un altro) perché non può differenziarsi tanto dall'altro insegnante. Ognuno con le sue caratteristiche, le sue possibilità, approcci diversi, però, comunque, deve essere tutto concordato per dare loro un'immagine di un gruppo di insegnanti.” (int.9)

3.7 Relazioni nel gruppo adulto

Nella definizione delle competenze necessarie per insegnare Perrenoud⁴⁰⁴ mette in evidenza come la capacità di lavorare in gruppo costituisca una competenza fondamentale per una professionalità insegnante efficace. Come fa notare un'insegnante intervistata, spesso nella scuola ordinamentale si agisce e si pensa invece in maniera separata, come se ognuno avesse di fronte una scatola in cui immettere individualmente qualcosa.

Le esigenze della continuità orizzontale e verticale, della interdisciplinarietà, della progettazione integrata, della coerenza educativa, della congruenza delle intenzioni, presuppongono una capacità, non solo formale, di lavorare in un gruppo che metta in grado di scambiarsi informazioni, pratiche, soluzioni, di condividere problemi, di riflettere insieme.

“Lavorare in gruppo è dunque un fatto di competenze, ma presuppone anche la convinzione che la cooperazione è un valore professionale”⁴⁰⁵, viceversa ci si trova di fronte ad una “collegialità costretta” che può provocare effetti perversi.

Per costituire un gruppo educativo che non sia uno pseudo-gruppo, come probabilmente potrebbero essere definiti molti Consigli di Classe, occorrono, come emerge dalle interviste agli insegnanti, due elementi fondamentali: un tempo istituzionalizzato per gli incontri che sia sufficientemente lungo e un lavoro sulla formazione del gruppo che faciliti lo scambio al suo interno e ne animi le riflessioni.

Questo è confermato dal fatto che nella scuola di Roma, dove i tempi istituzionalizzati sono meno ampi che in quella di Napoli, il gruppo, nella percezione degli insegnanti, sia meno coeso e i docenti sentano il bisogno di maggiori tempi per uno scambio più efficace.

Nella Scuola Secondaria, i momenti di riflessione di gruppo sono limitati ai Consigli di Classe che si svolgono una volta al mese per un'ora. E' evidente come, in un tempo così ridotto, non si possano svolgere se non in modo formale ed affrettato, le numerose attività di progettazione e di valutazione cui queste riunioni sarebbero deputate.

Nelle interviste emerge come il gruppo degli insegnanti costituisca un fondamentale sostegno per ciascuno dei suoi membri e gli spazi istituzionalizzati e facilitati da un esperto, dedicati settimanalmente o quindicinalmente, alla riflessione di gruppo siano il luogo dove si riceve attenzione e sostegno.

⁴⁰⁴ P. Perrenoud *Dieci nuove competenze per insegnare* Anicia, Roma, 2002. Ed. or. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF éditeur, 1999.

⁴⁰⁵ Ivi p.88.

E' significativo il rapporto con i colleghi anche nelle codocenze, nelle quali l'essere in due stimola la riflessività e riduce l'impulsività limitando la possibilità di errore e conducendo ad un maggiore equilibrio.

Per i docenti appena entrati poi i docenti già in attività da tempo sono coloro che "intradano" che "affiancano" e "accompagnano" che "spianano la strada" senza i quali si è consapevoli che sarebbe difficile farcela. Insomma i docenti entrano come novizi in una comunità di pratica.

Viene sottolineata da alcuni la differenza che c'è nel rapporto tra colleghi fra Scuola della Seconda Occasione e scuola ordinamentale. In quest'ultima si arriva con il contratto appena firmato e ci si chiude nella propria classe dove, solitariamente, si inizia la propria attività, senza poter usufruire della facilitazione di alcun praticantato o tutorato.

Come fa notare una insegnante nella scuola ordinamentale spesso il sostegno e lo scambio professionale si limitino a delle amicizie a due che a volte isolano dal resto del contesto, mentre è importante la coesione professionale di tutto il gruppo educativo.

Una insegnante di Napoli alla sua prima esperienza di lavoro mette in rilievo come il rapporto con i colleghi sia stato un sostegno fondamentale. Senza quelle che definisce l'attenzione, la comprensione e l'accoglienza del gruppo docente non sarebbe riuscita ad affrontare una situazione di insegnamento così problematica. Questa funzione di guida esperta da parte dei docenti senior, questa compartecipazione ad una comunità di pratica è stata facilitata ed organizzata sia dalla formazione iniziale predisposta per i nuovi docenti che dall'affiancamento predisposto all'inizio del percorso di lavoro.

"Bellissimo, di estrema attenzione e comprensione. Senza di loro non ce la farei, non reggerei i ragazzi, cioè non i ragazzi in sé, (non reggerei) a questo tipo di lavoro, non riuscirei a reggere. Sarà anche la prima esperienza, però io mi sento molto accolta da loro, poi quando sono in difficoltà loro capiscono da un mio sguardo, per cui mi vengono in aiuto oppure dicono :-Sai, dobbiamo fare questa cosa, ho pensato che potresti fare così, che dici?-. Mi istradano. Per cui mi spianano mezza strada, per fortuna. No, non penso che potrei lavorare qui senza di loro. Un'altra cosa che mi è piaciuta, per esempio, è quando noi abbiamo avuto la convocazione, noi abbiamo fatto una settimana di formazione prima di entrare qui. Invece nella scuola normale:-sì, hai firmato il contratto, ok, la classe è quella, vai!- Oh Dio! Una paura all'inizio! Invece qui siamo arrivate in modo molto soft; ecco ti ho

preparato, poi c'è stato l'affiancamento e poi abbiamo cominciato a camminare un po'...ci accompagnano ancora.” (int.4)

Il rapporto con i colleghi si svolge anche nell'attività di insegnamento, durante le compresenze e qui la relazione di condivisione professionale con l'altro permette una attività educativa più equilibrata, permette lo scambio con un altro modo di vedere ed agire che problematizza il proprio operato, confrontandolo con quello di un altro.

“E' importante il rapporto ed il supporto del collega in classe, perché se ti capita di dire qualcosa spontaneamente, di avere un atteggiamento non adatto, di seguire il tuo istinto di quel momento che potrebbe essere giusto o sbagliato, nel momento in cui è sbagliato il collega ti supporta, si rende conto di quello che sta avvenendo e riesce a bloccare con una parola, con un atteggiamento particolare, questo riesce a calmare e a non farti cadere in errore. Noi ci facciamo molto da spalla... Questo rapporto tra di noi è veramente fondamentale.”(int.5)

Questo rapporto positivo con i colleghi è definito da un'altra insegnante uno dei motivi per cui vale la pena di lavorare a Chance, visto che nella scuola ordinamentale si lavorava separatamente come se ci fossero delle scatole in cui ognuno metteva qualche cosa. Lì il rapporto con i colleghi non era di gruppo, ma si concretizzava il più delle volte in una amicizia duale che poteva provocare anche il sospetto degli altri insegnanti.

“Favoloso. Se non ci fossero si dovrebbero inventare, Vero Mariccia? E' uno dei motivi fondamentali per cui vale la pena di stare a Chance. Perché io ho sempre cercato di lavorare insieme agli altri, non sono una che riesce a lavorare da sola, secondo me l'educazione di un ragazzo nella scuola non può essere fatta a settori. Non possiamo fare delle scatole e ognuno ci mette qualcosa nella scatola. A parte il fatto che io sono del parere che non si mette niente, si tira fuori. Non si può ragionare in questi termini. Ho sempre cercato di trovare un alleato nella scuola normale, qualche volta anche con il disprezzo o l'invidia di alcuni colleghi che, quando trovavo “la compagnella” avevano da ridire...secondo me è fondamentale lavorare bene insieme.”(int. 1)

Il rapporto è definito come positivo, anche perché gli insegnanti anche quelli nuovi sono dei professionisti con cui poter condividere un'etica del lavoro, un impegno ed una attenzione all'altro.

“Il rapporto quest'anno è ottimo, perché ci sono tre supplenti che sono delle vere professioniste, che vengono col materiale pronto, che discutono, che approntano le cose a

casa, cioè che hanno un pensiero. Per due anni ho patito con due colleghe di inglese e matematica e ho patito nella solitudine perché insomma ho patito il fatto di essere una che parla che quindi poi si fa un sacco di nemici. A Chance una cosa è certa: cos'è che non funziona nella scuola della prima occasione? Non funziona l'insegnante che non sa fare il suo mestiere. Io sono arrivata a questa glaciale, fascistissima considerazione e conclusione. Cioè l'insegnante che pensa di arrivare puntualmente in ritardo, di assentarsi per quindici giorni perché il cane sta morendo, di non preparare il suo lavoro a casa, dopo che l'ha condiviso con i colleghi o prima o dopo che lo ha sottoposto ai colleghi è una insegnante che, di fronte a questi problematicissimi bambini, preadolescenti, adolescenti e drop out, non funziona....i ragazzi che noi abbiamo preso quest'anno non sono più bravi degli altri, più buoni degli altri, o siamo stati fortunati noi. E' il gruppo degli adulti che funziona meglio".
(int.7)

Questo rapporto è facilitato dall'esperienza comune di lavoro nelle situazioni a rischio. Gli insegnanti che provengono da altre esperienze hanno vedute ed atteggiamenti diversi.

"Il rapporto con i colleghi dipende anche dall'esperienza che hanno avuto, da quanti anni lavorano, se hanno avuto più o meno un percorso come il tuo....io ho lavorato in questo settore sempre, in territori a rischio dispersione, in situazioni difficili, dove ti crei una certa percezione (delle cose) e la ritrovi in chi ha fatto questo cammino. Le persone che vengono da altre situazioni sono strutturate in un'altra maniera, per carità, magari sono bravissimi insegnanti, ma a volte succede che si parlano due lingue diverse e diventa difficile.e ci vuole tempo."(int.2)

A Roma questo rapporto non sempre è facile, anche a causa della continua rotazione del corpo insegnante

"Noi siamo un'equipe che lavora in due sedi diverse, per cui i contatti, diciamo, noi li abbiamo con i docenti che lavorano nella stessa sede, che cambiano. Quest'anno sono cambiati tutti per cui un'altra volta abbiamo dovuto prima conoscerci noi, capire insomma anche metodi, approcci e non è stato facile, quest'anno non è stato facile." (int.8)

Il rapporto è buono, ma ci potrebbe essere maggiore collaborazione, si sente la mancanza di più momenti comuni che riescano a generare un confronto costruttivo fra convinzioni e modi di agire diversi.

"Sicuramente buono, abbastanza buono. Potrebbe essere più collaborativi ma anche qui c'è sempre un problema, per essere più collaborativi devi avere più momenti comuni, anche di

lavoro congiunto. Questo non lo abbiamo e un po' se ne risente, però sicuramente buono. Ma invece nell'altra sede non è stato buono, con diversi colleghi, per niente proprio. Tant'è che quest'anno ho chiesto di essere spostata, dopo tre anni che cercavo un'intesa. Una differenza sostanziale proprio di vedute, anche di modi di agire che io non dividevo, cercavo di discuterli, ma non c'è stato neanche il modo di un confronto costruttivo” (int.11)

Un'altra insegnante mette in evidenza come, nonostante le differenze, fra i docenti c'è molto ascolto e una onestà di fondo rispetto al proprio lavoro che aiutano a superare differenze e divergenze.

“Mi sento fortunata perché, ognuno con la propria differenza credo che ci sia una scelta. Anche le persone nuove, quest'anno sono arrivati due insegnanti nuovi, alla fine si sentono sempre molto coinvolte. Se c'è l'onestà del lavoro, anche se abbiamo delle differenze, perché poi non è che è tutto rose e fiori, ogni tanto ci scontriamo, abbiamo punti di vista talmente diversi però io non ho sofferenza, in generale, non l'ho mai avuta. Negli anni sono sempre stata contenta dei gruppi di lavoro, forse perché ho lavorato in gruppi particolari, per esempio in ospedale... Anche all'interno del gruppo degli insegnanti c'è molto ascolto. Ripeto, con delle diversità enormi che dipendono dagli anni di servizio che hai, da esperienze diverse, però c'è l'onestà. Se dovessi dire come è il gruppo direi che è un gruppo di persone oneste rispetto a questo lavoro. C'è tanta voglia di fare le cose giuste e poi comunque, anche se sono sbagliate, c'è sempre l'onestà di farle con serietà, attenzione, con l'ascolto.” (int. 9)

Le ore in più di programmazione congiunta, di rielaborazione di gruppo hanno migliorato la coesione delle risorse umane in gioco nella scuola, ci sarebbe bisogno di maggiori spazi istituzionali per queste attività.

“Quest'anno molto buono. Quest'anno abbiamo un ottimo team per cui c'è una buona collaborazione. Certo, sarebbero necessarie tante più ore di programmazione, di rielaborazione, anche per affrontare insieme. Bisognerebbe fare la terapia di gruppo, secondo me, per trovare insieme delle modalità per affrontare questi momenti difficili con loro, perché loro, a volte, tirano fuori davvero il peggio di te, quindi sarebbe buono riuscire ad avere questi spazi che purtroppo non ci sono. Quindi cerchiamo noi, di fatto facciamo un sacco di riunioni, un sacco di incontri, però a volte gli orari non coincidono e la difficoltà è un po' quella. Lo scambio c'è, però secondo me dovrebbero esserci più spazi e non affidarsi solo al volontariato. Ci vorrebbero degli spazi istituzionali. Le riunioni di supervisione sono extra rispetto all'orario scolastico. Noi insegnanti delle elementari abbiamo due ore di

programmazione a settimana che, come puoi capire sono totalmente insufficienti. Gli insegnanti della scuola media, nel loro monte ore non hanno ore di programmazione. “
(int,10)

Anche per un altro insegnante un maggior spazio ai momenti di confronto ha migliorato il lavoro in team.

“E’ migliorato, il rapporto quest’anno è migliorato nel senso che io sono in questa scuola per il secondo anno, quindi per me significa conoscere già la realtà della SSO, conoscere già i miei colleghi, e questo quindi anche a livello relazionale fra noi mi ha facilitato molto. Quest’anno siamo di più un team perché i momenti di confronto sono stati di più e più proficui, i momenti in cui abbiamo parlato tutti insieme dei ragazzi, abbiamo fatto insieme i patti formativi.” (int.12)

3.8 Competenze professionali

Una delle domande di ricerca si riferiva alle nuove competenze professionali eventualmente acquisite dagli insegnanti attraverso l'esperienza nella Scuola della Seconda Occasione, contesto profondamente differente dalla scuola ordinamentale per organizzazione, tipologia di utenza, operatori coinvolti.

I discorsi prodotti dagli insegnanti rispetto al tema delle competenze sono stati riportati a due dimensioni: le competenze che gli insegnanti ritengono di aver appreso lavorando nella Scuola della Seconda Occasione, quelle che ritengono si siano formate attraverso il contatto con gli altri operatori con cui si trovano a collaborare..

E' interessante verificare come tutti gli insegnanti ritengano di avere sviluppato nuove capacità rispetto alla loro professione nell'ambito dell'esperienza effettuata nella Scuola della Seconda Opportunità e solo un insegnante non ritenga di aver appreso nuove capacità professionali dagli altri operatori coinvolti nei progetti.

Le capacità che gli insegnanti affermano di aver sviluppato attengono sia all'ambito didattico che a quello relazionale.

Le competenze didattiche riguardano l'essere capaci di organizzare un processo di insegnamento-apprendimento che non si basi unicamente sulla tradizionale modalità trasmissiva e la capacità di tradurre i contenuti culturali in modo da renderli accessibili ai ragazzi. Queste competenze si sono costruite innanzitutto per la necessità di andare incontro alle particolari esigenze poste dalla utenza della Scuola della Seconda Occasione, ma anche attraverso il contatto e la guida dei docenti già esperti, soprattutto quelli dalla scuola elementare coinvolti nei progetti, insegnanti che hanno un approccio alle discipline e al loro insegnamento diverso da quelli della scuola secondaria.

Le competenze che attengono alla sfera relazionale sono relative sia al rapporto con i ragazzi che al rapporto con gli altri adulti in azione.

Per quanto riguarda il rapporto con gli studenti la competenza relazionale si è potenziata, nell'opinione degli insegnanti, soprattutto attraverso il contatto con gli educatori e gli psicologi, ed è stato acquisito quello che un'insegnante definisce "un modo di porsi in relazione".

Gli insegnanti sentono di avere appreso la capacità di un rapporto meno formale ed istituzionale, ma più immediato, con i ragazzi, la capacità di saper vedere, leggere e

comprendere i loro comportamenti, la capacità di saper gestire i propri sentimenti ed i propri comportamenti di fronte alle sfide poste dall'adolescenza problematica.

All'imporre la propria volontà "*perché a scuola si fa così*" si è sostituito una capacità di avvicinarsi maggiormente ai ragazzi e di moderare le proprie reazioni rispetto ai comportamenti difficili.

Il rapporto con gli studenti, attraverso la consapevolezza che "*ognuno è diverso*", si è individualizzato, si è rivolto al singolo e non solo al gruppo.

E' stato costruito un essere capaci di ascoltare e di osservare, essere capaci di cogliere i bisogni e le sfumature.

La capacità di ascolto e di osservazione si è fatta più sottile e profonda, permette di leggere i piccoli progressi anche in un gesto, di seguire dunque l'evoluzione degli studenti anche a livello micro. Capacità necessaria per avere e dare fiducia nella possibilità di riuscita nel percorso di apprendimento, per poter dare una restituzione positiva anche quando non si sono ancora avuti progressi a livello macro.

L'altra capacità che emerge, che può essere riportata anch'essa alla dimensione relazionale, è la capacità di decentramento culturale, considerata un importante arricchimento, acquisita sia nella esperienza con i ragazzi, sia nel contatto con gli educatori, più vicini per età, estrazione sociale e provenienza territoriale (soprattutto a Napoli) agli studenti.

Attraverso il contatto con i ragazzi diviene evidente non più solo a livello teorico, ma concreto, la forte incidenza delle variabili socio-culturali nel processo di apprendimento.

Attraverso gli educatori si crea "un ponte" fra gli insegnanti, i genitori ed i ragazzi, si impara a conoscere meglio la loro cultura, il loro quartiere, i loro mondi.

Per quanto attiene alle capacità relazionali relative al gruppo degli adulti in azione, emergono una capacità di confrontarsi, di chiedere consigli, di attingere alla competenza dei colleghi e di offrire la propria. C'è quello che potrebbe essere definito un affidamento reciproco per cui è possibile "*dirsi tutto*", ammettere le proprie difficoltà, chiedere aiuto. Viene messo in rilievo come questa relazione del gruppo degli adulti costituisca una differenza significativa rispetto ai conflitti ed alle incomprensioni che gli insegnanti ricordano nella loro esperienza nella scuola ordinamentale.

Uno dei coordinatori del Progetto *Chance* afferma che "*la capacità maggiore che si acquisisce a Chance è quella del confronto e della capacità di rielaborare collettivamente le*

esperienze. Che è cosa non da poco perché è un buco nero nella scuola di prima occasione.”⁴⁰⁶

Uno degli elementi innovativi della Scuola della Seconda Occasione è la cooperazione, all'interno dei progetti, di diverse figure professionali che scardinano la struttura di scuola intesa come luogo del rapporto esclusivo di insegnanti ed allievi. Anche nella scuola ordinamentale accade sempre più che intervengano operatori diversi, che lavorano a progetti specifici volti all'orientamento, all'educazione alla salute, alla prevenzione ed alle tante “educazioni” che proliferano in ambito scolastico, ma si tratta di interventi che rimangono separati dal cuore del fare scuola, che rimane ancora appannaggio esclusivo della diade insegnante-allievi.

La Scuola della Seconda Occasione prevede invece una integrazione di educazione ed istruzione attuata anche attraverso l'intervento integrato di più figure professionali che arrivano a costituire una comunità educante.

Occorre sottolineare come non si tratti di affiancamento di competenze o di interventi che si aggiungono al normale fare scuola e nemmeno di coordinamento fra le diverse competenze ed interventi, ma di una vera e propria integrazione.

Il curriculum, come afferma il coordinatore del progetto di Torino⁴⁰⁷ è, nella Scuola della Seconda Occasione, tutto quello che si fa a scuola. Non c'è la distinzione, dichiarata esplicitamente o comunque percepita implicitamente da docenti e studenti, fra attività scolastiche ed extrascolastiche, spesso considerate come attività di serie A e B, ma appunto una integrazione di attività e competenze.

Non c'è separazione fra istruzione ed educazione, fra benessere ed apprendimento, fra relazione e cognizione.

Spesso, nella scuola ordinamentale, quando si introducono progetti gestiti da educatori, volti al benessere, alla socializzazione ecc. che sono separati dalla normale attività didattica, si rischia un peggioramento della relazione con i docenti proprio per la discrepanza percepita tra lo star bene a scuola e il fare scuola.

Quando invece, come nella Scuola della Seconda Occasione, si opera attraverso l'integrazione dei ruoli di professionisti diversi, piuttosto che attraverso la loro giustapposizione, non si crea tra i diversi operatori l'alternanza fra invadenza e delega che spesso è dato osservare nella scuola ordinamentale.

⁴⁰⁶ Appendice. Intervista C.

⁴⁰⁷ Appendice. Intervista F.

A scuola infatti gli esperti esterni, che vengono a realizzare progetti che si aggiungono come corpi estranei alla normale attività didattica e che spesso sono percepiti come stridenti e contraddittori rispetto al fare scuola, sono considerati dall'istituzione come intrusivi ed invadenti oppure, all'opposto, si tende a delegargli elementi fondamentali dell'agire educativo.

Invece, come emerge dalle interviste, nella Scuola della Seconda Occasione si generano uno scambio ed un sostegno reciproco fra i diversi operatori.

Nella Scuola della Seconda Occasione gli interventi sono integrati attraverso il lavoro braccio a braccio, la reciproca definizione dei ruoli professionali che avviene nella pratica del lavoro condiviso, la formazione comune, le riunioni di progetto e di programmazione anch'esse comuni, la riflessività partecipata. La scuola sembra uscire, attraverso la collaborazione di diverse professionalità, dalla sua autoreferenzialità culturale ed arricchirsi professionalità e proposte.

Questa operatività integrata, secondo le interviste effettuate, genera, rispetto alle competenze delle diverse figure professionali in azione, sconfinamenti, reciproci apprendimenti, arricchimenti.

Potremmo ipotizzare che se si generi un processo virtuoso attraverso il quale il tutto risulta essere maggiore della somma delle parti, nel senso che, attraverso l'azione e la riflessione integrata, si attua una generazione ed una emergenza di competenze comuni di confine, nuove e non previste singolarmente per nessuna delle figure. Una vera e propria interprofessionalità.

Alla domanda se gli insegnanti pensavano di aver appreso dall'esperienza della seconda opportunità nuove competenze e se sì, quali fossero, le risposte hanno posto l'accento su aspetti diversi.

Alcuni insegnanti mettono in rilievo come ritengano di aver appreso competenze relazionali rispetto al gruppo degli adulti in azioni, capacità di lavorare in team, la capacità di un confronto aperto con i colleghi sui problemi posti quotidianamente dalla didattica e dalla gestione della classe.

“Penso di avere appreso delle nuove competenze. Prima di tutto quelle relazionali, perché qui, per tutto l'assetto del nostro progetto c'è una grossa possibilità di confronto proprio a livello pedagogico, del tuo fare. Mentre nella scuola di prima opportunità magari si fanno tantissime cose, però non si riesce ad organizzare il tempo e lo spazio perché avvenga un

reale confronto, a volte nemmeno nello stesso modulo, non dico nell'interclasse che è proprio un'utopia. Le persone lavorano come tanti pazzi però non avviene quell'incontro in cui si parla e si dice: - Perché stai facendo così? – Invece qui si fa in questo modo – Perché avete messo in atto quell'azione didattica?-(int.2)

Gli insegnanti percepiscono, in questo senso una differenza fra l'esperienza nella Scuola della Seconda Opportunità e l'esperienza nella scuola ordinamentale.

“Quando torno per esempio a scuola, nella mia vecchia scuola, e vedo i conflitti tra docenti...per me è quasi inconcepibile, visto che qua comunque abbiamo tutti questa capacità di metterci in gioco, di lavorare in team, di poterci dire le cose, cioè noi possiamo dire tutto, veramente tutto, e questo è importante.”(int.3)

La cooperazione diviene esplicita, consapevole.

“La capacità di lavorare in gruppo con gli adulti, di collaborare e di cooperare in maniera più lucida e consapevole”(int.7)

Alcune risposte riguardano invece le competenze apprese a livello didattico come spiegare in modo semplice concetti difficili,

“Ho appreso un sacco di nuove competenze! Tantissime competenze! Io penso di aver imparato tantissimo stando qui. Innanzitutto osservo le mie colleghe che lavorano qui da diversi anni e cerca di apprendere da loro il più possibile. Loro riescono a spiegare in modo semplice dei concetti anche molto difficili” (Int. 4)

“La competenza di farmi capire con le parole più semplici che riesco a trovare”(int.11)

una modalità di insegnamento non esclusivamente trasmissiva ma dall'esperienza:

“(ho appreso nuove competenze) rispetto alla organizzazione del lavoro, ma anche rispetto, non tanto alla scelta dei contenuti, ma alle modalità con le quali, insieme, si cerca di lavorare. Cioè non essere l'insegnante che dall'alto distribuisce il sapere, ma invece cercare di far venir fuori, anche da loro le cose che hanno o che non hanno...”(int.10)

Gli insegnanti mettono poi in rilievo di aver appreso competenze di cura, di attenzione e di ascolto, che gli hanno consentito di avvicinarsi agli studenti in un rapporto più individuale, insomma quello che un insegnante definisce “un modo di porsi in relazione”.

“ Attraverso il tempo io penso di essere migliorata, di avere migliorato il rapporto con questo tipo di ragazzi che ho sempre avuto in classe anche in passato, perché in una classe normale ce ne erano sempre uno, due o tre. Però io mi ricordo che quando insegnavo nella scuola ordinamentale non riuscivo con i ragazzi difficili, non ci riuscivo proprio. Mi curavo di meno,

prestavo meno attenzione, pensavo di imporre la mia volontà, imporre perché a scuola si doveva fare così. Quindi in questi anni, da quando lavoro con questi ragazzi ho capito molte cose e ho fatto molto per cambiarmi. A parte alcune caratteristiche del mio temperamento, ho visto che adottando determinate strategie, essendo più moderati e cercando di avvicinarsi di più, anche fisicamente, ai ragazzi (dire per esempio come sei carina, che bel vestito.), si ottengono risultati.

Ho appreso indubbiamente che è necessario ascoltare, ascoltare molto i ragazzi e prima di tutto, perché l'apprendimento avvenga è necessario stabilire il rapporto giusto. Non può essere lo stesso rapporto con tutti i ragazzi, ma con ogni ragazzo devi avere un rapporto diverso, devi stabilire un rapporto diverso, perché magari con un ragazzo, che so...essere più dolce e moderata, con un altro devi essere moderata, però nello stesso tempo rigorosa. Io penso di aver appreso soprattutto questa che è la competenza principale..... Penso che se ora andassi ad insegnare inglese in una scuola della mattina lo troverei molto più facile. E' cambiato che quello che ho imparato e a fare molta attenzione ai ragazzi con disagio, che presentano maggiori difficoltà, sarebbero i primi a cui farei attenzione”(int.8)

Questo insieme alla capacità di dare senso agli agiti degli studenti e di riflettere sulle relazioni, comprendere i propri errori e modificare il proprio comportamento.

Altre competenze riguardano una maggiore conoscenza e comprensione degli studenti quali la consapevolezza dell'incidenza dei fattori socio culturali sul rendimento scolastico

“Mi sono reso conto quanto siamo determinati dalla nostra famiglia di provenienza....vedendo come questi ragazzi sono in un certo senso appesantiti dalle colpe dei padri, cioè discriminati dall'uscire da un contesto piuttosto che da un altro. Non si tratta soltanto di una discriminazione sociale ed economica...ma più che altro socioculturale e di fortuna familiare (famiglie che purtroppo si trovano a vivere tragedie). A quest'età non si ha la facoltà di sapersi davvero distinguere dalla famiglia di provenienza, anche se si è ribelli nei confronti dei genitori...”(int.12)

E la consapevolezza di come l'apprendimento sia un fenomeno complesso

“Ecco, anche questo mi ha insegnato molto, cioè vedere come l'apprendimento mette in ballo tutta una serie di cose personali, cioè come uno si rapporta con la cosa nuova da imparare, le difese che mette in atto, le paure etc”(int.10)

Eravamo interessati a verificare rispetto alle nuove competenze che gli insegnanti sentono di aver acquisito attraverso la loro esperienza nella SSO, se gli insegnanti percepiscano di aver appreso nuove competenze dagli altri operatori con cui lavorano.

In quella che un insegnante definisce un'azione combinata, nel lavorare accanto sperimentando e definendo reciprocamente nella prassi e nella continua sperimentazione i reciproci ruoli e campi di intervento, nel formarsi insieme, le competenze si contaminano, i saper fare si allargano, le modalità d'azione si completano.

“...nel corso degli anni in cui ho lavorato qui è stato un continuo definirsi di ruoli e funzioni. Perché è col tempo che si definiscono bene quali sono i ruoli e le funzioni. Allora che succede? Nel momento in cui lavori a braccio, perché noi lavoriamo a braccio tutti, allora riesci a comprendere il significato di quello che fa la mamma sociale, di quello che fa l'educatore, in che modo deve interagire con quello che stai facendo tu. Diventa un'azione combinata perché diversamente non ce la potremmo fare.”(int. 2)

Solo una insegnante della scuola di Roma, la stessa che ritiene che questo lavoro non l'abbia modificata a livello personale, afferma di non pensare che il contatto con gli altri operatori abbia modificato la sua professionalità (int.11).

Vediamo, per quanto riguarda gli altri, quali competenze secondo la loro opinione si sono formate o modificate attraverso il contatto con gli altri operatori dei progetti.

Le competenze che i docenti sentono di aver costruito attraverso la collaborazione con gli psicologi, sono essenzialmente competenze di relazione con i ragazzi, di osservazione degli stessi di comprensione dei loro comportamenti, nonché capacità di intervento.

“Dalla psicologa (ho imparato) moltissimo, proprio nella modalità di relazione così immediata che lei ha con i ragazzi e poi proprio per come è lei, come persona. Ho imparato molto, è molto diretta.”(int.10)

“Ho appreso soprattutto delle competenze psicologiche di osservazione e di comprensione di certi comportamenti. Ho avuto anche dei suggerimenti perché lo psicologo è più abituato a capire il perché di un comportamento ed anche a trovare la soluzione per migliorarlo.”(int.8)

“A me è stata utilissima (la psicologa) perché ti presenta bene gli alunni, ti fa capire il perché di determinate dinamiche, ti sostiene, ti suggerisce anche modalità didattiche, sebbene sia una persona estremamente corretta e discreta e non voglia intervenire nel fatto didattico in sé. Ma così come noi che siamo docenti, essendo anche educatori dovremmo saper

adottare anche delle tecniche relazionali, così lei ha il diritto di entrare nella fase didattica.”(int.12)

Emerge anche il bisogno di avere strumenti per difendersi dalle difficoltà emotive e dalle sfide che l'adolescenza problematica pone, bisogno a cui va incontro la presenza di figure esperte nella relazione e nell'intervento in questo campo.

“Senza il loro supporto (degli altri operatori) ci sono delle pratiche che non avrei conosciuto. Il supporto di queste figure nell'affrontare un'adolescenza problematica, ti insegna a difenderti e a muoverti in modo tale da avere poi dei risultati con i ragazzi.”(int.9)

Per quanto riguarda i tutor, gli educatori emerge innanzitutto il loro ruolo di ponte fra insegnanti ed allievi, il loro portare nella scuola un contributo professionale che, essendo meno istituzionalizzato e formalizzato, meno definito e ritualizzato da una lunghissima tradizione, rompe gli schemi strutturati nella scuola dove lavorano solo insegnanti introducendovi modalità relazionali e di intervento educativo nuove e diverse. Questo modifica la struttura e lo stesso rapporto insegnanti allievi.

“La tutor ha un incarico meno istituzionale, più informale, è un ponte con i ragazzi, con i genitori, per cui anche questo è stato un arricchimento.” (int.10)

La figura del tutor sembra scuotere le routine scolastiche. La scuola guardata con gli occhi di chi ha su di essa un punto di vista diverso, non codificato in un ruolo già da lungo istituzionalizzato, sembra far ritrovare passioni, emozioni, motivazioni.

“(Ho imparato) a collaborare con persone che hanno un'altra cultura, un'altra formazione, un altro background, un'altra maniera di guardare alla scuola e dal punto di vista dell'umanità, della carica di passione, della capacità di appassionarsi alle cose, di contribuire al dibattito ho imparato tantissimo, sono diventata più esperta nel dialogare, nel cogliere bisogni, sfumature.(int.7)

A Napoli poi gli educatori sembrano avere un vero e proprio ruolo di mediazione antropologica e culturale viste le caratteristiche specifiche del territorio. Gli educatori sono più vicini alla vita dei ragazzi, condividono lo stesso quartiere, conoscono e vivono, almeno in parte, la loro vita aiutano nella conoscenza degli studenti:

“ma anche dagli educatori, dal lavoro che fanno per strada, che ce lo portano qui, magari le dinamiche del quartiere, dinamiche che se tu non ci vivi...noi abbiamo la fortuna che i nostri educatori vivono nel nostro territorio, per cui ci riportano anche situazioni e dinamiche di cui non avevamo sentore se non ci fossero loro. Quindi questi sono dettagli molto importanti sia

per il lavoro, sia per conoscere l'individuo, sia per conoscere la cultura dei nostri ragazzi.”(int. 3)

Oltre a portare nella scuola una conoscenza della realtà culturale degli studenti e di facilitare la decodifica e la comprensione di abitudini, consuetudini culturali diverse, dai tutor gli insegnanti percepiscono di aver appreso una capacità di valutazione più sottile, meno generale ed istituzionale (quella delle verifiche degli apprendimenti), ma anche legata alla lettura dei comportamenti del singolo.

“(Ho imparato) dai tutor soprattutto, ho imparato che l'importante è fermarsi su ogni singolo atteggiamento di una persona. Vedere il progresso di una persona anche in un gesto. Io all'inizio dicevo – tu mi parli di un progresso, ma io non lo vedo- e invece no, c'era. Ma (ho imparato) anche l'importanza di fare il punto della situazione, cioè l'attenzione che i tutor hanno nei confronti dei ragazzi, per ricondurli comunque ad un obiettivo.”(int.4)

E anche dai tutor, come dagli psicologi sembra trasmettersi una competenza relazionale nei confronti degli studenti, competenza relazionale che nelle situazioni di disagio della Scuola della Seconda opportunità è ritenuta dagli insegnanti una competenza prioritaria.

“Per cui grazie anche ai colleghi e agli educatori che mi hanno supportato, aiutato quando ci sono state delle difficoltà, ho imparato a rapportarmi (con questi ragazzi). Perché il problema di fondo è questo: rapportarsi con i ragazzi. Non dire mai la parola (sbagliata) perché noi costruiamo un castello: basta una folata di vento che crolla tutto”

Gli insegnanti mostrano anche una forte capacità di mettersi in gioco, di chiedere aiuto, di accettare la competenza dell'altro per integrare la propria.

“Con gli educatori ho imparato a relazionarmi con i ragazzi, ho osservato loro come si relazionavano e più volte mi è capitato proprio di chiedere ad alcuni di loro – Come fai?. Qualcuno mi ha detto, dopo qualche mese che sono cambiata da come ero all'inizio e come sono adesso. Cioè l'approccio è diverso, a volte rimanevo zitta e in silenzio di fronte a delle loro scostumatezze, invece oggi mi sento un po' più sicura.” (int.6)

E' interessante notare come anche la presenza di insegnanti provenienti dalla scuola elementare porti un valore aggiunto, in quanto per formazione e per esperienza essi conoscono i gradini evolutivi e di apprendimento precedenti a quelli degli adolescenti nella scuola media.

“Sicuramente dai tutor (ho imparato) senz'altro e soprattutto anche dalle colleghe delle scuole elementari. Ho sempre detto che la cosa che mi mancava era quella di non essere

passata attraverso i gradi della scuola, perché, secondo me, per un insegnante è importante. L'aver avuto il confronto diretto con le colleghe della scuola elementare secondo me è stato utilissimo, mi è servito molto e continua a servirmi....” (int.1)

Conclusioni

Il lavoro di ricerca ha messo in evidenza, attraverso lo studio della letteratura relativa alla dispersione scolastica, come questa assuma le caratteristiche di una vera e propria emergenza educativa.

Se consideriamo la dispersione nell'accezione più ridotta di abbandono scolastico, l'Italia vede una percentuale di *early school leavers* (21% circa) ben maggiore della media dei paesi dell'Unione Europea. Se intendiamo invece la dispersione nel suo senso più ampio, che include vari sintomi di difficoltà scolastiche, rileviamo come uno studente italiano su cinque abbia un percorso di studi irregolare e possa essere considerato a rischio di abbandono. Se infine facciamo riferimento all'insuccesso formativo rispetto agli apprendimenti che dovrebbero essere acquisiti a scuola, le indagini PISA testimoniano gli scarsi risultati degli studenti italiani.

Le indagini statistiche confermano poi come la scuola sia ancora luogo di riproduzione culturale e ineguaglianza educativa. Dopo più di quarant'anni dall'istituzione della scuola media unica, non sono ancora messi diffusamente in atto quei dispositivi di differenziazione, di sostegno e di discriminazione positiva che soli potrebbero garantire una reale uguaglianza delle opportunità ed un reale diritto di tutti al successo formativo.

Le condizioni iniziali di partenza, pur volendo evitare qualsiasi determinismo che chiuda alla possibilità del singolo di influenzare il proprio destino, sono solo eccezionalmente modificate dai percorsi scolastici, che si differenziano sia a livello verticale, rispetto al livello di studi raggiunto, sia a livello orizzontale, rispetto al tipo di scuola frequentato, sulla base all'appartenenza a contesti più o meno svantaggiati, con particolare riferimento non tanto all'aspetto economico, quanto a quello del capitale culturale dei genitori e della sintonia dei valori familiari con quelli dello studio.

Alcune caratteristiche epocali che coinvolgono tutti gli adolescenti sembrano sommarsi nei *drop-outs* a disagi specifici propri della loro situazione.

La crisi della dimensione del futuro, la tendenza alla presentizzazione dell'esistenza e la difficoltà progettuale che ne derivano sono accentuati nei ragazzi dispersi dal "senso di impotenza" appreso sui banchi di scuola, dove hanno vissuto un'esperienza scolastica disorientante che non sono stati in grado di padroneggiare e governare positivamente.

Se per tutti l'orizzonte del futuro si mostra minaccioso e comprende un più elevato grado di incertezza e questo rende più complesso elaborare progetti che diano direzioni di senso ai propri investimenti ed alla propria vita, ciò è spesso accentuato, nei *drop-outs*, dal fatto di provenire da ambienti dove è elevato il rischio sociale inteso come la compromissione della capacità degli individui di essere autonomi nel garantirsi la propria indipendenza sociale.

La difficoltà di procrastinare le gratificazioni, di gestire le frustrazioni, di mentalizzare ed interiorizzare impulsi ed emozioni piuttosto che agirli, appare sempre più frequente tra i giovani ed è maggiormente diffusa in ambienti che non rispondono adeguatamente alle esigenze affettive dell'infanzia e dell'adolescenza, esposte a situazioni ed eventi a volte traumatici.

Dalla testimonianza dei ragazzi dispersi emerge il ricordo di una scuola vissuta con paura ed ansietà, di valutazioni pubbliche mortificanti, del bisogno di aiuto rispetto alle difficoltà sperimentate e della difficoltà a chiederlo ad insegnanti percepiti come distanti, distaccati, disinteressati, spesso demotivati. I *drop-outs* mettono in rilievo il loro bisogno di apprezzamento e di fiducia, il desiderio di veder riconosciuta la propria identità.

Quando questo non avviene, quando manca attenzione e riconoscimento nello sguardo dell'altro, non c'è speranza di apprendimento e possibilità che l'esperienza scolastica aiuti a crescere.

Inizia allora l'assenteismo, che a volte prende la forma di una vera e propria fobia scolare. La scuola viene abbandonata e nel lavoro, solitamente dequalificato, cui si approda, si trova quel contenimento, quella direzione di senso, quelle regole identificabili, quel senso di autoefficacia, quella possibilità di autostima che la scuola non è riuscita a dare. L'abbandono è vissuto, almeno all'inizio, con senso di sollievo, come liberazione da una situazione che non produceva apprendimento, ma minava il proprio senso di sé ed era dunque un pericolo per il proprio benessere psicofisico.

La scuola non è riuscita con questi allievi a costruire uno spazio di significati condivisi.

E' mancata la capacità degli insegnanti di operare un decentramento cognitivo che consentisse loro di comprendere la mente dei propri allievi e di creare un percorso di apprendimento significativo e condiviso.

E' mancato anche quel decentramento emotivo che permettesse ai docenti di comprendere le emozioni degli studenti, di immedesimarsi nella loro paura di fallire, nella

loro frustrazione di non riuscire di fronte a compiti di apprendimento non adeguati alle loro competenze.

Questa duplice mancanza non ha permesso agli studenti quell'affidamento cognitivo su cui si basa la possibilità di chiedere aiuto, di confessare le proprie incompetenze per poter essere sostenuti, e non ha consentito neanche l'affidamento emotivo rispetto alla propria paura di non riuscire, alla propria ansia, al proprio timore di essere inadeguati.

Gli insegnanti non sono riusciti a contenere l'ansia e la frustrazione degli studenti aiutandoli a mentalizzare i propri vissuti emozionali e relazionali.

Spesso hanno reagito con rabbia alle loro provocazioni, alla loro impulsività, alla loro incapacità di subire frustrazioni, creando un circolo vizioso di reciproca aggressione e svalutazione, perché anch'essi incapaci di comprendere e gestire le proprie reazioni emotive, cui nessuna formazione li ha preparati.

Alla scuola sembra essere mancata una capacità di mediazione culturale, di competenza affettivo-relazionale, di cura educativa.

Ma l'emergenza educativa non è testimoniata esclusivamente dal fallimento di un'alta percentuale degli studenti che non riescono a terminare la scuola media superiore o che escono dalla scuola con competenze del tutto inadeguate ad esercitare una piena cittadinanza italiana ed europea.

Il fallimento dei *drop-outs* sembra essere la punta dell'iceberg di una sofferenza e di un'insofferenza nei confronti della scuola molto più ampia, pervasiva e diffusa, che non risparmia coloro che vantano un percorso scolastico regolare e a volte addirittura eccellente se è vero, come risulta da indagini IARD, che uno studente su quattro si chiede quale sia il senso dello stare a scuola e che nella scuola sono sempre più frequenti segnalazioni relative a difficoltà di apprendimento che spesso sono dovute solo a disagio.

Le motivazioni della crisi della scuola possono essere attribuite a fattori epocali: la sua incapacità di essere fonte di mobilità sociale, il tramonto di un'educazione borghese che si basava sui valori moderni di investimento sul futuro e sulla procrastinazione dei desideri immediati in vista di un bene lontano, l'irrompere prepotente di altre agenzie educative concorrenti e contrapposte nell'orizzonte delle giovani generazioni.

La crisi della scuola è attribuita anche a fattori strutturali quali la sua rigidità organizzativa, la mancata differenziazione dei percorsi, la sua autoreferenzialità culturale, la

scarsità di risorse economiche a sua disposizione, la carenza di rapporti proficui con le altre risorse territoriali.

Sicuramente, secondo i dati presi in considerazione nel corso della ricerca effettuata in letteratura, è emerso come la scuola presupponga, invece di considerarla un obiettivo e costruirla, una intersoggettività di prospettive tra insegnanti e studenti che spesso non esiste. L'eterogeneità della sua utenza è considerata, nelle convinzioni implicite degli insegnanti, l'eccezione ad una regola, piuttosto che l'ineludibile realtà di una scuola che deve saper accogliere ogni differenza come portatrice di una prospettiva diversa, ma legittima. Sembra essere insufficiente nella scuola la capacità di co-costruire significati comuni, comprensione, reciproca condivisione di obiettivi, negoziazione di senso, senza i quali rischiano di sopravvivere solo ruoli svuotati di significato.

Gli studenti, non solo i *drop-outs*, mettono in rilievo l'incompetenza relazionale, piuttosto che disciplinare degli insegnanti. Dalle indagini sulla scuola emerge un clima emotivo inadeguato a fare dello studente l'effettivo protagonista del processo di apprendimento, un clima che non accoglie e non contiene la soggettività degli allievi, in cui essi non si sentono riconosciuti come persone.

In questa scuola esiste una dimensione parallela di disagio diffuso, un esserci solo fisicamente che è sopportazione passiva e non partecipazione attiva, che è mancanza di senso condiviso, di costruzione partecipata di significati, di significatività e di rilevanza degli apprendimenti.

La scissione tra gli aspetti cognitivi ed emotivi, presente nella cultura scolastica, ha una grande responsabilità in questo senso.

Nonostante la letteratura scientifica abbia messo, ormai incontrovertibilmente, in evidenza che la mente non agisce come un meccanismo a se stante, disincarnato, separato dal corpo, ma intelligenza emotiva e cognitiva sono indissolubili, a scuola ancora si pensa e si agisce come se le emozioni di insegnanti e studenti fossero un di più di cui tener conto, magari solo nelle situazioni di difficoltà e di emergenza.

Gli interventi volti agli aspetti affettivi e relazionali dell'apprendere sono affrontati da operatori diversi dagli insegnanti, i quali continuano a essere privi di quelle competenze socio-emotive che sarebbero loro indispensabili per affrontare il proprio compito. Questi interventi sono di solito giustapposti al normale fare scuola, che rimane legato ad un cognitivismo per lo più trasmissivo.

La comprensione degli aspetti emotivi dell'apprendere, una relazione educativa che consenta affidamento perché gestita da insegnanti in grado di decentrarsi culturalmente, emotivamente e cognitivamente, insegnanti capaci di comprendere e governare le proprie emozioni e di contenere e mentalizzare quelle negative degli studenti, appaiono come elementi indispensabili per far funzionare meglio la scuola sul versante degli apprendimenti cognitivi e della trasmissione degli alfabeti culturali.

In Italia uno dei tentativi pedagogicamente più rilevanti e innovativi di lotta al fallimento scolastico e all'esclusione sociale che ne deriva è costituito dall'esperienza delle Scuole della Seconda Occasione, le cui prassi sono state l'oggetto della sezione empirica di questa ricerca.

Attraverso le interviste a osservatori privilegiati del fenomeno è emerso come filo rosso di queste esperienze il tema della cura educativa.

Le prassi della Scuola della Seconda Occasione sono state lette, dunque, attraverso la prospettiva pedagogica della cura e ciò ha consentito di arricchirne il processo di semantizzazione in atto, verificando in che modo la cura educativa venga praticata in un particolare contesto educativo.

Le Scuole della Seconda Occasione si configurano come occasioni riparative rispetto al danno motivazionale subito dai ragazzi dispersi nella scuola ordinamentale, a dimostrazione che il passato non è imm modificabile, ma può essere rinarrato attraverso esperienze riparative che, a tutti gli effetti, lo decostruiscono e lo ricostruiscono, influenzando positivamente il presente ed aprendo nuove prospettive, prima impensabili, per il futuro, in una dimensione temporale di circolarità positiva piuttosto che di deterministica linearità.

Questo può avvenire grazie alle competenze di cura acquisite dagli insegnanti che, di fronte agli agiti di sfida, di provocazione messi spesso in atto dagli studenti, reagiscono in modo diverso da quello cui i ragazzi erano abituati. *Calma, mediazione, leggerezza, ironia, scherzo, non dare troppo peso, essere autentici* manifestando il proprio disagio emotivo per le provocazioni degli studenti sono atteggiamenti ben diversi dalla rabbia, dalle punizioni o dall'abbandono indifferente cui questi erano abituati nella scuola ordinamentale. Questo li spiazza ed interrompe il circolo vizioso della reciproca svalutazione fra studenti e docenti, mostra come possano esistere modi diversi di entrare in relazione, predispone ad un nuovo inizio, ad una decostruzione del rapporto con la scuola precedentemente costruito ed alla possibilità di una nuova relazione con gli insegnanti.

La relazione educativa non è lasciata al caso, all'impulsività, all'improvvisazione, alla casualità, all'immediatezza ed al possibile abuso, ma questo elemento, così caratterizzante e specifico dell'agire educativo, è curato attraverso l'opportunità che gli insegnanti hanno di riflettere periodicamente sulle loro emozioni, sulle loro difficoltà, sulle loro reazioni.

La Scuola della Seconda Occasione, predisponendo uno specifico dispositivo di cura di chi ha cura, protegge da un lato gli studenti da adulti che non sono in grado di comprendere e gestire le proprie reazioni emotive e dall'altro protegge gli insegnanti dal *burn out* e dalla fatica emotiva che ogni vera relazione di cura, per sua natura, comporta, attrezzandoli con strumenti adeguati ad affrontare il loro compito.

Questo dispositivo di supervisione non agisce solo sul singolo insegnante, ma consente il crearsi di un gruppo educativo coeso, in grado di comunicare efficacemente, capace di confrontarsi senza chiudersi in atteggiamenti difensivi, di scambiarsi pratiche riducendo gli aspetti di competizione, di sostenersi a vicenda, di elaborare strategie comuni, di affiancare ed accompagnare i novizi, insomma di configurarsi come una vera e propria "comunità di cura educativa".

Senza la trasformazione degli adulti in azione in una vera comunità educante e senza tempi di progettazione molto frequenti, coerenza educativa, congruenza didattica, continuità orizzontale, interdisciplinarietà sono parole destinate a rimanere vuote di ogni contenuto reale, che rimandano, al massimo, ad adempimenti formali.

L'esperienza della Scuola della Seconda Occasione mette in evidenza come gli spazi della riflessione sulle emozioni e sulle reazioni generate dalla relazione educativa, nonché sulle difficoltà incontrate nel rapporto tra colleghi, non dovrebbero essere considerati spazi privati, ma spazi professionali e, in quanto tali, organizzati nei tempi e nei modi.

Come emerge dalle interviste agli insegnanti, la Scuola di Seconda Occasione ripara il danno motivazionale attraverso l'organizzazione di un dispositivo pedagogico coerente ed integrato, che tiene conto non solo degli aspetti cognitivi, ma anche degli aspetti materiali, contestuali e relazionali del fare scuola.

La ricomposizione della dimensione affettiva e di quella cognitiva è attuata curando, pensando, intenzionalizzando, progettando accuratamente quegli aspetti "materiali" dell'educare che, pur essendo oggetti pedagogici fondamentali, rimangono di solito in una dimensione latente ed implicita, in particolare nella scuola secondaria, dove il processo di apprendimento-insegnamento sembra essere considerato come qualcosa che avviene fra menti

disincarnate che comunicano solo sui contenuti del sapere e non come un incontro fra persone concrete che si verifica in un tempo e in uno spazio.

Il tempo è, nella Scuola della Seconda Occasione, un tempo flessibile che tiene conto dei bisogni cognitivi ed emotivi dei ragazzi, che non dà per scontate le loro capacità attentive, ma le considera obiettivi da raggiungere. E' un tempo che scardina, dunque, la rigidità tradizionale del tempo-scuola per diventare tempo individualizzato, tempo contrattato, tempo responsivo, tempo dedicato al singolo, tempo flessibile ed insieme tempo significativo perché personalizzato e contenitivo perché ritualizzato. Il tempo dell'istituzione, il tempo dell'insegnante ed il tempo del curriculum entrano in relazione e si armonizzano fra loro e con il tempo dello studente.

Gli studenti si appropriano ritualmente dello spazio che diviene così spazio partecipato, personale, significativo, affettivamente connotato, diviene lo spazio di una scuola-casa, di una scuola dove si può dimorare, nella quale ci si può sentire al sicuro.

La scuola è spazio di apprendimento e di cura, in cui il luogo corrisponde al contenuto, poiché è organizzato meticolosamente, a seconda delle attività che vi si devono svolgere, attraverso la modificazione dei *setting*. E' un luogo dove si ha cura della memoria dei ragazzi che vi hanno abitato, dove i loro prodotti vengono archiviati e conservati, un luogo dove si può tornare in qualsiasi momento e rintracciare il filo della propria storia.

I materiali educativi sono frutto di sperimentazione e ricerca, sono individualizzati cognitivamente e personalizzati affettivamente con un'attenzione ed una cura *ad personam*.

La cura si attua, secondo gli insegnanti, soprattutto generando fiducia negli studenti, accogliendoli in modo da consentire loro di affidarsi cognitivamente e affettivamente. Questo avviene se si agisce con onestà e con coerenza, se cioè non si chiede un impegno che non si dà per primi, se non si pretende un ascolto che non si mette in atto, se non ci si aspetta un rispetto per sé che non si ha per gli altri. Insomma cura è reciprocità, è non chiudersi nel proprio ruolo di insegnante, esperto solo dei processi cognitivi, ma riconoscere l'altro come persona unica, accoglierlo per come è, entrando in relazione con lui in modo autentico, senza utilizzare ricette comunicative che si traducono in comportamenti inautentici, manifestando le proprie difficoltà e le proprie fragilità perché gli studenti possano affidare le proprie.

Cura è praticare un ascolto caratterizzato dalla capacità di fare vuoto, silenzio, staccarsi dai pregiudizi, non filtrare la conoscenza dell'altro attraverso la storia del suo disagio, non avere già le risposte, leggere soprattutto il linguaggio non verbale del corpo.

La cura si configura come la capacità di mantenere l'altro nei propri pensieri e non abbandonarlo, non privarlo della propria attenzione, del proprio interesse, del proprio coinvolgimento nel suo destino.

Una cura educativa declinata, nei discorsi prodotti dagli insegnanti, come apertura esistenziale e coinvolgimento personale, riguarda dunque non solo la dimensione dell'occuparsi, ma anche quella del preoccuparsi e genera, come testimoniano i docenti, sentimenti ambivalenti, che vanno dalla sensazione di onnipotenza alla frustrazione, dal desiderio di fuga alla soddisfazione, dalla speranza alla delusione, dalla compassione all'affetto, dalla serenità alla preoccupazione.

Le stesse caratteristiche personali dell'insegnante non sono indifferenti in un percorso di cura educativa che non comporta solo l'applicazione di procedure didattiche e lo svolgimento di programmi, ma un'interazione umana coinvolgente. Esse possono facilitare o ostacolare il lavoro. Come emerge dalle riflessioni degli insegnanti, il coinvolgimento emotivo e la passione facilitano una buona pratica di cura, ma occorre anche la capacità di trovare quella *giusta distanza* che permetta di non sentirsi vittime, offese e deluse dalla mancata rispondenza degli studenti, né carnefici, che richiedono dagli studenti lo stesso rigore che approfondono. Inclinzioni, abitudini irriflesse ed impulsi, se riflettuti e formati possono trasformarsi in atteggiamenti che facilitano una buona cura.

Un elemento di grande interesse individuato nell'esperienza della Scuola di Seconda Occasione è il suo allontanarsi dall'autoreferenzialità culturale caratteristica della scuola ordinamentale.

La collaborazione tra insegnanti, educatori, psicologi, orientatori e *tutor* che non attuano interventi giustapposti o semplicemente coordinati fra loro, ma lavorano in maniera integrata, progettando insieme, formandosi insieme, lavorando fianco a fianco e definendo così via via, attraverso la prassi e la riflessione sulla prassi, i relativi compiti ed aree di intervento, scardina i confini tradizionali del fare scuola come rapporto esclusivo di insegnante e allievi chiusi in un'aula.

Entrano nella scuola nuove competenze, modi diversi di leggere i comportamenti degli studenti, differenti atteggiamenti relazionali, tempi educativi che non sono quelli degli insegnanti. I modi di operare si contaminano, le competenze sconfinano e si arricchiscono.

Gli insegnanti percepiscono di aver appreso modi di porsi in relazione meno formali e istituzionali, di aver acquisito una più approfondita capacità di leggere i comportamenti, di

comprendere il disagio, di ascoltare ed osservare, di sapersi decentrare culturalmente entrando maggiormente in contatto con le antropologie dei ragazzi.

I risultati della ricerca aprono il campo a nuove domande circa la possibilità di estendere alcune delle pratiche individuate al contesto della scuola secondaria per verificarne la trasferibilità e l'efficacia in un ambiente educativo diverso.

Si potrebbe verificare la loro efficacia come strumento di prevenzione della dispersione scolastica rispetto a quei ragazzi a rischio, "dispersi sommersi", che, pur non abbandonando la scuola, non approfittano delle opportunità di apprendimento che questa offre, vivendola con noia, stanchezza, distacco emotivo che spesso si traduce in stanca passività o in quei comportamenti a rischio di cui sono piene le cronache. Ma un trasferimento di alcune pratiche alla scuola ordinamentale potrebbe essere utile a verificare anche l'impatto che un modo di fare scuola caratterizzato dalle pratiche di cura individuate in questo studio potrebbe avere rispetto a quel disagio e quell'insofferenza diffusi nei confronti della scuola che, come si è detto, non sembrano riguardare esclusivamente i ragazzi a rischio, ma una fascia molto ampia della popolazione scolastica.

L'analisi dei risultati ha messo in evidenza come le prassi educative della Scuola della Seconda Opportunità traducano in azioni quotidiane i principi individuati nelle teorie della cura e creino e sperimentino modalità innovative e creative di cura.

La ricerca apre la strada ad ulteriori narrazioni di buone pratiche di cura in altri contesti educativi, per proseguire quel processo di descrizione e studio delle prassi di cura che sottraggano questa categoria alla latenza ed al non detto nel quale normalmente vive, visto che dell'agire educativo sono spesso studiati gli aspetti più facilmente definibili, che non riguardano le dimensioni emotive, relazionali, materiali del suo accadere concreto.

La descrizione di altre pratiche può arricchire il tema della cura educativa di un tessuto riflessivo che la sottragga al rischio di rimanere una categoria generica, priva di principi regolativi, per così dire ingenua, in quanto identificabile esclusivamente in una buona intenzione o in uno slancio verso l'altro.

E' importante che la riflessione teorica e la ricerca empirica sul tema della cura non siano delegate dalla pedagogia alle altre scienze sociali che di cura si occupano, ma vengano riportate all'interno del discorso pedagogico, nell'ambito del quale la categoria della cura può costituire un vero e proprio paradigma con fondamenti antropologici ed etici in grado di ricondurlo a quelle riflessioni radicali che gli sono proprie in quanto scienza dell'uomo.

Il paradigma della cura educativa, con la sua visione relazionale, può costituire uno sfondo all'interno del quale innestare significativamente tecniche e procedure le quali, senza un dispositivo generale di cura, rischiano di rimanere culturalmente improduttive.

La cura non è dunque una prospettiva che tende a svalutare l'importanza degli aspetti della trasmissione culturale nella scuola, ma una prospettiva che è consapevole dell'impossibilità di scindere emozione e cognizione, apprendimento e relazione, cura e cultura e che vede la possibilità di una maggiore produttività culturale della scuola proprio nella condivisione di significati e di emozioni fra chi deve insegnare e chi deve apprendere, condivisione sempre auspicabile, ma oggi necessaria in un contesto che vede la caduta di quelle cornici culturali e sociali che garantivano alla scuola la sua tenuta.

Bibliografia

- Ajello A.M., *Insegnare ad adolescenti in difficoltà: la molteplicità delle variabili in gioco*, Rapporto di ricerca Arci Progetto Youthstart, Roma, Arci, 2000.
- Ajello A.M., Meghnagi S., Mastracci C., *Orientare dentro e fuori la scuola*, La Nuova Italia, Milano, 2000.
- Althusser L., *Sull'ideologia*, Laterza, Bari, 1976.
- Anolli L., *Psicologia della cultura*, Il Mulino, Bologna, 2004.
- Arendt H., *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano, 1991. (ed. or. *Between past and future: six experience in political thought*, 1954).
- Argentin G., *Come funziona la scuola oggi: esperienze e opinioni dei giovani italiani*, in Buzzi C., Cavalli A., de Lillo A. (a cura di), *Rapporto giovani. Sesta Indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2007.
- Assessorato all'Istruzione, Formazione e Edilizia Scolastica, Istituto IARD, *La dispersione scolastica nella Provincia di Torino*, Aprile 2007.
- Atkinson R., *L'intervista narrativa*, Raffaello Cortina, Milano, 2002 (ed. or. *The Life Story Interview*, Sage Publications, 1998).
- Balistreri A. G., *Prendersi cura di se stessi*, Apogeo, Milano, 2006.
- Bandura A.(a cura di), *Il senso di autoefficacia*, Trento, Erickson, 1995 (ed. or. *Self-efficacy in changing societies*, 1995).
- Barbagli M., Capecchi V., Cobalti A., *La mobilità sociale in Emilia Romagna*, Il Mulino, Bologna, 1988.
- Barbagli M., Capecchi V., Cobalti A., *La mobilità sociale in Emilia Romagna*, Il Mulino, Bologna, 1988.
- Bauman Z., *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Erickson, Trento, 2007.
- Bauman Z., *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna, 2002. (ed.or. *The individualized society*, 2001).
- Bauman Z., *Vite di scarto*, Laterza, Bari, 2005. (ed. or. *Wasted lives. Modernity and its outcasts*, 2004).
- Beck U., *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma, 2005. (ed.or. *Risicogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, 1986).

- Benadusi L., *Scuola, riproduzione, mutamento*, La Nuova Italia, Firenze, 1984.
- Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2004. (ed.or. *Les passions tristes, souffrance psychique et crise sociale*, 2003).
- Benevenuto G., Rescalli, G., Visalberghi A., *Indagine sulla dispersione scolastica*, La Nuova Italia, Firenze, 2000.
- Benvenuto G., Guglielman E., *Letteratura di rilievo sul tema della dispersione scolastica*, in Bernstein B., *Class, Codes and Control*, Routledge & Kegan Paul, Boston, 1971.
- Bertin G.M., Contini M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004.
- Bertolini P., Baronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.
- Bertolini P., *Contenuti ed interpretazioni pedagogiche* in Morgagni E., (a cura di) *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Carocci, Roma, 1998.
- Bertolini P., *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Scandicci, 1988.
- Besozzi E., *Differenziazione culturale e socializzazione scolastica*, Vita e Pensiero, Milano, 1983.
- Besozzi E., *Elementi di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma, 1993.
- Binswanger L., *Per un'antropologia fenomenologica*, Feltrinelli, Milano, 2007 (ed. or. *Ausgewahlte vortrage und aufsatze*, 1955).
- Blanchet A., Gotman A., *L'indagine e i suoi metodi: l'intervista*, Kappa, Roma, 2000 (ed. or. *L'enquête et ses méthodes: l'entratien*, 1992).
- Blandino G., Granieri B., *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1995.
- Bocchi G., Ceruti M., Morin E., *Turbare il futuro. Un nuovo inizio per la società planetaria*, Moretti 6 Vitali Editori, Bergamo, 1990.
- Boffo A. (a cura di), *La cura in pedagogia*, CLUEB, Bologna, 2006.
- Boffo V., *La cura come archetipo della forma*, in Boffo A. (a cura di), *La cura in pedagogia*, CLUEB, Bologna, 2006.
- Borselli G., *Programmazione e oltre*, in Bertolini P., Dallari M., *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
- Botta P., *Identità e classi sociali*, Armando, Roma, 1995.

- Boudon R., *L'inegalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Colin, Paris, 1979.
- Bourdieu P., Passeron J.C. *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*, Guaraldi, Rimini, 2006.(ed. or. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*,1970).
- Bowlby J., *Attaccamento e perdita*, Bollati Boringhieri, Milano, 1999. (ed.or. *Attachment and Loss*, 1969.)
- Braconnier A., Marcelli D., *I mille volti dell'adolescenza*, Borla, Roma, 1990.
- Brighenti E. (a cura di), *L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, Editore Provincia Autonoma di Trento-IPRASE del Trentino, 2006.
- Bruner J, *Introduzione* in E. Gonfalonieri, G. Scaratti, *Storie di crescita. Approccio narrativo alla costruzione del Sé in adolescenza*, Unicopli, Milano, 2000.
- Bruner J. *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992. (ed. or. *Acts of meaning*, 1990).
- Cambi F. (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo*, Edizioni del Cerro, Pisa, 2005.
- Cambi F., *Abitare il disincanto*, UTET, Novara, 2006.
- Cambi F., *La cura in pedagogia: una categoria "sotto analisi"*, in Boffo A. (a cura di), *La cura in pedagogia*, CLUEB, Bologna, 2006.
- Cambi F., *Le intenzioni nell'agire educativo. Percorsi, strutture, modelli*, in Cambi F. (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo*, Edizioni del Cerro, Pisa, 2005.
- Canevaro A., Chieragatti A, *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma, 1999.
- Canevaro A., *Introduzione*, in Severi V., *Insegnamento e apprendimento in difficoltà*, UTET, Torino, 1995.
- Cappello F. S., Dei Rossi M., *L'immobilità sociale*, Il Mulino, Bologna, 1982.
- Caprara G. V., *La valutazione dell'autoefficacia. Interventi e contesti culturali*, Trento, Erickson, 2001.
- Caprara G. V., *La valutazione dell'autoefficacia. Interventi e contesti culturali*, Trento, Erickson, 2001.
- Caritas Italiana, Fondazione E. Cancan Marinaro, Nanni W., Vecchiato T., (a cura di), *Vite fragili. Rapporto 2006 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2006.

- Caritas Italiana, M. Magatti (a cura di), *La città abbandonata*, Il Mulino, Bologna, 2007.
- Caritas Italiana, *Rassegnarsi alla povertà? Rapporto 2007 su Povertà ed Esclusione Sociale in Italia*.
- Castel R., *L'insicurezza sociale*, Einaudi, Torino, 2004. (ed. or. *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé?*, 2003).
- Cavalli A., Argentin G., *Giovani e scuola. Un'indagine della Fondazione per la scuola realizzata dall'Istituto IARD*, Il Mulino, Milano, 2007.
- Cavalli A., de Lillo A. (a cura di), *Giovani anni 90. Terzo Rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 1993.
- Cecconi L. (a cura di), *La ricerca qualitativa in educazione*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- Cian D. O., *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1997.
- Commission européenne. Direction Gènèrale de l'emploi, des affaires sociales et de l'égalité des chances, *L'égalité des chances dans la pratique. Le role de l'action positive*. Manuscript terminé en Mars 2007.
- Comoglio M., *Un approccio cognitivista al fenomeno del drop out*, in Sempio O. A., Gonfalonieri E., Scaratti G. (a cura di,) *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1999.
- Comune di Napoli, *Segnali urbani. Adolescenza, Legalità, Identità*, La Maieutica, Roma, 2006.
- Consiglio Unione Europea *L'efficacia della scuola: principi e strategie per promuovere il successo scolastico*, in Annali della Pubblica Istruzione, 1-2, 1997.
- Costaggini G. A. (a cura di), *Chi abbandona chi. La dispersione scolastica tra cause e soluzioni*, Centro Italiano di Solidarietà di Roma, Roma 2004.
- Cresson. E., *Libro bianco su istruzione e formazione: insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, 1996.
- Dalla Chiesa N., *La scuola di via Pasquale Scura. Appassionato elogio dell'istruzione pubblica in Italia*, Filema, Napoli, 2004.
- Dalla Chiesa N., *La scuola in via Pasquale Scura*, Filemi, Napoli, 2004.
- Damasio A.R., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, 1995. (ed.or. *Descartes' error*, 1995).
- Davis M., *Il pianeta degli slums*, Feltrinelli, Milano, 2006.(ed. or. *Planet of slums*, 2006).

- Delors J., *Crescita, competitività, occupazione. Il libro bianco di Delors.*, Il Saggiatore, Milano, 1994.
- Demetrio D., Donini E., Mapelli B., Natoli S., Piazza M., Segre A., *Il libro della cura di sé degli altri, del mondo*, Rosenberg & Sellier, Torino, 1999.
- Diana P., Montesperelli P., *Analizzare le interviste ermeneutiche*, Carocci, Roma, 2005.
- Domenici G., *Gli strumenti della valutazione*, Tecnodid, Napoli, 1996.
- Don Lorenzo Milani, (Gesualdi M. a cura di), *Una lezione alla scuola di Barbiana*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 2004.
- Don Lorenzo Milani (Gesualdi M. a cura di), *La parola fa eguali. Il segreto della scuola di Barbiana*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 2005.
- Donghi P., Preta L., (a cura di), *In principio era la cura*, Laterza, Bari, 1995.
- Erikson E. H., *Gioventù e crisi d'identità*, Armando, Roma, 1974. (ed.or. *Identity: Youth and Crisis*, 1968).
- European Commission. Directorate-General Education and Culture, *Second Chance Schools, the result of a European pilot Project* , Brussels, 30 Marzo 2000.
- Fabrizi D., D'Alfonso P., *La dimensione parallela. La dispersione scolastica nell'immaginario e nelle aspettative dei testimoni privilegiati*, Erickson, Trento, 2003.
- Fadda R., *Il paradigma della cura. Ontologia, antropologia, etica*, in Boffo V. (a cura di), *La cura in pedagogia*, Clueb, Bologna, 2006.
- Fadda R., *L'intenzionalità educativa tra progettazione e cura*, in Cambi F. (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo*, Edizioni del Cerro, Pisa, 2005.
- Fadda R., *La cura, la forma, il rischio*, Edizioni Unicopli, Milano, 1997.
- Fiorucci M., (a cura di), *Incontri: spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando, Roma, 2004.
- Foucault M., *Gli anormali*, Feltrinelli, Milano, 2000. (ed. or. *Les anormaux*, 1999).
- Foucault M., *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano, 2006. (ed. or. *La volonté de savoir*, 1976).
- Foucault M., *Malattia mentale e psicologia*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1997. (ed. or. *Maladie mentale e psychologie*, 1954).
- Foucault M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 1993. (ed. or. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, 1975).

- Foucault M., *Storia della follia nell'età classica*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 2006.
(ed. or. *Histoire de la folie à l'age classique*, 1972).
- Franchini, R., *Disabilità, cura educativa e progetto di vita*, Erickson, Trento, 2007.
- Frignani P., Quarzi A.M., *Gli esclusi di Minerva. La dispersione nella scuola dell'obbligo*, Tecom Project Editore Multimediale, Ferrara, 2001.
- Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano, 2007.
- Gallina V. (a cura di), *Letteratismo e abilità per la vita*, Armando Editore, Roma, 2006.
- Gattullo M., *Misurare e valutare*, Bruno Mondadori, Milano, 1989.
- Geertz C., *Interpretazioni di culture*, Il Mulino, Bologna, 1987, (ed. or. *Interpretations of culture*, 1973).
- Ghione V., Ajello M.G., *Lo studio delle buone pratiche: indicazioni emergenti per contrastare la dispersione scolastica*, in Ghione V., Ajello A.M., *Riflessioni sul tema della dispersione scolastica*, Comune di Roma, 2008.
- Ghione V., *La dispersione scolastica. Le parole chiave*, Carocci, Roma, 2005.
- Giesecke H., *La fine dell'educazione. individuo famiglia scuola*, Anicia, Roma, 1990. (ed. or. *Das ende der Erziehung*, 1985).
- Goleman D., *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1995. (ed. or. *Emotional intelligence*, 1995).
- Grasselli B., (a cura di), *L'arte dell'integrazione*, Armando, Roma, 2006.
- Grasselli B., *Parlarsi per un nuovo ascolto. Insegnanti, genitori, allievi*, Armando, Roma, 2007.
- Gruppo di lavoro "Progetto Chance" (a cura di), *Chance da progetto a scuola*, Prove di Stampa a cura di Maestri di Strada, 2007.
- Harter S., *Causes, correlates and the functional role of selfworth: a life span prospectives* in Sternberg R.J., Kolligian J. (a cura di), *Competences considered*, New Haven-Londra, Yale University Press, 1992.
- Heidegger M., *Essere e tempo*, Unione tipografica-editrice torinese, Torino, 1986 (ed.or *Sein und Zeit*, 1927).
- Held V., *The ethics of care. Personal political and global.*, Oxford University Press, Oxford, 2006.
- Iori V., *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*, Guerini Studio, Milano, 2000.

- Iorio V., *Lo spazio vissuto*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1996.
- Lecompte M.D., Dworkin G.A., *Giving Up on School. Student Drop-outs and teachers Burnouts*, Corvin Press, Newbury Park, 1991.
- Ledoux J., *Il cervello emotivo*, Baldini&Castaldi, Milano, 1996. (ed. or. *The emotional brain*, 1996).
- Liverta Sempio O. *L'abbandono scolastico: alcuni punti di riferimento*, in Liverta Sempio O., Gonfalonieri E., Scaratti G. (a cura di), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1999.
- Liverta Sempio O., Gonfalonieri E., Scaratti G., *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1999.
- Liotard J.F., *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano, 1981. (ed. or. *La condition postmoderne*, 1979).
- Magatti M.(a cura di), *La città abbandonata*, Il Mulino, Bologna, 2007.
- Maggiolini A., *Counseling a scuola*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- Maggiolini A., *Mal di scuola: ragioni affettive dell'insuccesso scolastico*, Unicopli, Milano, 1994.
- Malizia G., Chistolini S., *Drop-out non più*, LAS, Roma, 1985.
- Manini M., *Per un linguaggio ed una terminologia univoca*, in E. Morgagni (a cura di), *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Carocci, Roma, 1998.
- Mantovani S.(a cura di), *La ricerca sul campo in educazione*, Bruno Mondadori, Milano, 1998.
- Maragliano R., *Pedagogia della necessità pedagogia del caso*, Manzuoli, Firenze, 1981.
- Marini F., Mameli C., *Bullismo e adolescenza*, Carocci, Roma, 2004.
- Marini F., Mameli C., *Il bullismo nelle scuole*, Carocci, Roma, 2004.
- Martinelli E., *Don Lorenzo Milani, dal motivo occasionale al motivo profondo*, Società Editrice Fiorentina, Firenze, 2007.
- Masoni M.V.(a cura di), *La dispersione scolastica. Come una città può promuovere l'agio e i successi formativi*, Unicopli, Milano, 1998.
- Massa R., Mottana P., Riva M.G., *La dispersione scolastica negli istituti professionali: un'indagine qualitativa*, a Franco Angeli, Milano, 1992.

- Massa R. (a cura di), *Clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- Massa R., *Cambiare la scuola: educare o istruire?*, Laterza, Bari, 1997.
- Massa R., *Educare o Istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1987.
- Massa R., *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano, 1986.
- Massa R., Mottana P., Riva M. G., *La dispersione scolastica negli istituti professionali: un'indagine qualitativa*, Franco Angeli, Milano, 1992.
- Milan G., *Disagio giovanile e strategie educative*, Città Nuova, Roma, 2001.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Commissione di indagine sull'esclusione sociale, *Rapporto sulle politiche contro la povertà e l'esclusione sociale*, 2004.
- Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale Studi e Programmazione Ufficio di Statistica *La dispersione scolastica. Indicatori di base per l'analisi del fenomeno. Anno Scolastico 2004/05*.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *La dispersione scolastica*, Dicembre 2006.
- Ministero della Pubblica Istruzione, Servizio Statistico, *La dispersione scolastica. Indicatori di base. Anno 2006/7*.
- Mollo G., *Le condizioni pedagogiche del prendersi cura*, in Boffo A., (a cura di), *La cura in pedagogia*, CLUEB, Bologna, 2006.
- Mongardini C., *Rapporto sulla dispersione scolastica nella scuola dell'obbligo*, Bulzoni, Roma, 1979.
- Montuschi F., *Competenza affettiva e apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1993.
- Montuschi F., *L'aiuto tra solidarietà e inganni*, Cittadella Editrice, Assisi, 2002.
- Montuschi F., Polmonari A., *Nuovi adolescenti: dalla conoscenza all'incontro*, Bologna, Edizioni Devoniiane, 2006.
- Montuschi F., *Società, Cultura, Educazione*, Armando, Roma, 2004.
- Montuschi F., *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità in educazione*, Cittadella Editrice, Assisi, 1997.
- Morin E., *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, EDUP, Roma, 2005.
- Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Milano, 2002.

- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007.
- Mortari L., *La cura come asse paradigmatico del discorso pedagogico*, in Boffo A. (a cura di), *La cura in pedagogia*, CLUEB, Bologna, 2006.
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano, 2006.
- Nancy J.L. *Essere singolare plural,e* Torino, Einaudi, 2001. (ed.or. *Être singulier pluriel*, 1996).
- Nerenisi F. Ranci C., *Disagio giovanile e politiche sociali*, Carocci, Roma, 1998.
- Noddings N., *The challenge to care in schools. An alternative approach to education*, Teachers College Press, New York, 2005.
- Nussbaum M.C., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Carocci, Roma, 1997 (ed.or. *Cultivating Humanity. A classical defence of reforms of liberal education*, 1997).
- Nussbaum M.C., *Le nuove frontiere della giustizia*, Il Mulino, Bologna, 2007 (ed.or. *Frontiers of justice. Disability, Nationality, Species, Membership*,2006).
- Palmieri C., *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- Palmieri C., Prada G, *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Mimesis, Milano, in corso di pubblicazione.
- Pelanda E, *Il dolore psichico: una chiave di lettura dell'abbandono scolastico*, in Liverta Sempio O., Gonfalonieri E., Scaratti G. (a cura di), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1999.
- Perrenoud P., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma, 2002 (ed. or. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*,1999).
- Postic M., *La relazione educativa*, Armando, Roma, 2001 (ed. or. *La relation educative*, 1979).
- Postiglione R. M., *Milani Lorenzo. Scrittura e educazione*, Anicia, Roma, 2000.
- Postman N., *La scomparsa dell'infanzia*, Armando, Roma,1984. (ed. or. *The disappearance of childhood*, 1982).
- Programma Leonardo da Vinci Progetto Pilota, *Young integrated action to combat school truancy and child labour*, Rapporto di ricerca 2003-2005, Arti Grafiche Solvimene, Napoli,2005.

- Pulcini E., *Il potere di unire. Femminile, desiderio, cura*, Bollati Boringhieri, Torino, 2003.
- Rapporto MIPA, *La scuola non è uguale per tutti*, in *Scuola & Educazione*, 13 Dicembre 2008.
- Regoliosi L., *La prevenzione del disagio giovanile*, Carocci, Roma, 1998.
- Regoliosi L. (a cura di), *Il disagio giovanile in provincia di Bergamo*, I quaderni di risorse, Bergamo, 1989.
- Ress A. *L'abbandono. Una sfida aperta per la scuola*, in Cavalli A., Argentin G. (a cura di), *Giovani a scuola. Un'indagine della Fondazione per la Scuola realizzata dal gruppo IARD*, Il Mulino, Bologna, 2007.
- Rezzara A. (a cura di), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- Riva M.G., *L'abuso educativo. Teoria del trauma in pedagogia*, Unicopli, Milano, 1993.
- Riva M.G., *Studio clinico sulla formazione*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- Rossi Doria M., *Drop Out*, in Cerini G., Spinosi M., *Voci della scuola*, V volume, Tecnodid, Napoli, n°8, 16/31 Dicembre 2005.
- Rossi-Doria M., *Di mestiere faccio il maestro*, L'ancora, Napoli, 1999.
- Rossi-Doria M., *Rispetto e accompagnamento* in Brighenti L. (a cura di), *L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, Editore Provincia Autonoma di Trento-IPRASE del Trentino, 2006.
- Rossi-Doria M., *La scuola è ancora di classe*, Il seme sotto la neve, Luglio 2008.
- Schizzerotto A., Barone C., *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- Schwartz B., *Modernizzare senza escludere*, Anicia, Roma, 1995 (ed. or. *Moderniser sans exclure*, 1994).
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1996.
- Sennett R., *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*, Il Mulino, Bologna, 2004.(ed.or. *Respect in a world of inequality*, 2003).
- Severi V., *Insegnamento e apprendimento in difficoltà*, UTET, Torino, 1995.
- Simon H., *La ragione nelle vicende umane*, Il Mulino, Bologna, 1983.
- Spadolini B., *Dal positivismo al post-moderno*, Armando, Roma, 2002.
- Susi F., *L'educazione interculturale tra teoria e prassi*, Università degli Studi di Roma Tre, Roma, 1998.

- Tagliagambe S., *Più colta e meno Gentile. Una scuola di massa e di qualità*, Armando, Roma, 2006.
- Tavella P., *Gli ultimi della classe*, Mondadori, Milano, 2000.
- Trincherò R., *I metodi della ricerca in educazione*, Laterza, Bari, 2004.
- Tronto J. C., *Moral boundaries. A political argument for an ethic of care*, Routledge, New York, 1984.
- Tusini S., *La ricerca come relazione. L'intervista nelle scienze sociali*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- Vertecchi B., *La scuola disfatta*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- Visalberghi A., *Conclusioni e proposte*, in Benevenuto G., Rescalli, G., Visalberghi A., *Indagine sulla dispersione scolastica*, La Nuova Italia, Firenze, 2000.
- Weiner B., *Attribution, emotion, and action in Sorrentino R. M., Higgings E. T. (a cura di), Handbook of motivation and cognition, foundation of social behaviour*, Guildford, New York, 1987.
- Wenger E., *Comunità di pratica*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006 (ed. or. *Communities of practice*, University Press, Cambridge, 1998).
- Xodo C., *La cura in pedagogia*, in Boffo A. (a cura di), *La cura in pedagogia*, CLUEB, Bologna, 2006.

Appendice

Interviste ai Testimoni Privilegiati

Int. A

Marco Rossi-Doria

Maestro di Strada nei Quartieri Spagnoli di Napoli. Fondatore del Progetto Chance. Membro della Commissione di Indagine Nazionale sull'Esclusione Sociale.

D: Cosa sono le Scuole della Seconda Occasione?

R: Io ho un problema serio con il *politically correct*. Ogni qualvolta noi abbiamo un problema che dobbiamo risolvere in termini concreti o di risoluzione per quanto possibile nel mondo reale, di riduzione del danno nel mondo reale, dobbiamo perdere mesi, se non anni, se non decenni della nostra vita a fare i conti col *politically correct*. Anziché risolvere il problema. Tutti gli approcci di pedagogia dell'accoglienza rispetto a chi non va a scuola hanno dentro di sé un elemento di questo tipo, che poi prende diverse forme, anche molto diverse tra loro: le scuole diventano una casa-famiglia e non si impara a leggere e scrivere e far di conto; le scuole diventano un doposcuola di ripetizione giusto per fare gli esami e far finta che li hai fatti... cioè di tutto di più. Il campo reale della Seconda Occasione dovrebbe essere il campo di risoluzione del problema. Questo implica, a mio parere, un riconoscimento all'autonomia, indipendente dignità di percorso (di comprensione del mondo, di espressione, di uso del linguaggio, di appartenenza, di identità) di queste persone che, per una serie di motivi (culturali, sociali, comunitari, politici, come dice espressamente l'Unione Europea), hanno fatto poca scuola e avendo un livello di *litteracy* e *numeracy* sotto la soglia che serve per essere pienamente cittadini del proprio stato e dell'Europa, stanno indietro e non riusciranno a fare quello che i diritti prevedono per tutti e per ciascuno. Ecco, allora questo è il Problema. Questo problema nel nostro paese ha una valenza politica. Ti faccio un esempio concreto: nel 1962 il primo Centro-Sinistra fu costituito intorno a due condizioni programmatiche che furono poste dal Partito Socialista alla DC: la prima era che si nazionalizzasse l'energia elettrica nel nostro paese; la seconda che si facesse la scuola media unificata uguale per tutti, dopo la quinta elementare la si rendesse obbligatoria e gratuita per tutti. Bisogna capire che cos'era prima di questo momento la scuola. Quelli che ci riuscivano arrivavano alla quinta elementare. Dopo la quinta elementare o si andava alla scuola media, dove c'era il latino dal primo anno; o i poveri proletari ecc. (chiamiamoli con il nome che si utilizzava nel secolo scorso) andavano all'avviamento professionale. Quest'avviamento professionale viene nominato come tale, ma non si spiega come era fatto. Era così che un undicenne usciva dalla quinta elementare e andava, dal lunedì al venerdì, 8 ore al giorno per un totale di 40 ore, più 4 ore il sabato fino a mezzogiorno, portandosi il panino da casa e veniva allenato ai lavori artigianali o alla familiarizzazione con i diversi tipi di macchine e utensili. Si metteva una tuta bianca, portava da casa (a sue spese spesso) la lima, il martello ecc., trovava la pialla, la fresatrice meccanica, il rettificatore meccanico manuale, e faceva i pezzi e si allenava a questo. Non imparava più niente! Chiaro? Dal giorno dopo l'avvio pratico della legge, per essere proprio precisi dal 1 ottobre '63, tutti andavano a scuola. Per un orario obbligatorio unitario per tutti di 24/26 ore. E facevano tutti le cose che sono alla base della cultura scientifica, umanistica e del sapere mondiale. C'era una piccola variazione. In prima media tutti facevano uguale, compreso il latino dentro al programma dell'italiano per nove ore. In

seconda media tutti facevano applicazioni tecniche per tre ore. In terza media alcuni facevano quattro ore per il latino propedeutico ai licei, ovviamente (questo era stato il compromesso con la DC), e gli altri facevano tre ore di applicazioni tecniche ... Erano materie opzionali. Però dal 1 ottobre era un diritto-dovere per tutti andare a scuola per 26 ore. La sinistra italiana il giorno 21 dicembre del '62 (ultima legge di quell'anno alla Camera), con dichiarazione di voto di Alicata, votò contro, il PCI votò contro, insieme all' MSI e ai Monarchici, per via di quelle quattro ore e di quelle tre ore. E da allora, culturalmente l'oggetto di interesse della sinistra italiana non è fare in modo che le 26 ore comuni diventassero realmente il luogo-laboratorio di inclusione a piena dignità e indipendenza di quelle persone che fino ad allora senza l'obbligo non sarebbero mai andate a scuola. Ma era la discussione ideologica invece su quella minorità assoluta di quattro e tre ore su cui si sono impuntati e continuano a rompere i coglioni. Perché adesso, passati gli anni che sono passati, siamo alla finanziaria 2006 per il 2007, facciamoci un po' di calcolini: dal '63 ad oggi ('73, '83, '93, 2003) sono passati 43 anni e la sinistra culturale e politica italiana, di fronte al fatto che si faccia l'obbligo d'istruzione e non l'obbligo scolastico per tutti quanti, si ferma sulla questione nominalistica anziché concentrarsi su che cosa si farà con quei ragazzi che non si sarebbero iscritti all'anno successivo alla terza media e che invece sono obbligati oggi ad iscriversi, cosa gli si fa fare; come glielo si fa fare. Siamo sempre a questo, perché non c'è un riconoscimento della posizione particolare di chi, per profonde ragioni culturali, sociali, ecc. da generazioni non conosce i codici della *Kultur* col "K", nemmeno grossolanamente, e che ha bisogno di un riconoscimento identitario di questo tipo. La Seconda Occasione è una supplenza piccolissima rispetto a questo macroproblema della nostra cultura. Macroproblema della nostra cultura che non esiste per esempio nella cultura tedesca e germanica perché Francesco Giuseppe, imperatore d'Asburgo, aveva fatto le scuole professionali da orologiaio. E quindi, ancora adesso si può benissimo aver fatto scuole professionali e poi, in data successiva all'inizio di un vero percorso abbastanza diffuso di *lifelong learning*, avvicinarsi alla letteratura; in altra età della vita alla filosofia, alla matematica superiore. Noi, idealisti, pensiamo ancora, mentre tutta la scienza, l'epistemologia dicono il contrario, mentre insomma tutto va in direzione opposta, che la scuola è Scuola con la "S" maiuscola e il resto è resto. Per cui escludiamo. E quando includiamo, non includiamo per davvero. Questo fatto, cioè che la parte che dovrebbe difendere i figli dei proletari (assumendone le caratteristiche, per far sì che il sistema scolastico pubblico ne promuova le possibilità future) si oppone in nome di una cosa nominalistica e idealistica, è il motivo per cui esistono le Scuole della Seconda Occasione. Che non avrebbero alcuna ragione di esistere. La controprova è che la dispersione scolastica in Trentino non esiste e che il 15% di dispersione è messa nella formazione professionale. In Trentino quelli che si vogliono affrancare da una buona formazione professionale, possono farlo. Perché quello è l'oggetto della cosa. Naturalmente ci vuole anche un'altra cosa e cioè dalle elementari (in età molto precoce) far sì che il figlio del contadino, dell'operaio, ecc. possa anche andare da subito al liceo. Ma non è su questo che ci siamo concentrati. Non è che la battaglia della sinistra italiana è stata di dare soldi alle famiglie dei ragazzini che dalla prima elementare dimostrano di potercela fare; o di fare in modo che la scuola di base fosse molto concentrata sulle abilità di alfabetizzazione di base perché questo avvenisse. Non c'è stata quest'attenzione politica e culturale. Perché si dava nominalmente per acclarato che la scuola pubblica emancipa. I dati di realtà ci dicono che la scuola pubblica non emancipa, che è più di classe oggi che ai tempi di Don Milani, che abbiamo perso quarant'anni di tempo per questi motivi ideologici.

D: Don Milani riusciva a tenere i ragazzi dodici ore a scuola, mentre oggi occorre ridurre gli orari.

R: Non che li puoi tenere più di tre ore perché non c'è cultura materiale di appartenenza; perché i ragazzi (tutti i ragazzi di oggi) hanno dei problemi: rispetto ai problemi dei limiti, ai problemi della regola, a problemi della capacità di contenere la frustrazione, ecc. tutti i ragazzi. In più se sei sfigato, e se sei ribelle, sei adolescente, ma chi ti tiene in classe? Infatti tutto il resto è pura retorica. Quando Fioroni era Ministro ha detto che non li si può portare a scuola coi carabinieri. Però questo è stato considerato di destra. Il Ministro Moratti ha fatto tana libera tutti, ha detto: non ce li prendiamo più. I borghesi a fare scuola e i proletari a lavorare. Punto e basta, basta con la retorica. Ha disvelato la verità. C'è il problema culturale, per riprendere i discorsi che ho fatto prima, che non ci si è attrezzati perché si è dato nominalisticamente per scontato che la scuola è uguale per tutti e non è per ciascuno. E quindi non riconosce le differenze, le difficoltà. Faccio un esempio: basterebbe questo, che la scuola italiana dicesse: dall'età di undici, forse ancor prima (ma ancor prima io direi di no, dovrebbe essere una scuola molto solidamente rigorosa, puntata sugli alfabeti nell'età della latenza fino a dieci anni) inizia la scuola media e la preadolescenza vera e propria, anche se adesso anticipata, comunque diciamo la preadolescenza. A undici anni si va alla scuola media. Dalla scuola media fino alla fine delle superiori è una scuola organizzata su due terzi del tempo più o meno uguali per tutti, mentre un terzo serve per rafforzare le parti deboli di ciascuno e sviluppare le parti forti di ciascuno. Basta! Non può essere uguale per tutti!

D: Però a livello di didattica, dal *mastery learning* in poi, sono stati elaborati mille percorsi...

R: Ma non è stato mai fatto veramente! L'Italia è un paese dove si dichiara una cosa che non viene attuata; se non in piccole minoranze d'avanguardia dedicate, serie, che hanno fatto veramente la programmazione e la verifica, veramente l'individualizzazione, veramente il *mastery learning* e veramente le cose. Ma quanti sono? il 2%? il 4%? Il 6%? Il sistema è fermo al 1921, quando non c'era nessuna di queste cose. La retorica che viene utilizzata nei convegni e nel discorso pubblico (che assolutamente è scisso da quello che si fa) supera i discorsi: "è postmoderno", "riflette questo", i paroloni escono di moda e ritornano di moda. Infatti, io, personalmente, nel mio piccolissimo ho fatto un cosciente tentativo di "depedagogizzare" il linguaggio che riguardava la scuola nel mio libro. Perché questo vizio italiano di essere *a la page* a parole, ma poi vai in classe e fai sempre le stesse cose come faceva tuo nonno in carriola è tipico. Così come non vengono riconosciute le pratiche, perché non c'è cura e attenzione e curiosità verso chi le fa. Ci sono gli eroi: Rossi Doria, gli insegnanti di Torino, quella scuola di Ferrara, quell'altra scuola della Sicilia. Ma il sistema non discute empiricamente di quello che si fa, di quello che funziona e di quello che non funziona. Cioè "il discorso" sulla scuola. "Il discorso" su quello che si fa, che è un'altra cosa. L'Accademia italiana ha gravissime responsabilità su questo, perché è stata promotrice di discorsi e di mode. Anziché avere deciso, come in altri paesi del mondo, di mettersi gomito a gomito con gli insegnanti, a capire insieme a loro, con umiltà, che cosa si stava facendo e che cosa si potesse fare. Questo è quello che è successo in questo paese. E' per questo che gli insegnanti si possono permettere di dire: "Ah! La teoria è una cosa, la pratica è un'altra". Perché la teoria effettivamente è un'altra. Perché non ha perso tempo a vedere quanta teoria implicita fosse incarnata, anche nel bene, nelle pratiche reali. La scuola dell'infanzia e la scuola elementare sono le uniche che possono confrontarsi anche rispetto alle grandi indagini internazionali con il resto del mondo. Ma dove stanno queste centinaia di ricercatori e professori universitari di pedagogia e psicopedagogia che stanno a contatto quotidiano per anni con gli insegnanti a capire cosa stanno facendo? Sono infime minoranze, che sono adorati peraltro dagli insegnanti e che vengono chiamati in centocinquantamila posti perché si occupano: dell'ambiente di apprendimento, dei contesti di apprendimento, del concreto empirico apprendimento, di cosa avviene nella relazione educativa e anche delle didattiche.

Ma si contano sulle dita di due mani; posso fare i nomi e i cognomi di questi insigni studiosi che si sono occupati di questo. Tutti gli altri fanno ideologia.

Tra gli insegnanti c'è chi frequenta a proprie spese (in termini economici o in termini di tempo) quelle associazioni che, con tutti i loro difetti, hanno formato i migliori insegnanti italiani. Dall'Associazione degli Insegnanti Cattolici Italiani, all'MCE ad altri... Oppure ci sono dei piccoli nuclei sparpagliati un po' dappertutto a macchia di leopardo, in giro per l'Italia i quali riflettono, studiano, leggono, ... poi c'è anche la funzione sicuramente delle riviste, ci sono state le guide didattiche, a partire dagli anni Sessanta, che non erano fatte male, all'interno delle quali, forse anche a scopo di lucro, dei pedagogisti seri si sono comunque cimentati; che sono andate in mano anche a persone intelligenti che hanno saputo prendere, saccheggiandolo, quello che gli serviva per fare scuola un po' innovativa. La gente si è arrangiata.

D: Pensi che attraverso l'esperienza nelle Scuole della Seconda Occasione si siano formate nuove competenze negli insegnanti?

R: L'elemento di formazione degli insegnanti delle Scuole di Seconda Occasione (trasferibile almeno in teoria, come ragionamento astratto, come curiosità intellettuale, a tutte le altre scuole) è basato sull'intreccio tra gli elementi problematici, da sorvegliare e su cui riflettere, della relazione educativa e gli elementi dell'apprendimento. Cioè le Scuole di Seconda Occasione italiane stanno con il pallino al punto giusto; io credo, in base alla mia esperienza decennale in una Scuola di Seconda Occasione, che questo pallino è un po' inclinato verso la parte relazionale rispetto alla parte delle didattiche brevi per esempio, o della metacognizione, o di altre cose che sarebbero più interessanti per certi aspetti per tutta la scuola.

D: Gli insegnanti hanno una formazione iniziale per lavorare nella Seconda Occasione?

R: No. Però hanno una formazione *in itinere* (in molte di queste scuole abbastanza forte) di tipo chiaramente indirizzato alla relazione educativa innanzi tutto, perché ha caratteristiche sempre psicopedagogiche. Nel Progetto *Chance* è utilizzato il modello "Avistoc", un modello misto per quanto riguarda la seconda occasione di Roma, un modello misto anche per Torino. Ci sono delle sedute regolari, dei *setting* regolari di riflessione psicopedagogica e didattica per un numero di ore in generale maggiore che nelle scuole ordinamentali (nelle scuole per l'adolescenza, perché alle elementari il contratto nazionale del lavoro degli insegnanti è 22+2; quindi tutti gli insegnanti elementari due ore di riflessione la fanno). Nel progetto *Chance*, per esempio, ogni mercoledì ci sono tre ore dedicate, si alternano tre ore dedicate e condotte da un supervisore psicologo-psicanalista, che riguarda appunto gli elementi dinamici relativi all'interrelazione biunivoca tra ragazzi e operatori (e quindi anche una grandissima e costante attenzione ai gruppi sia dei ragazzi che degli operatori), che si alterna con un momento di riflessione più pedagogico su: come imparano, cosa imparano e quando imparano. Per esempio nel progetto *Chance*-Quartieri Spagnoli stavano tre ore con me un mercoledì; l'altro mercoledì con una psicanalista professionale ricercatrice universitaria e poi c'erano anche dei seminari sul tema quattro, cinque, sei volte l'anno di due giorni.

Io penso che ci siano degli impedimenti di carattere psicologico al fatto che un'insegnante di scuola media si metta a fare l'alfabetizzatrice per dei ragazzi che stanno indietro a leggere e scrivere. E però c'è anche un elemento tecnico: un'insegnante di scuola media laureata in lettere non sa insegnare a leggere. Proprio non sa tecnicamente l'arte, l'artigianato dell'insegnare a leggere. Quello che voglio dire è che questo problema non lo risolviamo con una supervisione che abbia un'attenzione forte sulla relazione educativa solamente. Quella è una condizione necessaria. Senza di quello non si fa niente. Ma poi ci vuole anche la *tekné*, cioè la capacità di gestire un gruppo di adolescenti in attività laboratoriali e non frontali di

apprendimento. Trenta ragazzini e due microscopi. Come fai? Ecco, questo è un problema che va insieme all'altro.

D: La prima apertura per un insegnante allora è quella di capire che il suo lavoro è anche quello...

R: Sì. Ma la prima apertura, ci sono centinaia di esempi in Italia, viene acquisita con un anno di fatica. Ultimamente sono andato ad Aprilia, dove hanno fatto otto mesi di un progetto sperimentale pagato quattro soldi dal comune di Aprilia o dalla provincia di Latina, ora non ricordo. Quegli insegnanti con l'aiuto di un bravo ma non eccelso, ma comunque bravo, supervisore hanno capito subito. Perché chi sa rispondere rispettando la dignità e il lavoro degli altri all'esigenza e anche all'emergenza sempre più crescente, potente degli insegnanti, ottiene dagli insegnanti una grande fiducia, attenzione, ascolto, gratitudine. E quindi in sei mesi quella barriera è infranta. Io stesso ho guidato una cosa del genere nelle scuole di Trento. In sei mesi è infranta la barriera. Dopo di che inizia il delirio di onnipotenza degli insegnanti, che ritengono che possono essere: guide, psicologi, capi-scout, salvare il mondo... E a quel punto bisogna continuare. A quel punto (perciò io insisto sulla scorta di quindici anni di esperienza) bisogna per forza ri-ancorare i docenti alla loro *specifica* funzione che è quella di agenti che aiutano l'apprendimento umano ad una determinata età. E allora a quel punto deve continuare per un verso la necessaria (ripeto la parola "necessaria") supervisione sulla relazione educativa di carattere psicopedagogico. Ma la parte pedagogico-didattica è quel fattore ulteriore necessario e sufficiente per ancorare al compito, togliere dal delirio dell'onnipotenza e restringere il *focus*, il campo dell'azione. Altrimenti noi abbiamo decine d'insegnanti che vogliono salvare il mondo e stanno in *burn out*.

Questo è quello che ci insegnano le pratiche di dieci anni e più delle scuole di Seconda Occasione. Poi, un'ultima cosa su questa faccenda: il costo economico di un'operazione di questo genere deve essere motivo di dibattito. Perché tu capisci che intanto va fatta una scelta di carattere strategico. L'aiuto psicologico all'interno di un quadro psicopedagogico è dato non alla prima linea, cioè non ai ragazzi, ma agli insegnanti. C'è una scuola di pensiero che vuole lanciare gli psicologi nella scuola per rispondere in emergenza o non in emergenza, al bullismo, al disagio, a tutte le cose che vengono poi segmentate per poter drenare soldi pubblici su una o un'altra parola. Io ho un approccio olistico: l'insegnante è l'adulto di riferimento all'interno della relazione educativa nel luogo-scuola. E quindi è l'insegnante che ha bisogno di un momento guidato, aiutato, sorretto di supervisione che sia, come ho detto prima, estremamente rispettoso di chi sta in prima linea. E non tutti gli psicologi sono in grado di far questo, perché anche gli psicologi si mettono a fare i maestrini degli insegnanti, salvo poi entrare in classe e terrorizzarsi dopo tre minuti. Quindi questo sarebbe il modello. Però questo modello, in termini banalmente economici, costa moltissimo, perché vuol dire una spesa enorme di formazione in servizio e di sostegno alla formazione degli insegnanti.

D: Cosa potrebbe essere fatto a livello universitario?

R: Ci dovrebbero essere persone che sono di scuola e sono poi di università, ci dovrebbe essere (come dire) uno strato intermedio di insegnanti-ricercatori che abbiano avuto lunghi anni di esperienza (sulla ricercazione e sulla autoriflessione e riflessione sulla relazione educativa e, ripeto, sulla pedagogia e sulla didattica), che sono dei *senior* dentro la scuola e sono la *liaison* con l'università dal punto di vista della ricerca. Per cui diventano degli insegnanti-ricercatori che, in maniera non imperialistica, sanno stare nei gruppi docenti. Cioè sono dei facilitatori della comunità di pratica dentro la scuola; che però hanno una sponda nella ricerca e (come dire) nella sprovincializzazione che ti può dare solo un'Accademia, che ti può dare solo l'università. Io - come dire - do per scontato che l'Italia sia un paese estremamente arretrato sul piano di tutte le formazioni iniziali: dei medici, degli infermieri

(tranne alcuni casi) dei meccanici, dei falegnami, di tutto. Perché proprio il livello empirico di “imparare l’arte e metterla da parte” è molto poco diffuso se paragonato ad altri paesi. E questo vale ovviamente anche per la scuola e per l’arte dell’insegnare e dell’aiutare ad apprendere. Detto questo, noi abbiamo sempre questa voglia di rappacificazione. Se ci fosse una buona formazione iniziale, avremmo risolto alcuni dei problemi iniziali più macroscopici. Ma non avremmo risolto il problema. Un’altra cosa, sempre molto *politically correct*, un po’ lineare (modello diciamo assicurativo e assicurante) è la categoria della prevenzione: “Se ci fosse la prevenzione allora ci sarebbe meno emergenza”. Tu puoi fare tutta la prevenzione di questo mondo, però, anche in medicina l’*emergency room* ci deve sempre essere. Ci sono migliaia di ragazzini che hanno fatto, di fatto, una buona prevenzione facendo una buona scuola elementare e poi sono strappati appena entrati alla scuola media e ti distruggono scuole intere. Cioè il problema è che bisogna, anche qui condizione necessaria ma insufficiente, fare una buona prevenzione, così come fare una buona formazione iniziale dei docenti. Ma sulla buona formazione iniziale dei docenti il modellino è chiaro quello che dovrebbe essere: ti laurei in matematica; vai due anni in prova con una supervisione, che fa parte del percorso per accedere al ruolo di insegnante in quella scuola che hai deciso. Sia alle superiori, sia alle elementari, sia alla scuola media inferiore, quel che sia. Chiaro? Durante quei due anni hai un insegnante *senior* che insieme ad un supervisore di altro tipo - uno psicopedagogista - ti segue. È una cosa in mezzo tra un avvio già al lavoro e una riflessione. Perché è più apprendistato che tirocinio. Come tutte le arti bisogna accettare anche una gerarchia: “Sei novizio?” Sei novizio. “C’è un *senior*?” C’è un *senior*. Questo *senior* è responsabile per te. Dovrebbero esserci: un colloquio almeno ogni quindici giorni di tre ore; la richiesta di una osservazione in classe di altri insegnanti; la disponibilità ad essere osservati e di poter discutere dei protocolli di osservazione tuoi agli altri anche se sei novizio, e degli altri con te; la discussione di merito sugli errori che fai, ecc. all’interno di un circuito più ampio che però dovrebbe continuare anche dopo il “noviziato”.

D: Questo potrebbe creare quel minimo di capacità di decentramento cognitivo ed emotivo necessari all'insegnamento.

R: Io penso che è così. Però io penso che di nuovo si pone il problema del contratto nazionale di lavoro. A questi insegnanti *senior* che a loro volta devono, diciamo brutalmente, subire per un certo numero di anni la fatica di una supervisione, di una messa in gioco di se stessi per poter diventare sufficientemente equilibrati per gestire a loro volta altri docenti, situazioni di emergenza, dinamiche gruppali complesse, protocolli di ricerca, e tutto quello che serve per fare questo, gli vuoi dare lo stesso identico stipendio degli altri? Il merito non vale nulla in questo paese, questo succede per gli insegnanti come per gli studenti. Che ogni volta che si entra nel merito del ragazzino che, dato che il padre è analfabeta, la mamma è analfabeta, vive in un quartiere difficile di Bari piuttosto che della periferia di Torino, oppure è appena emigrato del Maghreb ecc., è uguale a un ragazzino figlio di buona famiglia, che ha la mamma dottoressa e il padre ingegnere, perché la scuola pubblica di per se dà gli strumenti a tutti perché così è scritto sulla carta. Non è vero niente. Tant’è vero che quei ragazzini che partono svantaggiati, alla faccia di Don Milani e della retorica di sinistra di Don Milani, vengono regolarmente buttati fuori dal mercato del lavoro e dalle possibilità di promozione sociale nella vita. E quindi la scuola, pensata come fattore di promozione sociale, come il principale fattore di *welfare* e di riequilibrio sociale, in realtà continua a riprodurre ingiustizia. E, unico caso del mondo, a difendere questo stato di cose è la sinistra anziché la destra; perché gli piace l’idea, sulla scorta di una filosofia idealistica davvero dura a morire, che si possa dichiarare una cosa e di per sé la cosa è. Ma la cosa non è se non avviene. E se non si discute quello che avviene veramente, staremo sempre punto e da capo a dodici. Ed è questo il motivo

per cui le Scuole di Seconda Occasione sono invise alla sinistra, perché mettono il dito nella piaga e dicono: guardate! Tranne nel caso di Torino, dove c'è una CGIL illuminata, che si combina con una tradizione straordinaria di volontariato cattolico e laico. Ma tutti gli altri cinque casi hanno questo problema. Che sono invisi alla cultura dominante perché mettono il dito nella piaga purulenta e dicono: il re è nudo e bisogna occuparsi di questi ragazzi per come sono loro, non per come dovrebbero essere nella scuola delle sorti magnifiche e progressive. Questo è il problema politico, ideologico, tecnico, organizzativo della scuola. Il motivo per cui la sinistra italiana odia i Salesiani non è perché i Salesiani sono preti e loro sono laici, ma perché i Salesiani si occupano di molti ragazzini e ragazzine in Italia che sono stati buttati fuori dalla scuola. Perché lo fanno, a loro modo, fare. E anche loro investono in supervisione, ormai da venticinque anni. Investono in riflessione. Fanno lavoro integrato con altre agenzie del territorio. Vedono in maniera olistica gli altri aspetti educativi come il giocare a pallone e fare cose pratiche ecc. Non sia mai detto, secondo la CGIL scuola, che nei percorsi e progetti di cui all'ultima finanziaria (contro la dispersione scolastica e a integrazione dell'elevamento dell'obbligo di istruzione a sedici anni), nell'elenco delle agenzie che possono fare questi percorsi speciali per ragazzi in difficoltà ci possa entrare, che ne so, il Don Calabria o i Salesiani. Non sia mai detto! Perché sono preti, perché prendono soldi dalle istituzioni pubbliche! Ma la verità non è questa. La verità è che non vogliono ammettere che tutti a scuola si dice, ma non si riesce a fare. Perché ci vuole l'ulteriore fatica che ha come conseguenza un lavoro speciale su chi ha di meno in partenza. Questo lavoro speciale su chi ha di meno lo si ammette solo per una figura mitologizzata: Don Milani. Lui lo poteva fare. Noi non lo dobbiamo fare. Guai a dire in una scuola pubblica: ma forse ci vogliono quattro ore in più di italiano per i ragazzini del Maghreb, in I media nei quartieri spagnoli di Napoli? No! Allora non sono più uguali agli altri, si sentono marchiati a vista, e iniziano tutte le tarantelle ideologiche a favore dell'uguaglianza nominale e contro la possibilità dell'uguaglianza reale. Ogni santa volta è così. Se tu per caso fai un progetto in una scuola per cui dici: in questo quartiere c'è troppa violenza, i ragazzi arrivano la mattina a scuola dopo notti difficili, è meglio che si siedono un attimo, facciamo prendere un po' d'aria a questi ragazzi, bisogna farli uscire dal sistema di tutte le cose che hanno in testa prima di potersi mettere nei banchi ad imparare, perché c'hanno troppe cose, se no distruggono tutto (quattro, cinque casi a Bari, a Catanzaro, ecc.), facciamo una cosa carina, gli facciamo avere dal Comune una merendina e mangiamo la prima colazione insieme, poi inizia la scuola, perché hanno una situazione diversa... Ah! Perché a loro sì la merendina? Ciò salva la coscienza della sinistra e non risolve niente. E quindi va contro i più deboli regolarmente, e con violenza, aggiungerei, perché poi alla fine: sono bocciati, vanno a lavorare, vanno al lavoro nero, stanno per strada, vanno in mano alla camorra, fanno una brutta fine, con buona pace della coscienza *politically correct*.

D: Qual è secondo te il punto di forza della Scuola di Seconda Occasione?

R: Il punto di forza deriva dal fatto che l'emergenza in adolescenza non riguarda più solo gli sfigati ma tutti. Cioè questa scuola, basata sulla lezione frontale, incapace di guardare alla relazione tra fattori educativi più generali e fattori di apprendimento legati alla pedagogia ed insieme alla didattica, che protegge gli assetti tradizionali del sapere, molto poco incline per esempio a mettere insieme diverse discipline, a misurarsi con la laborialità ecc., crea noia, i ragazzini si assentano e non vanno a scuola, anche quelli di buona e media famiglia, oppure vanno a scuola, ma c'è un tasso altissimo di assenze giornaliere, circa il 30%. Secondo me, queste metodologie che si chiamavano "attive" dal punto di vista didattico già da ottant'anni e che però riguardano appunto, sottolineo e insisto, l'intreccio tra la relazione educativa e nuova didattica, che sono state il pane quotidiano di tutti quelli che hanno fatto un po' d'innovazione

nella scuola italiana, voglio dire, tutti quelli che hanno fatto qualcosa di nuovo si sono occupati di questo: Mario Lodi, il maestro Manzi, eccetera. “*You named*”, dicono gli inglesi, cioè, “quelli sono”. Ecco adesso è necessario; prima era un’esigenza di rinnovamento, adesso non puoi farne a meno, perché i ragazzini non apprendono più in queste condizioni tradizionali, non ci stanno più, si assentano, sono distruttivi e autodistruttivi, gli episodi più macroscopici sono quelli riportati dalla solita stampa, però poi in maniera diffusa ci sono cose di insopportabilità quotidiana.

D: Voi avete dato attenzione per esempio al tempo educativo ed allo spazio...a questi aspetti della materialità educativa?

R: Ci sono diversi aspetti di queste due categorie tempo-spazio. Lo spazio è contesto di apprendimento reale dove tutti gli elementi dell’apprendimento devono esserci. Cioè le Scuole di Seconda Occasione, come avviene spesso anche nei professionali che funzionano, sono delle scuole dove il contesto è importante ed è curato, dove il luogo corrisponde al contenuto. A *Chance* ci sono le aule tematiche. C’è l’aula di scienze e matematica, c’è l’aula dell’area linguistica, c’è l’area informatica, c’è l’area della più vasta area antropologica che riguarda in generale gli studi sociali, l’indagine di quartiere, l’esplorazione antropologica, diciamo, ma anche la storia e la geografia e così via. Allora tutti i manufatti, le cose fatte dai ragazzi, tutti i libri, tutti gli ausili, diciamo, dell’uno e dell’altro, sono lì a connotare il luogo. Sono i ragazzi che girano, fanno l’ora, non è che fanno palo finché entra l’insegnante, che è l’emblema della mancata laborialità della lezione italiana. In inglese *lesson* vuol dire aula e lezione. In italiano lezione e aula sono due termini diversi. Nelle scuole di Seconda Occasione c’è una ricerca nella direzione opposta, c’è una tendenza promettente nella direzione opposta. Questo per quanto riguarda gli spazi con tutto quello che significa: che cioè si dà importanza ai manufatti, si mostrano le cose fatte, l’esame di terza media piuttosto che di qualifica è un mostrare i prodotti e descrivere i processi a partire dai prodotti, ci sono delle iniziali, promettenti anche qui, anche se non definitive e forse non sofisticate, pratiche di bilancio partecipato, di competenze, dove la competenza è quello che hai saputo fare e come l’hai saputo fare, anche in termini di narrazione dei processi da parte dei soggetti in apprendimento. Per quanto riguarda il tempo, intanto c’è in problema di tempo dedicato al singolo che non viene negato; cioè il singolo ragazzo - anche rispetto ad altri che stanno malmessi, perché è una scuola appunto per tutti di Seconda Occasione - ha diritto *on demand* o su manifesta volontà degli insegnanti che riconoscono un bisogno, una necessità, una difficoltà specifica, di avere un tempo per sé, un tempo dedicato anche al singolo. Anzi, in una scuola di Seconda Occasione romana c’è una teoria per cui *prima* si deve riconoscere il singolo, perché altrimenti il gruppo è formale, ma non è reale e quindi non è possibile costruirlo. In altre forme c’è la stessa cosa nelle altre scuole di Seconda Occasione e comunque c’è un’attenzione al tempo per il singolo. In secondo luogo c’è un riconoscimento del tempo per il gruppo di adulti in azione. C’è anche un riconoscimento di uno spazio bello per gli adulti in azione; nel senso che è un posto piacevole, dove ci stanno i divani, dove si può mangiare e bere, dove si può fare un caffè, dove c’è il computer dei docenti, dove ci sono i libri di pedagogia dei docenti, dove insomma c’è un clima nel quale i docenti possono parlare del loro lavoro e di se stessi in relazione al gruppo dei ragazzi. E quindi, oltre allo spazio dei docenti, però, c’è anche un tempo dedicato alla riflessione. Quindi ci sono sempre in genere da una alle due ore di programmazione settimanale che riguardano le specifiche attività che si faranno con quei ragazzi; ma questo vale in forme diverse, un po’ diversificate nelle varie scuole (perché è una rete di scuole che hanno storie diverse e che hanno costituito pratiche diverse: per esempio i progetti Icaro hanno poco tempo di riflessione, hanno dedicato pochi

denari - ne avevano anche di meno - alla riflessione, ecco; mentre quella di Roma, quella di Torino, di più).

E poi c'è una discussione che è abbastanza ampia sul tempo più mobile, più flessibile di apprendimento dei ragazzi. Nel senso che, oltre al tempo dedicato a ciascuno o anche a piccoli gruppi, c'è un problema di *attention spam* che viene riconosciuto; cioè all'inizio del programma di un anno tipicamente di terza media di seconda occasione, si sa che dei ragazzini che avevano abbandonato la scuola, che sono disabituati agli studi, che hanno alle spalle studi assolutamente irregolari, che hanno bisogno di una riparazione, una ricostruzione diciamo di quello che è stato, hanno bisogno anche di non insistere su tempi di attenzione che sono fondati sull'esigenza della lezione che è di 60 minuti uguale, *standard*, per tutti come nelle scuole normali.

Noi sappiamo che i ragazzini dovranno fare attività più manuali, più creative, (tamburi, teatro, sport, ecc.) per un tempo abbastanza lungo all'inizio, e che poi ... il tempo di concentrazione sull'attività sui quaderni, che pure c'è, al computer, sulla scrittura, sulla matematica, sulle scienze, ecc., e anche il tempo di codificazione scritta di quello che hanno fatto, che è fondamentale, aumentano man mano che crescono la potenza della relazione educativa, l'affidamento, la "resa" alla nuova scuola che gli viene proposta. Per cui se ad ottobre di fatto riescono a fare tre ore (tre lezioni di 25, 30 minuti) ciascuno, alla fine di aprile fanno quasi quattro ore vere. Però è progressivo, non è dato per tutti, standardizzato, ecc. E poi c'è un'altra questione che riguarda insieme spazio e tempo. Cioè, se ci sono dei momenti di particolare crisi, di particolare disagio, delle eruzioni, delle difficoltà, c'è la flessibilità del togliere occasioni. C'è la possibilità di un luogo di smaltimento della crisi acuta. Questa è un'esigenza, per esempio in scuole normali di Verona, di Torino, di Venezia ... adesso che sto girando le scuole mi chiedono: "ma è possibile avere un posto dove ...?" e io gli dico: "allestitelo un posto dove ci sia un insegnante, dove ci sono delle cose che servono per calmare". "Ma che cosa potrebbero essere queste cose che servono per calmare?" Le cose che possono servire per calmare sono: disegnare e far parlottare mentre si disegna, giocare a dama e a scacchi, fare un puzzle, stare tranquilli, poter bere una bibita calda, potere farsi un panino con un frigorifero a disposizione, potere chiacchierare con un adulto consapevole che bisogna gestire questo momento di crisi per poter tornare...

Non bisogna neanche pensare che la scuola possa essere una specie di cura perpetua e di psicologizzazione della relazione tra adulti capaci di farlo e ragazzini. Perché è un luogo di apprendimento e tale deve diventare *strictu sensu*. Allora: che cosa si può fare? Ci sono due possibilità. Una è questa: emergenza totale - c'è un luogo deputato per l'emergenza totale. Può essere anche inutilizzato, ma ci deve essere perché è sempre più evidente che ce n'è bisogno. Altrimenti la devi gestire in classe insieme a tutti gli altri ed è impossibile. Ripeto, ci sono esempi di domanda di questo tipo crescenti, anzi molto crescenti, nelle scuole normali sia del Nord, che del Centro, che del Sud di questo paese. Secondo: una competenza specifica, una capacità di organizzazione all'interno del tempo-spazio, di rimandare, cioè di dire: "C'è un luogo deputato: il mercoledì dalle 9 alle 10, se non c'è un'emergenza esplosiva, c'è un luogo per parlare dei nostri problemi". Ecco, un *circle-time*, fisso però. Noi per esempio a *Chance* abbiamo sia l'una che l'altra cosa. Il *circle time* è per tutti gli insegnanti e tutti i ragazzi insieme. E ci sono delle procedure. Ed è un luogo dove o si progettano cose da fare insieme: vedi una gita, oppure un'attività qualsiasi. O si rielaborano insieme, e piano piano entrano delle regole di gestione di quell'ora. Per cui si parla uno alla volta, per cui c'è un verbalizzante a turno su quello che viene detto, cioè diventa un *setting* vero e proprio. Il che vuol dire che il lunedì, se succede un casino non grave tra Patrizia ed Antonio dove si creano questioni, si dice: "va beh, di questo possiamo parlare mettendolo all'ordine del giorno

mercoledì”. Ed è un aspetto educativo enorme quello di dire: “aspetta fino a mercoledì”; e non far esplodere la cosa oppure metterti con la professoressa a parlare “sciuscuscio” amica dei ragazzini, perché c’è un *setting* deputato che ha una sua *ratio*, una sua logica, una sua dinamica ben organizzata e controllata, organizzata e pensata in termini riflessivi e autoriflessivi, su cui poi a loro volta, nel loro spazio-tempo, gli insegnanti possono riflettere. Questa è una cosa. Però, anche con questa cosa, succedono delle robe esplosive che hanno bisogno di un altro contenitore. Ecco, tutto questo serve alla Scuola di Seconda Occasione già ora, ma serve potenzialmente (come dicevamo prima) per quella crescente onda di disagio diffuso che tutti discutono.

D: Secondo te, quali competenze si sono andate formando negli insegnanti della Scuola di Seconda Occasione?

R: Sono bravi. È proprio un altro pianeta. Anche la lettura del disagio è molto smaliziata e molto sofisticata, intelligente, introspettiva; la competenza del sapere: qual è la propria parte proiettiva e qual è la parte dei ragazzi, è molto presente. Insomma c’è una crescita reale dalla parte “psico” del psicopedagogico. Sulla didattica, il mio personale cruccio di operatore della Seconda Occasione, è che abbiamo fatto dei notevoli passi in avanti, diciamo, nel rapporto per esempio tra teoria e pratica, nel fatto che si consolidano la conoscenza nella scrittura formalizzata solo dopo l’esperienza, e così via, però penso che, anche se abbiamo fatto notevoli progressi e abbiamo anche inventato degli strumenti (per esempio il portfolio Morattiano noi l’abbiamo fatto a nostro uso e consumo ben prima della Moratti)...

Il sapere organizzare un esame, con rapporti tra prodotti e processi e dirlo alla commissione d’esame; il sapere guardare alla didattica in termini di riuscita di comprensione reale delle cose, e non “ho fatto la lezione; poi se dieci non hanno capito non fa niente”. Cioè quest’attenzione all’apprendimento prima ancora che all’insegnamento e quindi al servizio del reale apprendimento, piccolo che sia, ma dell’effettivo apprendimento, ecco, su questo si sono fatti anche passi notevolissimi. Però poi gli specifici marchingegni per apprendere non sono proprio... abbiamo delle punte avanzatissime e delle altre cose....

D: ... a livello di risultati intendi?

R: No. A livello proprio di esperienza, nel senso che (che ne so) sul ritmo e i tamburi siamo andati avanti, sulla musica codificata non ci siamo ancora; sulla matematica per certi versi siamo andati avanti, alcune cose di scienze le abbiamo fatte bene, altre no. Però poi io mi domando: noi ci mettiamo la cenere sulla testa, ci mettiamo in discussione, diciamo che non siamo ancora all’altezza (io per primo appunto adesso lo sto ripetendo), però le altre scuole medie normali si interrogano su quello che veramente hanno appreso i ragazzini? Non penso, così tanto...

D: Ho capito. Senti, e questo progetto “Madri sociali” che cosa ...?

R: Sono delle donne del quartiere in condizioni esistenziali più stabili di altre donne del quartiere, che hanno in genere avuto (all’interno di progetti che ci sono stati a Napoli tra la fine degli anni Ottanta e inizio-metà anni Novanta) delle esperienze di formazione come operatrici di comunità, diciamo, più o meno; molto di bassa soglia, non ti credere chissà che, che sono delle facilitatrici perché conoscono... in genere sono donne, ma non solo donne. Noi abbiamo avuto anche dei bidelli sociali, diciamo non solo “mamme” sociali, che sono degli abitanti del quartiere, che conoscono il quartiere, che già in molte scuole sono - come dire - implicitamente sono dei facilitatori di comunicazione tra l’istituzione scuola e la comunità-quartiere, con i suoi conflitti, le sue difficoltà ecc.; ma che qui lo diventano ufficialmente. Quindi, gestiscono insieme agli educatori che si affiancano agli insegnanti...

Int. B

Cesare Moreno

Presidente Associazione Maestri di Strada Onlus.

Coordinatore Sezione Associata Sperimentale per il recupero della Dispersione Scolastica .

Dobbiamo riscrivere l'alleanza educativa come prima cosa e il patto educativo come seconda, perché dobbiamo chiarire che il mandato dell'educazione non ci è dato né dalla società né dallo Stato, ma è dato innanzitutto dalla famiglia e quindi l'attività educativa è opera di quattro soggetti fondamentali: chi istruisce, chi educa, chi forma, chi cura.

La formazione, intesa come allenamento e preparazione a svolgere un'attività, si distingue dall'istruzione, perché è fortemente contestualizzata e dipendente dal contesto, quindi conserva il grado di astrazione e separatezza che c'è, naturalmente va gestito, va graduato, però non possiamo ridurre l'istruzione alla formazione, all'educazione e non possiamo neppure fare l'inverso.

Nessuno di questi quattro protagonisti può essere puro, cioè un insegnante deve essere capace di avere perlomeno degli agganci rispetto alla formazione, rispetto alla cura e rispetto all'educazione. Questi quattro soggetti sono il soggetto gruppale del processo di crescita. Né l'educatore, né l'istruzione, né il formatore, né la cura, da soli, fanno niente, e neppure se si coordinano fra loro, perché coordinamento significa che ciascuno rimane nella sua sfera. Il problema è che questi quattro soggetti si devono integrare e quindi questo ha delle conseguenze pesantissime su ciascuna categoria. Perché se l'insegnante, oltre ad essere insegnante, deve essere un pochino formatore, un pochino titolare della cura materna, significa che la formazione professionale dell'insegnante deve essere diversa e devono essere diversi i tipi di lavoro. Per esempio io sono reduce da una riunione fatta con i genitori degli alunni del primo anno di *Chance* e in questo incontro noi offriamo un rinfresco, si tratta di un gesto simbolico, ma molto importante per far capire che noi stiamo anche dalla parte della cura, ci stiamo curando del loro benessere. Certo non sarà un pasticcino a cambiare il loro stato d'animo ma, almeno quando ci incontriamo, ciò avviene intorno ad un'occasione anche conviviale. E' un messaggio molto importante. Tra le competenze degli insegnanti, c'è quella di offrire il rinfresco? No, non c'è, domani ci dovrà essere anche questo. Anche se non abbiamo nessun diritto di disprezzare gli insegnanti tradizionali, ovvero coloro che vengono a scuola per insegnare solo il latino, se qualcuno vuole che non insegnino solo il latino, glielo deve dire e lo deve anche attrezzare per poterlo fare sia mentalmente, sia organizzativamente. Per esempio un educatore che voglia svolgere una lezione di educazione sessuale, deve rispondere a delle domande esistenziali e non a delle domande di istruzione (anatomia ecc.), e quando egli risponde con l'istruzione a domande esistenziali perde tutta la credibilità su tutti i terreni.

Il Progetto *Chance* credo sia l'unico - perché ho indagato, non è un vanto, anzi un dispiacere - dentro cui le quattro situazioni spiegate precedentemente sono rappresentate all'interno dello stesso organismo, cioè intorno al tavolo di progettazione siedono: il rappresentante dell'istruzione, il rappresentante della cura chiamato genitore sociale, il rappresentante della formazione ovvero il formatore ed infine vi è il rappresentante degli educatori, l'educatore. Dopo dieci anni di stretta interazione sul campo e di lavoro comune tra questi rappresentanti, ognuno di essi ha appreso qualcosa all'altro, nessuno è rimasto uguale a prima. Quindi l'insegnante capisce ed interagisce con l'educatore, l'educatore capisce ed interagisce con gli altri ecc.

La cosa importante è appunto la comunità educante, la stretta relazione che c'è tra di essi.

D: Che funzione ha il genitore sociale?

R: I genitori sociali, per la prima volta, io sottoscritto li ho presentati nel 1996, perché ritenevo opportuna l'esistenza di una formazione dei genitori per renderli coadiutori della scuola e cogestori della scuola. Precedentemente tali genitori erano definiti di quartiere, successivamente sono stati chiamati "genitori sociali".

Essi hanno fatto un corso di 80 ore di educazione degli adulti, finalizzato in senso lato a formare un operatore di comunità e, successivamente, se volevano potevano accedere ad un istituto professionale per i Servizi Sociali. Secondo me andavano presi, per svolgere il corso, i genitori il più possibile interni alle realtà difficili, ma che contemporaneamente avessero un buon livello di istruzione, ma soprattutto, dovevano avere una capacità di restituzione al territorio di ciò che loro apprendevano, perché, specie nelle realtà degradate, spesso chi riesce ad emergere poi sviluppa un senso di antipatia, di negazione dell'ambiente in cui vive, creando delle forme di disprezzo. Quindi genitori che vivevano condizioni difficili e soprattutto che avevano voglia di impegnarsi socialmente e non venivano fuori individualmente. Quindi è stato fatto questo primo corso, poi ne è stato fatto un secondo, dove i gruppi si sono organizzati e hanno fatto un'associazione. Tutto ciò è successo nel 1996, il Progetto Chance è iniziato nel 1998 e, quando esso è cominciato, abbiamo ingaggiato alcuni di questi genitori dicendo che essi avrebbero rappresentato la cura all'interno del progetto con la funzione di interfaccia rassicurante con genitori che normalmente hanno in antipatia la scuola perché hanno sempre incontrato genitori arcigni, presidi scostanti ecc.

Essi inoltre hanno una funzione di mediazione perché i quindicenni, nel loro DNA, hanno di litigare con i coetanei, con i professori e gli educatori che sono già una figura più soft, che però devono tenere una linea di condotta, quindi il loro mestiere è quello di mitigare. Il genitore sociale quindi può intervenire per raffreddare i conflitti con la pacca sulla spalla, con le caramelle, con il gioco da tavola, la partita a scacchi, il tè oppure una semplice chiacchierata.

Il genitore sociale è un educatore, deve essere formato come un educatore, però gli conserviamo questo nome di "genitore sociale" per un motivo banalissimo, cioè che vogliamo sfruttare un ruolo naturalistico, cioè generalmente il genitore viene accettato con fiducia *a priori*, così come si può avere una sfiducia *a priori* nella scuola.

Questa fiducia *a priori* poi noi la verificiamo, nel senso che concretamente ci sono certe operazioni che ai genitori sociali riescono e agli operatori no. Per esempio i genitori sociali sono riusciti a gestire le sigarette, a far scendere i ragazzi dalle trenta alle tre sigarette al giorno, facendo tutta una serie di mediazioni, poi hanno un grosso ruolo nell'osservare i ragazzi in situazioni informali e quindi aiutare la comprensione di tutto il gruppo rispetto all'insegnante. Essi sono presenti fisicamente nelle scuole e un'altra cosa interessante è che i nostri ragazzi sono estremamente aggressivi, incontenibili, attaccano verbalmente con parolacce, ma ai genitori sociali non hanno mai detto parolacce.

D: Che cosa si intende per progetto educativo e cosa fanno gli educatori all'interno del progetto?

R: Gli educatori ogni anno svolgono funzioni diverse dall'altro. Prima di tutto abbiamo dovuto fare una battaglia per l'autonomia del progetto educativo perché, nonostante che è il progetto educativo a contenere il progetto di istruzione, nella realtà la situazione si è invertita, e questo non per la responsabilità dei docenti, ma per responsabilità di tutti. E' sia la *mission* educativa del progetto, sia la *mission* educativa del singolo ragazzo, che deve essere distinta dal progetto di istruzione. Ad esempio, imparare ad usare i mezzi pubblici è un obiettivo educativo. Mentre gli studenti normali vanno a scuola in autobus, i nostri no, o vengono con il motorino, o sono accompagnati con la macchina, sui mezzi pubblici loro non ci mettono

piede. Ci sono una serie di cose connesse al trasporto pubblico, come pagare il biglietto, aspettare l'autobus, che sono contro la loro antropologia. "Ma chi si crede di essere questo autobus che si fa aspettare?"

Quindi, per poter sviluppare meglio il progetto educativo autonomo, dobbiamo anche cercare di sviluppare un luogo autonomo che si chiama centro di aggregazione giovanile e che adesso si chiama centro di attività giovanile, in modo tale che gli educatori avessero delle attività territoriali indipendenti dal progetto, anche per fare in modo che i ragazzi del progetto si incontrassero con altri ragazzi. Inoltre è importante definire il compito degli educatori all'interno del progetto in termini più stringenti. Prima gli educatori si limitavano a presidiare spazi e momenti che erano chiaramente non scolastici, quindi la mensa, lo sport, la visita guidata, tutta una serie di cose che era chiaro che non erano scolastiche. Non c'era un compito definito e questo metteva gli educatori nella condizione di essere una sorta di figura ausiliaria a fianco dell'insegnante da un lato, dall'altro invece abbiamo individuato che il nostro lavoro lasciava fuori la costituzione del gruppo dei giovani. Dall'anno scorso (2007) noi abbiamo deciso che l'educatore svolge anche il ruolo di *tutor*, nel senso di essere il responsabile della tenuta e dello sviluppo del gruppo dei ragazzi, quindi la sua *mission* è quella di lavorare e tenere insieme i ragazzi, di lubrificare le relazioni, di creare delle occasioni educative in cui si cimenta il gruppo dei ragazzi. Naturalmente questo comporta che ci siano anche degli istituti, dei luoghi per fare queste cose. Per esempio uno dei luoghi è il *circle of time*, che è una cosa che abbiamo scoperto strada facendo, ed è il momento in cui i ragazzi discutono tra loro ma discutono non su un oggetto, ma su di sé e sulle relazioni che ci sono tra di essi. I *circle of time* sono gestiti dagli educatori.

D: Gli insegnanti cambiano ogni anno... vi è continuità, hanno esperienza?

R: Ogni anno dal 1998 venivano riconfermati i vecchi insegnanti, oppure venivano reclutati – i primi anni – nuovi insegnanti con il criterio della "chiara fama", messo a punto da me, Marco (fondatori del progetto), cioè portava a reclutare delle persone che in qualche modo si erano messe in evidenza. Il mettersi in evidenza o è un mettersi in evidenza perché voglio cambiare lo stato delle cose presenti o perché voglio cambiare il mio stato. Successivamente abbiamo chiesto di poter reclutare sulla base di criteri e soprattutto abbiamo chiesto che la scuola diventasse una scuola ordinaria. Dall'anno scorso (al Convegno di marzo 2007) abbiamo dato l'annuncio e quindi avremmo dovuto avere ventisette docenti nuovi. Invece di avere questi ventisette docenti abbiamo avuto sedici docenti vecchi confermati e undici supplenti. Quindi abbiamo preso delle persone assolutamente casuali, abbiamo fatto quindici giorni di formazione dopo di che i docenti ci hanno chiesto di lavorare con i ragazzi ed ora tutto va bene.

D: Qual è la formazione iniziale degli insegnanti?

R: Gli insegnanti che cercano di mediare con il ragazzo, che l'accolgono, quelli che non hanno paura delle difficoltà sono dei buoni candidati. Possiamo fare dei colloqui di bilancio delle competenze per assumere i docenti. La formazione in sé dovrebbe essere una formazione partecipata, invece noi facciamo l'architettura partecipata, ma non la formazione in sé partecipata. Una facoltà di Scienze della Formazione, dovrebbe tenere il *circle of time* e il *focus group* all'ordine del giorno su tutto, perché tu non puoi fare una facoltà di questo tipo, senza imparare a gestire sentimenti, emozioni e relazioni, in quanto oggetti di riflessione. Insieme a Valentina Ghione è venuta fuori l'idea dell'insegnante come professionista gruppale riflessivo. E' fondamentale, appunto: la gruppalità alimenta l'individuo e non viceversa, cioè il soggetto è un gruppo ed io sono tanto più forte quanto più il gruppo funziona, quindi è chiaro che l'insegnamento è frutto di una professione gruppale riflessiva, inoltre la riflessività deve essere la misura di accompagnamento che vi è alla prima

formazione, perché poi è l'attività che fa parte costante del mestiere. Poiché l'educatore e l'insegnante parlano con la parola, ma parlano soprattutto con il loro essere, ed i ragazzi sono sensibili molto più all'essere che non al dire, quindi essi devono essere dei soggetti presentabili, quindi se tu sei un arrabbiato, infelice, uno scontento, eccetera, tu non puoi trasmettere la gioia dell'apprendimento, tu trasmetti le tue negatività. Quindi il benessere dell'educatore è un fattore di produzione del servizio e non un fatto privato (l'educatore non deve lavorare solo per avere uno stipendio).

D: Che relazione vi è tra gli insegnanti e gli allievi?

R: Gli insegnanti devono avere la possibilità di lavorare sul proprio mestiere. Non è possibile che l'insegnante vada soltanto in classe e basta. Bisogna deprivatizzare le pratiche didattiche, quindi, di conseguenza, gli spazi di discussione, di riflessione e di studio sono spazi professionali, non sono spazi privati. L'idea del professionista privato che viene a scuola e fa l'artigiano è un'idea proprio ormai fuori campo. Abbiamo incrementato fortemente la quantità di ore che noi dedichiamo alla manutenzione delle risorse professionali. Facciamo: tre ore quindicinali di discussione pedagogica, centrata sui ragazzi e centrata sulle pratiche, cioè vedere quello che va e ciò che non va, legata alla operatività, tre ore di discussione psicologica ogni quindici giorni, dove è presente un esperto di psicologia che ci aiuta a rielaborare, capire meglio come leggere le emozioni dei ragazzi al fine di capire come poi si interviene. Noi non possiamo rimanere nell'incertezza, bisogna decidere e quindi ad un certo punto l'azione, l'agito, tanto vituperato dagli psicologi, ci vuole. Anche perché noi, spesso, non siamo in condizione di prendere delle decisioni riflesse, noi spesso dobbiamo prendere delle decisioni automatiche. L'agito è un'altra cosa, secondo me, è quando io, invece di prendere una decisione automatica sulla base dei precedenti, o una decisione ragionata, mi faccio agire dalle mie emozioni. Quando io agisco non è che un'azione è necessariamente un agito, per dare la qualifica di agito ad una cosa devi dimostrare, che io ho agito non in base ad un ragionamento, non in base ad una buona prassi, ma in base all'emozione di un momento. Quindi le sedute psicologiche servono per riuscire a capire la complessità delle situazioni e soprattutto a capire il punto di vista dell'altro e non a fare una supervisione. Poi vi è il lavoro sociale degli insegnanti, che non è andare in giro, ma intrattenere relazioni sociali con i genitori, i ragazzi, eccetera. Se la famiglia non contribuisce a questo patto educativo, i ragazzi non vengono accolti nella scuola Chance. Tu famiglia hai il diritto a fare certe cose, se non le fai io ti aiuto a riconquistare questo diritto. Io non ti richiamo al dovere di mandare tuo figlio a scuola, io ti richiamo al diritto di mandare tuo figlio a scuola e voglio metterti in condizione di esercitare questo diritto, ed inoltre ti voglio aiutare ad avere delle soddisfazioni attraverso i tuoi figli. Quindi bisogna fare alleanza educativa con la famiglia, ed avere concretamente il mandato di fare tale operazione.

D: Come sono strutturati tempi e spazi?

R: Il tempo è la principale risorsa educativa, e deve essere organizzato. Quindi stabilire bene che cosa segna il passaggio tra casa e scuola, quindi la mattina lo spazio della colazione, della chiacchiera, eccetera, è la camera di compensazione tra l'ambiente interno e quello esterno alla struttura. La conclusione di un'unità didattica con una prova è un piccolo rito, gli esami che si fanno seriamente sono un rito. Tutto quello che è passaggio da un tempo all'altro deve essere curato in un modo approfondito, lanciando tutta una serie di segnali per rassicurare circa l'acquisizione di ciò che abbiamo acquisito e circa il non pericolo di ciò che andiamo ad apprendere. Siccome i nostri ragazzi sono estremamente sensibili al cambiamento, ogni cambiamento gli dà fastidio, quindi ogni cambiamento nella scansione del tempo è una cosa problematica. Organizzare i riti che scandiscono il tempo è una delle cose che servono per mettere ordine nella vita delle persone. I luoghi sono la stessa cosa, essi vengono istituiti dalle

configurazioni di lavoro, cioè un luogo non è una stanza, cioè sapere quante persone vi sono, in che posizione, eccetera.

D: Per quante ore i ragazzi frequentano la scuola e quali sono le materie portanti?

R: I ragazzi fanno quattro ore di mattina per cinque giorni, per un totale di venti ore, poi fanno due ore di laboratorio per quattro giorni, quindi ventotto ore, poi c'è un'ora di mensa per quattro giorni e sono trentadue ore, poi ci sono le visite guidate che durano un giorno. Abbiamo capovolto il rapporto tra discipline ancillari e discipline principali, per noi l'asse portante è l'arte, la musica e il corpo. La scuola attiva non può funzionare con l'organizzazione del lavoro che noi abbiamo oggi, in quanto è essenzialmente quella di Comenio del 1650: l'aula, il professore, la cattedra, quindi, si tratta di una tecnologia educativa che prevede questo: il professore, la lavagna e il gesso, il quaderno e la penna, l'aula chiusa, le mura alte per non farti vedere l'esterno, eccetera. E soprattutto la scuola è fatta per gli studenti e per gli insegnanti, quindi, participio presente del verbo studiare e participio presente del verbo insegnare. Noi dobbiamo fare una scuola per l'uomo, quello che succede, è che a scuola si entra con tutto il corpo, non si entra come *tabula rasa*, ma con una storia di cui bisogna tener conto. La scuola, per essere di tutti, deve essere di ciascuno. Noi cerchiamo di dare una qualità diversa dell'istruzione. Noi prendiamo quindici ragazzi in terza media, invece venti nel primo superiore, ma su quindici, tredici vengono tutti i giorni.

D: Che cos'è la cura?

R: La cura è quello che rende ciascuno di noi unico per l'altro. Noi possiamo fare in un progetto educativo tutto ciò che vogliamo, ma comunque ci sfugge quest'attenzione. La cura educativa è il far sentire la persona individuo, ma l'insegnamento individualizzato non può esistere, secondo me, mentre esiste l'apprendimento individualizzato, allora, la dimensione dell'individuo sta dal lato dell'apprendimento, non dal lato dell'insegnamento. I bravi insegnanti hanno sempre fornito ai ragazzi degli strumenti per apprendere, non si sono limitati a dire "questo è il teorema di Pitagora, ora vi arrangiate voi". L'insegnamento individualizzato non è stare vicino ad un allievo, ma differenziare il lavoro in classe.

Int. C

Vera Manacorda

Coordinatore Progetto Chance.

Componente Gruppi di Ricerca dell'IRRE Campania

Mi presento, così ci conosciamo di più.

Io sono una dirigente scolastica in pensione ormai da diversi anni. E mi trovo a coordinare il progetto *Chance* perché l'ho seguito per circa otto anni, prima come componente dei gruppi di lavoro dell'Ufficio Studi e Programmazione del Provveditorato, poi come componente dei gruppi di ricerca dell'IRRE Campania. Quindi, quando sono andata in pensione, il Direttore Scolastico Regionale mi ha affidato questo incarico come esterna, come esterna interna, diciamo. Le mie esperienze passate sono soprattutto nel campo della formazione dei docenti. Ho lavorato prevalentemente su questo: su progetti di formazione sia in ambito del Provveditorato, sia in ambito dell'IRRE Campania, progetti di ricerca varia. Ecco, questo è il mio passato.

D: Vorrei parlare dell'aspetto dei luoghi dell'apprendimento. Voi in che modo lo riuscite a curare?

R: Noi tentiamo di offrire a loro lo spazio scolastico come spazio di confidenza, quello che spesso nella scuola normale manca. Gli spazi nostri sono più personalizzati, per loro sono spazi tematici. Ci sono qui a scuola i loro materiali di lavoro, molto di più di quanti non ce ne siano nelle scuole di prima occasione. Anche perché questi ragazzi il loro lavoro lo fanno essenzialmente qui. Non è che hanno il lavoro per casa, è tutto qui. Sia per i momenti di laboratorio, sia per i momenti di lezione in senso stretto, che per i momenti di preparazione delle uscite - insomma per tutti i momenti della varietà delle modalità didattiche - tutto si svolge a partire da questi ambienti anche perché, nelle loro case, non è che abbiano spazi dove lavorare.

La docente organizzatrice di questo modulo è così contenta perché finalmente siamo riusciti ad ottenere qui vicino una sede per i ragazzi del secondo anno, che sarebbe il nostro anno polivalente, quello del prolungamento dell'obbligo. Finora i ragazzi del secondo anno hanno dovuto condividere questa sede con i ragazzi del primo anno, quelli del recupero della terza media. Una cosa molto pesante, molto difficile, perché si tratta di ragazzi che hanno caratteristiche tali per le quali è importante il senso del possesso esclusivo dei luoghi, delle persone, degli affetti e delle cose.

Ma la stessa cosa è vissuta anche nel modulo di Soccavo dove c'è la stessa convivenza, in spazi molto meno articolati, perché si tratta di un paio di stanzoni. E lì ci sono state situazioni pesanti di contrapposizione tra i ragazzi più grandi che facevano il secondo anno (che erano in continuità con l'anno scorso) e i ragazzi più piccoli che erano entrati a febbraio (perché a febbraio abbiamo avuto i nuovi docenti e abbiamo potuto fare le selezioni per i ragazzi più piccoli). Ci sono scappati episodi di gelosia pesanti - che sono stati in qualche modo tamponati - che però producono un incremento di disordine e di invivibilità. Da quando esistiamo viviamo il problema delle sedi, soprattutto a Soccavo. Qui, pur nel cambiamento di sedi, abbiamo avuto meno disastri mentre, a Soccavo, sono anni che siamo alla ricerca.

D: Per quanto riguarda i tempi?

R: Noi siamo molto condizionati nei tempi di inizio del nostro lavoro dall'esercizio istituzionale di quello che ogni istituzione dovrebbe fare. Esempio tipico quello dei docenti. Per cui abbiamo un anno scolastico di recupero della terza media che va da febbraio a giugno. Ci possiamo immaginare quello che si può fare. Poi, siamo molto condizionati nei tempi di gestione del progetto dalla possibilità di spendere quello che è nostro, che ci è stato assegnato

perché, a volte, può restare immobilizzato per mesi perché anche le risorse finanziarie hanno il loro processo. E questo condiziona anche l'esercizio delle attività.

Per quanto riguarda gli aspetti... i tempi pedagogici, noi procediamo in questa maniera. Proprio perché ci teniamo che i ragazzi - specie i più piccoli - abbiano quest'idea della scuola-casa. I ragazzi che vengono la mattina sono accolti anche con la colazione (c'è un tempo in cui i ragazzi possono venire, più o meno alla spicciolata) sotto la gestione degli educatori o delle mamme sociali. Quindi i ragazzi vengono accolti, fanno colazione e trascorrono quel periodo, diciamo a metà, tra la casa e la scuola. Tempo che può essere anche il momento dello scambio delle confidenze tra di loro o con gli educatori adulti. Poi c'è, di massima, il tempo scolastico, che è suddiviso in due blocchi di due ore (tra di loro anche divisi da un intervallo), che sono dedicati alle attività didattiche, che sono caratterizzate quasi sempre dal fatto che sono a gruppo intero.. abbiamo quindici ragazzi. Noi abbiamo un gruppo di circa quindici ragazzi iscritti per il recupero della terza media. I ragazzi hanno due blocchi di lavoro su aspetti disciplinari o su aspetti di rivisitazione di esperienza di didattica esterna. Questi blocchi di lavoro sono quasi sempre condotti in compresenza (quindi due docenti di discipline diverse) e sempre con la presenza di un educatore con funzioni di *tutor* cioè con funzioni di *trait d'union* tra l'aspetto più strettamente cognitivo e l'aspetto più strettamente di vita vissuta.

D: Sono educatori professionali?

R: Sì, sono educatori professionali, quasi tutti con il titolo o quanto meno con una certa esperienza. E dobbiamo dire che, nel corso del tempo, il gruppo degli educatori si è andato rinforzando. Gli educatori lavorano con noi per il sostegno alle attività didattiche però hanno anche un loro spazio che è quello che noi definiamo il “progetto sociale” che si svolge sia in ambito scolastico, *Casa Chance*, sia nei cosiddetti centri di aggregazione giovanile che sono aperti anche al territorio, cioè vedono anche i ragazzi che provengono dal quartiere.

La formalizzazione del “progetto sociale” è ancora in piedi anche perché non tutte le zone dove operiamo hanno la possibilità di disporre di locali. La faccenda delle sedi è un problema notevole. E quindi si costruisce questo progetto nel quale parte del lavoro è affidato agli educatori, parte del lavoro è affidato all'interazione tra docenti ed educatori.

D: Mi interessava capire anche quali sono stati gli scambi di competenze.

R: Questa è una cosa che nel tempo è interessante verificare perché noi, mi riferisco non soltanto alla coppia docenti-educatori, ma anche al triangolo docenti-educatori-psicologo (da noi non è lo psicologo dei ragazzi ma è lo psicologo di sostegno ai docenti). Però è chiaro che queste tre professionalità, essendo portatrici di competenze diverse, nel momento in cui noi lavoriamo ad una loro integrazione, si crea una figura di confine. Fatto questo che, nel tempo, ci ha portato molto a rivisitare in termini razionali l'idea dell'onnipotenza di *Chance*, l'idea che *Chance* potesse sanare tutta una serie di aspetti che andavano dalle carenze cognitive ai disastri di tipo psicologico. E' chiaro che lo scorrere del tempo e l'accumularsi di esperienze, anche dolorose di insuccesso, ci ha portato a ridefinire un po' questo tema della onnipotenza e ci ha portato a ridefinire anche il modo di fare la selezione dei ragazzi. Cioè a capire che noi dobbiamo necessariamente escludere in partenza i ragazzi che non manifestano sufficiente volontà di recuperare una loro situazione di incertezza o di sbandamento, oppure ragazzi che hanno problematiche di carattere psicologico o anche di carattere familiare eccessivamente pesanti e qui, faccio un inciso, poi ritorno alla questione dell'integrazione delle competenze. Il problema è che questa città offre poca disponibilità e poca professionalità diffusa per l'integrazione, con competenze - dico competenze in termine di saperi ma anche in termini di responsabilità - che appartengono a servizi e istituzioni - diciamo enti - che lavorano sul territorio e che dovrebbero avere anche loro la cura dei giovani. Allora noi abbiamo esperienze di lavoro con il Tribunale dei Minori che ci affida a volte ragazzi. Noi entriamo in

contatto con l'assistente sociale del tribunale, con i giudici e prendiamo in carico questi ragazzi dopodiché loro ci abbandonano e noi restiamo così. Oppure anche la possibilità di condividere fino in fondo con i servizi sociali, che sono il punto di riferimento per la prima individuazione dei ragazzi, i criteri che poi ci devono portare all'accettazione dei ragazzi. Molto spesso i servizi sociali sono spinti dalla necessità di risolvere un caso e si fanno carico maggiormente degli aspetti emotivi della situazione del ragazzo. Senza tenere conto che noi il ragazzo non possiamo tenerlo come in una casa- famiglia. Questa è comunque una istituzione scolastica, seppure dotata dell'appoggio di una serie di altre competenze, è comunque una scuola.

Per quanto riguarda il discorso della integrazione tra le due professionalità cardine del progetto, noi parliamo sempre di progetto educativo nel quale stanno insieme l'aspetto dell'istruzione e l'aspetto dell'educazione propriamente detta. Dentro c'è anche l'aspetto della professionalizzazione, quindi sono già strettamente integrate tra di loro queste tendenze. E' ovvio che il docente *Chance* non è il docente che presta la sua lezione e basta. Cioè la relazione educativa - un certo tipo di relazione educativa - che deve camminare sul confine tra l'esigere quella autorevolezza che deriva dall'essere adulti, ma anche cercare di essere più vicini ai ragazzi; cioè stabilire con loro una tipologia di relazione che renda possibile per loro liberarsi dai blocchi emotivi e di apprendimento, liberarsi da vecchie paure, liberarsi da senso di estraneità da certe cose. Gli educatori sono ragazzi mediamente molto giovani, sono ragazzi che hanno alle spalle una formazione più o meno specifica, ma comunque hanno alle spalle un vissuto di precariato. Già i nostri educatori, visto che bene o male sia pure con tante vicissitudini stiamo avendo una continuità di esistenza e di lavoro - anche se qualcuno va via e ne vengono di nuovi, qualcuno non va bene e esce - stanno un po' superando questa percezione della loro vita lavorativa come precariato e quindi si stanno radicando un pochino di più sul progetto, stanno lavorando maggiormente sulla loro formazione - sempre tenendo presente che la nostra formazione è una formazione comune per l'80%. E' formazione comune proprio perché il progetto è un progetto integrato anche se ogni professione ha la sua specificità. Quindi alcuni aspetti che hanno caratterizzato il rapporto tra educatori e ragazzi negli anni passati si stanno un pochino smussando, per esempio certi aspetti di collusione. Questi aspetti io penso che siano dovuti per certi versi all'estrazione sociale che è diversa, quella degli educatori è più vicina a quella dei ragazzi. E poi si diventa educatori o si studia per educatori o si esercita il mestiere di educatore nel sociale, quasi ancora come una forma di affermazione di sfiducia nelle istituzioni, come le due cose fossero tra di loro ancora contrapposte.

Però devo dire che nel tempo - ma anche nel cambiamento dei soggetti - si sta molto smussando. Per cui il lavoro, la capacità di porsi lo stesso obiettivo, docenti ed educatori, sia pure raggiungibile con metodi luoghi e tempi diversi, è un punto che stiamo raggiungendo.

D: Qui forse l'educatore ha la possibilità di non sentirsi di serie B...

R: C'era da noi questa cosa qui e si sta un po' alleggerendo. Dirò che in questo è stata molto importante la venuta di un gruppo di docenti precari che non erano i vecchi docenti depositari del saper *Chance* e loro hanno visto che anche nell'essere giovani, nell'esser precari ecc. ci si può accostare con serietà.

Anche noi ci siamo dovuti aprire ed è stata una cosa che abbiamo fatto volentieri. E' stata una esperienza positiva. (anche se purtroppo quello dei docenti è un problema, è un po' una debolezza strutturale perché, se mettiamo a confronto le risorse finanziarie con le risorse professionali, mentre le risorse finanziarie - se pure difficili da ottenere per le lungaggini burocratiche - ci sono, ci sono sempre e sono sufficienti per il nostro lavoro, sulle risorse

professionali abbiamo sempre difficoltà perché incappiamo in processi burocratici difficili. Sono due anni che siamo rimasti con pochi docenti e i nuovi sono arrivati solo a gennaio)

L'ingresso di questi nuovi docenti è stato particolarmente gradito sia per la loro gioventù sia per il fatto che comunque hanno manifestato un forte entusiasmo per il progetto. Sono portatori anche di un tipo di formazione un po' diversa rispetto a quella dei nostri docenti *senior* alcuni dei quali stanno nel progetto da dieci anni e, è chiaro, che in dieci anni, alcuni cambiamenti ci sono stati nel processo di formazione anche dei docenti.

Alcuni stanno facendo la SISS, hanno fatto corsi abilitanti fatti in una maniera un po' diversa da come li facevamo noi. Insomma hanno avuto delle esperienze diverse. E molti di loro citano esperienze fatte nelle scuole dove sono passati. Anche se non hanno grosse esperienze - diciamo che hanno due tre anni di insegnamento - alcuni di loro hanno raccontato esperienze che sono già nuove, diciamo esperienze di lavoro con i ragazzi.

D: Quale formazione acquisisce un insegnante che ha lavorato a *Chancs*? E tornando a lavorare nella scuola ordinamentale che tipo di insegnante sarebbe?

R: Ti dico nel bene e nel male. Qui si accumula una particolare capacità che è quella legata al nostro modo di lavorare e di vivere tra adulti. Cioè l'idea che gli adulti che lavorano a *Chance* sono comunque un gruppo. Allora l'esperienza maggiore e la capacità maggiore che si acquisiscono a *Chance* sono quella del confronto e quella della capacità di rielaborare collettivamente le esperienze. Che è una cosa non da poco. Perché è un buco nero nella scuola di prima occasione.

E ti dirò che è proprio quello che ha affascinato i nuovi docenti, i quali si sono trovati ad essere accolti non solo come persone - che già è cosa difficile nella scuola ordinaria - ma si sono trovati ad essere accolti come professionisti. E quindi loro hanno la consapevolezza che sono in formazione. Questo è l'aspetto più positivo. E anche la capacità di acquisire una flessibilità nell'esercizio del loro lavoro. Per esempio quest'anno il gruppo di docenti vecchi che aveva lavorato per anni su *Chance Uno* - cioè recupero terza media - all'inizio dell'anno ha lavorato su *Chance Due* cioè su una organizzazione pedagogico- didattica a loro piuttosto estranea, soprattutto dal punto di vista didattico. E poi tra gennaio e febbraio si è messa a lavorare sulla selezione dei ragazzi e poi è tornata su *Chance Uno*. Per cui anche loro hanno vissuto positivamente questa puntata in un elemento un po' diverso e ne hanno riportato sicuramente qualche cosa di positivo nel loro lavoro con i ragazzi più piccoli. Anche perché noi cerchiamo sempre di far retroagire i percorsi successivi su quelli che precedono, dal punto di vista della loro efficacia. Questo è sicuramente un aspetto positivo. E anche in generale la capacità di stabilire una relazione con i ragazzi. L'aspetto forse più carente sul quale stiamo cercando di tornare a lavorare è quello del rinnovo, revisione e rimodernizzazione delle competenze disciplinari sul quale dobbiamo lavorare un po'. Anche perché noi siamo un pochino stretti tra una esigenza teorica che ci poniamo e la pratica di lavoro. L'esigenza teorica che ci poniamo e che riaffermiamo in continuazione è che per insegnare una determinata disciplina ad una ragazzo che ha tante carenze di base e che ha soprattutto una forma di ostacolo emotivo anche rispetto ai temi, agli argomenti, noi diciamo sempre, come impostazione teorica, che bisogna conoscere molto bene la disciplina perché bisogna essere capaci di andare al senso di quella disciplina come capacità di muoversi in quella realtà e di leggere il mondo, di costruire su quello che si sa non dico il futuro, ma un minimo di progetto di vita. E questo è l'aspetto teorico che noi curiamo e ci ripetiamo di continuo. C'è poi l'aspetto realistico e la difficoltà è proprio quella di riuscire a mettere insieme le due cose. L'aspetto reale è quello di dover gestire gruppi di ragazzi che hanno competenze di base mediamente piuttosto scarse, abbastanza diverse tra di loro, con esperienze scolastiche spesso traumatizzanti, che comunque in un modo o in un altro sono state causa della loro uscita dalla

scuola, con tempi che spesso sono ristretti, con difficoltà reali di far reggere il gruppo sotto l'aspetto dell'attenzione e della concentrazione per poco più di mezz'ora. E quindi questo, ci ha portato, secondo me, a scegliere qualche volta il riduzionismo tangente quasi alla banalizzazione che non è una cosa positiva.

Ci vuole un maggiore studio sugli aspetti più significativi della didattica disciplinare. Non è che ci manchino le competenze al nostro interno, ci manca forse la necessaria concentrazione per poterci lavorare di più.

L'affermazione che noi facciamo è che la relazione positiva è valida di per sé, ma è soprattutto finalizzata, in un ambiente scolastico, ad eliminare gli ostacoli emotivi all'apprendimento. Quanto però riusciamo a fare effettivamente questo passaggio? A non considerare la relazione emotiva valida di per sé? Cosa che è, per carità, però...

D: il tipo di impostazione che avete dato a questo progetto, quanto è derivata da una riflessione pedagogica già strutturata e quanto è stato creativo e autonomo?

R: Questa è una cosa che ci viene chiesta spesso. Io ho una mia risposta è chiaro che noi abbiamo dei punti di riferimento. E' evidente che c'è una pedagogia più vicina alla nostra e quindi ognuno di noi fa riferimento a determinati autori che sono dei classici di una determinata pedagogia. E' inutile perfino citarli perché sono nel DNA di un insegnante, di un docente di un certo tipo. Però la nostra forza è quella, come dicevo prima, della capacità di rielaborare esperienze per cui le teorie pedagogiche io le intendo più come teorie che danno luce alla lettura di una determinata esperienza. Però se noi non facessimo questo tipo di riflessione continua che significa anche rivisitazione apparentemente ripetitiva di certe cose, ma in realtà noi ci rendiamo conto che è così difficile mantenere ferma la prassi rispetto a quelle stesse cose o modalità di lavoro che noi definiamo le nostre buone pratiche. In realtà noi stessi le sottoponiamo continuamente a revisione perché è continuamente necessario revisionare i contesti, i ragazzi, i rapporti tra gli adulti, una serie di cose. Per cui se ci mancasse questa tensione ricostruttiva noi saremmo diversi da come siamo. La riflessività è il nostro pane. E quando noi sbagliamo e quando cadiamo nella ripetitività si capisce subito. Si capisce subito quando siamo talmente padroni di qualche cosa che riteniamo di poterla fare in automatico. Abbiamo noi stessi bisogno di rivisitarla di continuo, di vivificarla e questo io penso sia l'aspetto cardine del nostro lavoro.

D: E' il punto di forza del progetto...

R: Si è il punto di forza del progetto. Sia nell'aspetto pedagogico che nell'aspetto della rivisitazione psicologica. Ogni 15 giorni c'è una riunione pedagogica tra docenti, educatori, esperti, diciamo tutti quelli che lavorano con i ragazzi. Ogni 15 giorni riunione psicologica, le stesse persone con la conduzione di uno psicologo. E poi ogni settimana riunione di programma.

Gli incontri quindicinali a carattere psicologico sono anche accompagnati da seminari scientifici che noi facciamo nel corso dell'anno che sono affidati alla *equipe* psicologica che lavora con noi. Sono mediamente ogni due anni e anche lì noi siamo in apprendimento, in formazione. Ma nella stessa periodicità delle riunioni psicologiche, noi, esponendo i problemi che derivano dalla relazione con qualche alunno in particolare, ma anche spesso dalla relazione tra di noi, in realtà siamo in formazione, nel senso che apprendiamo in via naturale - per così dire - anche delle tecniche di lavoro, di lavoro nei gruppi. Perché si discute su una situazione, si discute su un caso non è che si discute in linea astratta. E quindi anche questa è una tecnica importante che noi trasferiamo dal campo psicologico anche al campo pedagogico. E' molto importante per noi questo.

Il discorso ovvio è quello del rapporto tra tempo di lavoro con i ragazzi e tempi di lavoro tra adulti. Se non c'è un rapporto coerente tra questi due tempi, il docente cosa può fare? E'

necessariamente isolato. Non può bastare lo scambio di corridoio quando c'è. Non può bastare il raffazzonare o mettere insieme un tema che abbia elementi multidisciplinari. Perché sono sempre cose che arrivano alla fine senza che ci sia stato prima un percorso e una reale comprensione. Hai visto il patto formativo. Ha senso per noi fare il patto formativo non subito. Anche se i ragazzi sanno al momento del colloquio, al momento della selezione, che loro si troveranno di fronte a certi impegni che gli vengono chiesti anche se con tutto l'aiuto con tutta la comprensione con tutti i dispositivi e appunto le provvidenze che abbiamo, il patto formativo significa che il ragazzo deve aver capito cosa gli si chiede, il ragazzo e la famiglia con la quale noi dobbiamo necessariamente stringere un'alleanza almeno con uno dei componenti della famiglia, anche una nonna ma bisogna stringere con qualcuno un'alleanza. Hai visto come sono giovani le mamme? Sono più piccole dei loro figli. Io mi sono girata, le ho guardate, e ho detto, ma sono veramente tutte mamme o c'è anche qualche alunna? ...

D: Puoi parlarmi della valutazione?

R: Il tempo scolastico è scandito anche dagli incontri per l'autovalutazione dei ragazzi. Cioè, loro o alla fine di un blocco di due ore o alla fine della giornata (questo dipende dall'organizzazione) lavorano alla loro autovalutazione che è frutto, dovrebbe di più essere frutto, di una contrattazione tra quello che il ragazzo ritiene di aver fatto - quindi innanzitutto l'essere presenti o no, l'essere presenti partecipando, o l'essere presenti combinando qualcosa che non va fatto e quindi c'è un quadro, un tabellone nel quale ogni ragazzo con l'aiuto, contrattazione, del docente o dell'educatore e la dove è possibile (e sarebbe auspicabile se fosse di più) attraverso una contrattazione anche con i compagni, definisce il risultato della sua giornata.

Ecco la contrattazione con i compagni è una cosa sulla quale si può lavorare di più negli anni successivi quando i ragazzi sono più grandi. Soprattutto diciamo è un momento nel quale noi diamo, nella nostra impostazione pedagogica, una maggiore importanza al gruppo, soprattutto se si tratta di ragazzi che hanno già fatto un anno con noi è opportuno che, mano a mano, si allentino i legami verticali con l'adulto e si rafforzino i legami con il gruppo. Ora la capacità di valutare il compagno - la condivisione sulla valutazione del lavoro svolto da ognuno di loro - è uno degli elementi di coesione e di responsabilizzazione del gruppo. Noi dedichiamo a questo parecchio tempo.

All'inizio c'è soprattutto la cura adulta, perché questi ragazzi arrivano veramente...

Sono ragazzi in qualche modo fuori dal percorso scolastico. I primi anni erano realmente fuori ed era il segno di una scarsa attenzione istituzionale al problema della dispersione scolastica per cui erano ragazzi in qualche modo segnalati dalle loro famiglie e provenivano soprattutto da alcune zone, da alcuni contesti. Quindi i ragazzi rimasti poi molto isolati dal contesto sociale, quasi sempre con famiglie pluriproblematiche alle spalle. Padre ucciso, padre in galera, fratelli uccisi, madri con forti depressioni. Alcune di queste cose caratterizzano anche le famiglie che abbiamo adesso. Soprattutto gli elementi relativi all'isolamento della madre, all'incapacità della madre di entrare in contatto con ambienti che siano diversi dal chiuso della famiglia. Spesso madri sole, spesso ragazzi affidati alle nonne, una grande varietà di situazioni. Nel corso del tempo la definizione di ragazzo in dispersione scolastica si è andata un po' modificando. Qui come in gran parte d'Italia. Un po' per la maggiore attenzione da parte delle istituzioni al problema della dispersione scolastica e dell'abbandono. Un po' la necessità da parte delle scuole di salvaguardare il numero degli alunni per salvaguardare l'organico ha fatto sì che questi ragazzi molto spesso vengano tenuti a scuola, diciamo così, a mollo, a far numero. A volte sono ragazzi che rimangono per parecchi anni a scuola, però sono ragazzi che, nella sostanza, non danno fastidio. Spesso quando sono ragazzi che invece

sono turbolenti o danno fastidio vengono più facilmente segnalati ai servizi sociali come ragazzi che non frequentano, ragazzi in dispersione.

D: Le scuole, sono loro che segnalano dei casi?

R: Sì loro ci segnalano dei casi. Noi ci teniamo che comunque il servizio sociale faccia una presa in carico. Però questo nella realtà, nella pratica non sempre avviene. L'importante è che quando c'è una relazione diretta tra *Chance* e la scuola ci sia anche una assunzione di responsabilità da parte della scuola che ce lo affida, ce lo dà perché ritiene di non essere in grado di seguirlo, perché la scuola ha una struttura diversa da quella che può essere la nostra. Evidentemente certi ragazzi hanno bisogno di altre provvidenze.

La scuola ordinamentale potrebbe occuparsene se avesse i mezzi che abbiamo noi, ma non ce li ha. Non ce li ha in termini numerici, non ce li ha in termini finanziari, non ce li ha in termini di integrazione di professionalità. Manca cioè tutto quello che caratterizza il nostro progetto come Scuola di Seconda Occasione, che deve intervenire su situazioni più difficili, e che quindi dispone di una serie di cose; la scuola ordinaria non dispone di tutto questo.

Occorrerebbe soprattutto una soluzione preventiva. Noi prendiamo questi ragazzi dopo che loro già hanno vissuto, qualsiasi ne siano le state le cause, un disagio scolastico. Quindi è più difficile e più lungo il recupero in questo senso. Un lavoro preventivo sarebbe se ogni scuola di prima occasione disponesse di alcuni dispositivi come quelli che abbiamo noi, in relazione alla tipologia di utenza, alle caratteristiche dei ragazzi di oggi, ai disagi che questa città in particolare, questa mancanza di tessuto cittadino comporta, alle pressioni di carattere malavitoso che ci sono. Cioè una scuola per poter fare un lavoro serio dovrebbe avere gli stessi dispositivi che abbiamo noi. Dovrebbe avere la possibilità di tenere i docenti continuamente in formazione e dovrebbe avere dispositivi finanziari di collegamento intraprofessionale e interprofessionale e dovrebbe avere tutto quello che abbiamo noi sostanzialmente. Noi siamo definiti dal Ministero, scuola sperimentale, perché possiamo disporre di un serie di strumenti che la scuola ordinaria non ha. Indipendentemente da quello che può essere la voglia dei docenti di lavorare in un certo modo. Queste sono cose accessorie perché la voglia dei docenti di lavorare va di pari passo con gli strumenti che gli si danno. E' chiaro che nessuno più va a fare il Don Chisciotte. Se ogni scuola avesse tutto quello che abbiamo noi non ci sarebbe bisogno di noi. E' come se in campo sanitario fosse tutto basato sulla prevenzione.

D: Voi che fate molta formazione, quali scelte formative privilegiate?

R: Noi privilegiamo moltissimo il lavoro di autoformazione che è supportato da interventi esterni. Adesso, per esempio, abbiamo un incontro con Margaret e Michael Rustin che sono della *Avistock*, che è poi il riferimento dello staff psicologico che lavora con noi. Molto spesso poi partecipazione ai convegni, partecipazione attiva ai convegni. Ultimamente a dicembre ce ne è stato uno alla Stazione Marittima proprio sulla salute mentale del bambino. Una buona parte di questo convegno è stata retta da docenti *Chance* e si è basata su resoconti di esperienze *Chance*. Quindi è sempre un tipo di formazione nella quale noi cerchiamo di non essere elementi passivi, ma dove cerchiamo di entrare con una partecipazione più viva portando il frutto del nostro lavoro, delle nostre esperienze.

D: Io ti ringrazio. c'è qualche altra cosa che vuoi aggiungere?

R: Si allontana l'idea dell'educatore animatore se non in alcuni momenti del centro di aggregazione. E sempre di più si va delineando la figura dell'educatore come *tutor*. Quindi veramente come una figura intermedia, molto vicina alla figura del docente. Io la vedo prevalentemente come una figura di collegamento tra l'aspetto strettamente cognitivo o scolastico disciplinare e... dovrebbe essere fornito delle abilità e delle competenze per richiamare continuamente alla mente del ragazzo quanto quelle competenze disciplinari siano

elementi fondanti della sua vita e viceversa. Cioè fare quel passaggio, in un verso e nell'altro, tra scuola e vita. Anche perché la figura dell'educatore come *tutor*, come siamo abituati a pensare il *tutor*, per esempio nei corsi di formazione aziendale, dove il *tutor* dà un sostegno di carattere organizzativo prevalentemente. Qui da noi non è così. Né può essere l'educatore l'elemento di mediazione relazionale tra il docente e l'alunno. Può esserlo quando i ragazzi hanno contatto con docenti che non sono docenti. A *Chance*, per esempio, quegli esperti laboratoriali che sono esterni rispetto al nostro contesto educativo. Anche se noi cerchiamo di individuarli in base a certe caratteristiche, e ne abbiamo trovati tanti preziosi da questo punto di vista. Però si tratta di professori di altre scuole, di istituti professionali o di artigiani che si rendono disponibili per fare questo lavoro con noi, ma non è che vivono fino in fondo tutto l'aspetto educativo del progetto *Chance*, anche se noi chiediamo loro, qualche volta, di essere presenti per esempio alle sedute pedagogiche perché un'idea dell'impianto la devono avere. Lì ci possono essere per esempio problemi di mediazione relazionale o di mediazione semantica, però per certe altre cose può servire molto di più la compresenza disciplinare con un insegnante. Per me per esempio è fondamentale il ruolo che può avere un educatore quando, dopo un campo scuola (il campo scuola viene fatto con gli educatori), riesce ad individuare elementi che portano il ragazzo alla curiosità disciplinare e riesce a portare questo al gruppo dei docenti e poi ad organizzare con loro qualcosa. Insomma, anche lui deve essere più vicino. Le due figure vanno veramente ad integrarsi, ma per integrarsi bisogna che qualcuno abbia qualcosa dell'altro.

D: quindi potrebbe essere molto utile la presenza di un educatore nelle scuole "ordinamentali". Per esempio, a livello preventivo....

R: Sì. Invece lì per esempio, nelle scuole di prima occasione generalmente l'educatore è sui progetti speciali e quindi ha più spesso funzione di animatore più che di educatore ed è completamente altro. Anzi diventa un elemento di maggiore conflittualità.

Int. D

Simonetta Carovita

Dirigente Scolastico Scuola Secondaria di I Grado Luigi Di Liegro di Roma.

Responsabile del Progetto Scuola della Seconda Opportunità di Roma.

D: Chi sono i vostri studenti e cosa secondo lei non ha funzionato per loro nella scuola ordinamentale?

R: io direi che sono di due categorie, quella più preminente è quella alle cui spalle c'è un grande disagio sociale cioè famiglie assolutamente incapaci di gestire il rapporto genitoriale o famiglie spaccate, distrutte oppure persone estremamente fragili che non erano pronte a svolgere il ruolo genitoriale, più o meno delinquenti. Ma l'aspetto fondamentale non è essere delinquenti, è non essere in grado di svolgere il ruolo genitoriale. Per un lunghissimo periodo della nostra esperienza questa tipologia di ragazzi è stata prevalente, cioè ragazzi che non avevano trovato nella scuola la capacità di omogeneizzarsi socialmente con gli altri per cui la loro differenza era nata molto precocemente. Tanti anni fa io seguivo molto più da vicino, raccoglievo anche le storie di questi ragazzi. Erano ragazzi che cominciavano a raccontare di essersi sentiti a disagio nella scuola addirittura dalla scuola materna. Tipo la bambina che ricordava "tutti portavano i fiori io non portavo mai fiori, la maestra mi guardava male, allora io ho deciso che lei avrebbe vissuto male". Capivi che erano mancate le funzioni di accompagnamento nella scuola per cui la scuola è stato il momento, per questi ragazzi, in cui hanno capito la loro differenza che si è sfogata in più o meno aggressività... Quello che è impressionante è che sta sorgendo e sta diventando sempre più significativa un'altra categoria, cioè quella che, dal punto di vista formale, sembrerebbe non avere grandissimi problemi sociali e quindi andiamo sui problemi esistenziali. Io devo dire che avendo pure la scuola della mattina vedo che sempre più non si tratta di quelle categorie che uno dice certo c'ha il padre in carcere, la madre fa la prostituta, il fratello l'ha stuprata, sarebbe quasi strano che quelli stanno lì tranquilli. Siamo in una situazione anche familiarmente accettabile però con un vero disturbo della relazione e in un contesto generale che non riconosce alla scuola il ruolo di contenimento.

Io dico sempre che il successo della scuola della Seconda Occasione sarebbe la sua scomparsa perché vorrebbe dire che la scuola della prima opportunità funziona. Mi sto sempre più rendendo conto che scuola della mattina ha necessità di riprendere ad essere più contenitiva ed educativa perché comunque la famiglia non svolge più tanti di quei ruoli che, almeno nella mia generazione, non si pensava proprio che la scuola dovesse svolgere.

Diventa troppo stretta per questa tipologia di persone, cioè la flessibilità, che è sicuramente il modo per prevenire, la flessibilità in termini di orario perché non è detto, c'è quello che 45 ore a scuola va benissimo e c'è quello che forse 10 ore è meglio, la flessibilità scontra probabilmente invece con la media perché da un certo punto di vista sono assolutamente ragazzini mediamente precoci dal punto di vista dell'uso delle macchine, ma sicuramente molto più superficiali e con capacità di apprendimento quasi a zero perché si tratta di apprendimento senza sistematizzazione. Comunque la risposta alla domanda -che cosa è che è mancato-, è mancata la flessibilità del sistema che è un sistema autocentrato ed è così per cui o tu entri nel sistema e lo accetti, lo condividi, lo tolleri... La motivazione è sicuramente questa. Qualche volta è più l'aspetto didattico, qualche volta è più l'aspetto relazione, qualche volta è più l'aspetto che la madre non lo porta in orario. Il problema grosso è che tantissimi di questi ragazzi hanno fatto una frequenza scarsissima e molto spesso perché c'era una famiglia con poca attenzione a portarlo e poi la cosa è diventata un'abitudine. Dici non è mai venuto a scuola e poi scopri che è entrato sempre alle seconda ora sin dalla prima elementare.

D: Lei diceva la flessibilità della Scuola della Seconda Occasione non sarebbe trasportabile nella scuola ordinamentale...?.

R: no, no, io sono convinta che la scuola ordinamentale dovrebbe essere flessibile, ma la flessibilità non dovrebbe essere gestita dai genitori. In questo momento la flessibilità è un elemento di scelta dei genitori invece io penso che dovrebbe essere il *setting*, in questo caso dico proprio specifico, didattico. Ci sono ragazzini più veloci, più rapidi che hanno bisogno di un tempo... Non è vero che tutti i ragazzini hanno bisogno di due ore di educazione fisica, di due ore di educazione tecnica. Cioè il curriculum, in termini di contenuto e in termini di tempo, dovrebbe essere fatto sull'analisi delle reali capacità di apprendimento, dei processi di apprendimento di quel ragazzo, questa è la flessibilità che credo porterebbe ad una seria prevenzione delle difficoltà. Cioè dare un pochino più di tempo, in un certo tipo di attività, ad un certo tipo di persona e nello stesso tempo compensare con le attività di successo. Questa storia che qualcuno decide a priori che si devono fare due ore di una materia per tutti, mentre per uno studente sono poche, per uno sono troppe, un altro ha l'approccio operativo per cui dovrebbe stare a tagliare e segare tutti i giorni,...La flessibilità qui si intende molto spesso come flessibilità alla domanda, io su questo non sono assolutamente d'accordo. Io penso che la scuola dovrebbe diventare autorevole. È come se io andassi dal medico e dicessi io mi voglio fare curare, ma voglio prendere le pasticche rosse a mezzogiorno e non voglio fare...

La flessibilità deve essere anche una competenza didattica degli insegnanti. Io quando ho avuto occasione di fare esami (sono insegnante di matematica) dico lei in quanti modi sa affrontare ,per esempio, la similitudine? Vedevo facce stravolte di fronte a questa domanda come a dire "la similitudine è la similitudine". La realtà invece è che la flessibilità di approccio è fondamentale nel momento che tu porti nella scuola lo strato sociale che non è scolarizzato per definizione. I miei figli quando sono andati a sei anni a scuola erano già addestrati ad attaccare l'asino dove vuole il padrone. Quello che viene da una classe sociale dove non è così ha il problema della scolarizzazione, di capire le regole del gioco. Questa scuola, che dovrebbe fare anche da ascensore sociale, è una scuola impostata su chi usa la parola, se deve essere adattata a quello che non ce l'ha , facciamo l'esempio degli stranieri, la scuola italiana va in tilt per un genio cinese, perché il problema suo è la lingua. Quindi il concetto di flessibilità è che se io non capisco e non aiuto quella persona a capire il suo stile cognitivo, la sua modalità, e la rispetto e faccio invece la scuola dove dico come si sottolinea, perché per me sottolineare può essere un metodo di apprendimento ma non per lei...le cose non vanno. E invece la nostra è una scuola prescrittiva e mentre prima per uno strato sociale era convincente ora non lo è più neanche su quello. I ragazzini che buttano la ragazzina nel pozzo non erano i *drop out* erano quelli per bene. Ma quelli che fanno casino negli stadi non vanno in nessuna scuola? Come mai a scuola fanno i temi che non ci deve essere la violenza e poi vanno negli stadi? Perché evidentemente la scuola non arriva alla modifica dei comportamenti.

D: Non educa, non arriva al livello educativo...

R: È formale. E come se ci fossimo messi tutti d'accordo e dicessimo facciamo questa recita poi tanto ognuno fa come gli pare, tanto nella vita non conta niente etc.

Nella Scuola della Seconda Occasione ci sono quelli che meno riescono eppure a noi è capitato di trovare ragazzi con quozienti intellettivi decisamente alti e anche con capacità di cogliere nell'osservazione dei comportamenti degli adulti cose particolarissime. Per cui la risposta è la flessibilità, però una flessibilità che ha alla sua base l'individualizzazione, una 'individualizzazione gestita all'interno di un sistema dove l'obiettivo non è tenere tranquillo lo studente, ma anzi fargli tirare fuori qualche volta anche la rabbia della necessità di cambiare. Io ho insegnato sempre, ho insegnato anche a Pietralata - cioè non sono mai uscita da questa

fascia e quello che vedo è la reale volontà e poi anche la possibilità e la prospettiva di uscire dal proprio stato di partenza..

D: Secondo lei quali sono gli elementi qualificanti, gli elementi più significativi della Scuola della Seconda Occasione?

R: Questo tentativo forte di partire dallo specifico di una persona. L'integrazione, io sono convinta che non si può costruire senza una integrazione dei punti di vista. Quindi prendersi in carico il programma della famiglia, qualunque esso sia, sia la famiglia con l'aspettativa alta, sia la famiglia che tende a scaricarti la questione. Il mettere al centro il ragazzo e poi uno sforzo coraggioso da parte di molti docenti di essere passati da una specie di enciclopedismo (cioè ti racconto un po' di tutto) a cercare di fargli fare una esperienza di apprendimento significativo che susciti pure il gusto di quello che si fa. Diciamo che sicuramente ci vorrebbero insegnati alla "l'attimo fuggente". Io sono convinta di una cosa e cioè che non basta fare l'accoglienza, ho sempre pensato che è ancora più discriminante dire ti prendo e non mi pongo il problema di fare una scuola di qualità, e questa è la mia rabbia maggiore. Io li divido in bravi e non bravi, in quelli in cui si sono ingegnati per far fare i percorsi alti a questi ragazzini e quelli che non lo hanno fatto. Io sono ventisette anni che insegno e racconto con tanto orgoglio che nella mia ultima classe di 14 ragazzini - dove quello che stava meglio aveva due fratelli morti di overdose - sono tutti laureati in scienze biologiche. Ora che sia passato il mio amore per gli animali, il mio amore forte per questa cosa, loro sono stati in una prima fase trascinati e poi hanno scoperto che piaceva anche a loro. Questa cosa come la metti nel DNA di un insegnante?...Il problema è che questo è un lavoro che richiede tanto, se andiamo sugli aspetti strutturali io sono convinta che questa drammaticità della divisione tra orario frontale non frontale, cioè questa ridicola definizione di una professione che non mette insieme aspetti che sono assolutamente inscindibili. Perché io per fare un'ora di lezione può essere che devo fare dodici anni di studio o il contrario, perciò chi ha detto che una cosa è più importante dell'altra? La formazione poi ancora viene fatta in modo solitario. Cioè non si passa il concetto della comunità educante. Quindi per esempio il bidello che sorride o non sorride all'ingresso fa parte della scuola come chi spiega il logaritmo.

D:Nella Scuola della Seconda Occasione ci sono questi incontri più frequenti del gruppo decente però nella scuola ordinamentale è rimasto tutto uguale...

R: Noi stiamo provando nella scuola della mattina a fare una sperimentazione sui consigli di classe pensando che il consiglio di classe sia il centro di questo ragionamento, pagando la presenza ai consigli di classe agli insegnanti. Perché quello ti dice: "io per contratto non devo fare più di 40 ore". Il collega poi non è visto come una risorsa....E' importante la coerenza del gruppo educativo. Se un qualunque utente entra qua dentro e parla col bidello o parla con me e dice "domani mia figlia entra in ritardo", lo l'ha detto all'istituzione. Io mi posso attaccare a tutte le etichette che mi pare però quello dice "io l'ho detto a scuola". Varcata la soglia, l'ha detto alla scuola. Quindi se nella scuola un comportamento è difforme, un atteggiamento è difforme, è annullato l'effetto di tutti. Io racconto sempre questa cosa: consigli di classe: comincia quella che dice "ma io con quello non riesco a fare niente", e c'è sempre, in tutti i consigli di classe, - io oramai ne ho visti centinaia, migliaia - c'è sempre uno con un sorrisetto che alla fine ti dice "a me invece non da nessun problema". E non ti dice come fa...Allora io dico "se lo porti nella tomba, non ce lo dica". Secondo me in questo aneddoto c'è il modo in cui noi pensiamo di affrontare la scuola.

.Tra l'altro la documentazione sarebbe un modo per essere meno afflitti dallo scoramento che ti viene perché poi li vedi che non sanno leggere, scrivere, non sanno due parole Secondo me la documentazione è anche un modo per autovalutarsi. Questa secondo me è un'altra cosa importantissima, fare una definizione degli obiettivi possibili descrivendoli "io sono questo,

adesso sto qua, la situazione è questa, so che io posso dedicarci un'ora a settimana, ho queste risorse e mi immagino che quella persona fra tre mesi produca questo comportamento rispetto a questa cosa". Se noi non facciamo questa operazione è come la volpe che si allontana, cioè a me questa qui man mano che vado avanti mi saluta, io non ho mai la sensazione di aver raggiunto l'obiettivo. Invece se io descrivo l'obiettivo... questa è la base del patto formativo che noi facciamo, che è stato un grande sforzo, però debbo dire che quando si riesce a utilizzarlo, questa cosa la capiscono tutti, che se io ho scritto che uno che aveva un vocabolario di 100 parole a novembre avrebbe avuto un vocabolario di 130 parole -e quello a novembre è arrivato a 170 parole, io se lo guardo rispetto a 500 normali è sempre spaventosamente lontano, però mi accorgo che quello è andato addirittura oltre le mie previsioni. Allora questa operazione cosa dovrebbe portare dentro l'animo di un docente? Una sensazione di successo o di insuccesso? Se io non l'ho predefinito sarà sempre una situazione di insuccesso perché io vedro' sempre che manca più della metà per arrivare. Quindi la documentazione, la capacità di lavorare per obiettivi raggiungibili descrivibili, quindi realistici è importante

Io devo dire che ho imparato di più su quello che è stato scritto che su quello che abbiamo fatto. Proprio il rileggerlo, perché lo distacca da te t

R: diciamo che io tendo personalmente, sono dell'impostazione, di ragionare sul didattico perché sul didattico io credo che ci siano le possibilità di modifica. Se il problema è che io gli sto antipatico, lui mi sta antipatico, probabilmente nel poco tempo in cui noi gestiamo questa relazione, c'è poco da fare. Però se io capisco, ad esempio, che quel ragazzo di fronte ad un approccio operativo, un approccio integrato capisce più le cose o che quella persona ha bisogno di più tempo di quello che avevo immaginato, queste sono cose su cui si può intervenire. Parliamo delle metodologie, cioè siamo arrivati finalmente a non parlare solo dei contenuti ma di parlare come quel contenuto possa essere appreso. Il problema è di fare in modo che intanto quella persona apprenda ad apprendere, cioè capisca la sua procedura di apprendimento. Questo per noi è il centro della situazione, in particolare nella scuola della Seconda Opportunità. Nella Scuola della Seconda Opportunità, nel poco tempo che abbiamo a disposizione, non è che gli possiamo fare il programma, noi li dobbiamo mettere in grado di superare quella visione negativa, perché il migliore che arriva da noi dice "a me non mi frega niente", quello che arriva distrutto dice "non me ne frega niente, non capisco niente, non ho mai capito niente". Allora il ragazzo va convinto che nessuna di queste tre affermazioni può essere apoditticamente vera a 360 gradi, cioè 365 giorni l'anno non c'è nulla che ti interessa ecc ecc., che non è vero che è tutto un fallimento. Quindi il ragazzo va convinto della possibilità di successo e il docente deve comprendere che un successo formativo si può raggiungere in 1500 miliardi di modi differenti. Tutto questo se in qualche modo non lo documenti, intanto questa tesi non esce confermata perché questa tesi esce confermata se io posso dimostrare che il successo formativo - intendo per successo formativo non solo che il ragazzo non spacca più i vetri, ma che consegue il titolo e si iscrive alle scuole superiori - perché io ho degli indicatori, e se il ragazzo entra nell'ordine di idee di fare queste cose è ovvio che ha cambiato la relazione con gli adulti. E dal punto di vista dei docenti è importantissimo pensare che questa cosa è fondamentale, che questa cosa non è la somma delle azioni di ognuno ma è una azione articolata attraverso le varie persone. E quindi il compito dell'istituzione nella formazione è trovare meccanismi e procedure che vincolino, attivare la competenza e anche immaginarla rispetto ai tempi. Io devo essere sincera, anche nella scuola della mattina, noi facciamo per ogni alunno anche un progetto formativo individualizzato - devo dire che è un lavoro bellissimo, sono venti anni e le persone che ci

stiamo lavorando e quella con più continuità sono io - e siamo passati a cercare delle procedure comunicabili, estendibili.

Il mio orgoglio è di essere riuscita a fare delle procedure gestibili, ad esempio i consigli di classe è vero che sono di tre ore però tre ore per fare progetti formativi individualizzati di tutti gli alunni di una classe non è poi un investimento ... - e devo dire con un certo orgoglio perché poi alla fine tutti capiscono che questo è un elemento importante per tutti quanti. Non c'è un docente - seppur si lamenta che i consigli che durano tanto - che poi non dica che quello strumento, l'aver oggettivato come vedo quell'alunno, quel ragazzo, quali sono i suoi punti forti, quali sono i suoi punti deboli, quali sono i suoi obiettivi prioritari, non aiuta tutti nella didattica.

D: Secondo lei si sono formate negli insegnanti della Seconda Opportunità delle nuove competenze, dei nuovi atteggiamenti?

R: In alcuni sì., si sono formate perché c'era la volontà che si formassero e c'è stata la disponibilità di studiare e di formalizzare. In altri non si sono formate per via del poco tempo e in altri non si sono formate perché non c'è la costruzione e purtroppo non c'è la possibilità di escluderli.

D: quindi una delle cose che si potrebbe migliorare della scuola della seconda opportunità è la possibilità di scegliere gli insegnanti o, se non altro, di avere insegnanti che la scelgano?

R: allora, sulla scuola della seconda opportunità io sono partita da una posizione diversa da quella di Rossi-Doria invece adesso la condivido completamente, dovevano essere strutture accreditate. E nelle strutture accreditate, dal dirigente all'ultimo bidello devono essere tutti consapevoli di quello che vanno a fare, come accade a *Chance*. Noi siamo, a livello nazionale l'unica struttura che sta facendo questa cosa con il personale ordinario. Ma siamo all'interno della scuola pubblica, mentre per esempio Torino non è un progetto all'interno della scuola pubblica. Lì il finanziamento massimo è del comune. È molto simile a come a Roma è affrontata la 285, cioè loro appaltano, all'interno della scuola, ad agenzie formative del terzo settore. Anche perché a Torino c'è una fortissima tradizione.

La cosa di cui sono più orgogliosa è che lo Stato ha fatto il casino e lo Stato sta cercando di risolverlo.

Io adesso sto parlando di che cosa possiamo fare. Quell'insegnante che manda, affida questo ragazzino a qualcun altro, non modificherà mai nulla. Il mio problema è come l'esperienza di rapporto con le situazioni di incapacità, cioè quando - in qualunque situazione - c'è un insegnante che non riesce a gestire una cosa e l'insegnante non è stimolata e supportata a risolvere lei le cose e delega ad un altro, secondo me abbiamo perso come struttura. Cioè c'è la scuola ordinaria e io mi affianco alla scuola ordinaria per cercare di far sì che nessuno si perda e quindi c'è il rinforzo. Quello che facciamo molto noi, riguarda quelli che in qualche modo sono usciti dal sistema o perché sono stati buttati fuori o perché hanno alzato le mani. Noi abbiamo visto che una cosa si può fare nelle scuole pubbliche e questa è una cosa che devo dire, al di là di ogni mia immaginazione, sta funzionando. Cioè la scuola media che comincia ad avere dei problemi e capisce che sta per perdere il ragazzo oppure lo ha già perso, ci fa la segnalazione. Questa cosa ha avuto un effetto estremamente positivo sugli insegnanti che c'erano. Le scuole medie della rete ci segnalano i casi e noi facciamo prima di tutto un incontro con il consiglio di classe nel tentativo di dare dei consigli e se è possibile farlo rimanere. Certo però se quello ha diciotto anni e sta ancora lì, lo prendiamo subito. Tentiamo di dare dei consigli, e ci siamo riusciti in alcune situazioni. Devo dire che il grande successo è stato l'accordo tra le scuole. Lo scorso anno ne abbiamo fatti 24 di incontri di questo genere. 24 pomeriggi della mia vita, della vita della psicologa e di questi insegnanti per parlare di singole persone e tentare di risolvere il problema. Sicuramente un dato

positivissimo per le scuole perché, bene o male, non è vero che poi le scuole buttano via i ragazzini anche perché c'è sempre un insegnante che si è preso a cuore la cosa .

Poi grandissimo esito per le famiglie che finalmente si vedono... a me più di una madre e di un padre mi hanno detto "è la prima volta che io ho qualche cosa dall'istituzione, che l'istituzione mi accompagna alla soluzione.. I ragazzi invece sembrerebbe come se non toccando il fondo non riescono a capire, e questa è una cosa grossa, questo veramente fa molto male. Noi tentiamo di fare questa operazione cioè prima che li buttino fuori... la richiesta non viene da loro, viene dalla struttura e al massimo dalla famiglia che dice aiutatemi mentre lui/lei hanno come la sensazione di stare sempre nella stessa scuola.

Da quando abbiamo questa tipologia di ragazzi la situazione è diversa, sono più piccoli di età, in alcuni casi non sono neanche più piccoli di età perché ci è capitato di avere dei sedicenni, la differenza è che non c'è stata l'elaborazione, comunque hanno continuato ad essere indirizzati, dalla scuola della mattina. Io personalmente una soluzione la penserei in questo modo: un primo anno di passaggio qui e un secondo anno di una attività integrata o con la formazione professionale o con qualche istituto professionale in modo tale che questi ragazzi in due anni prendono sia la licenza media che dei crediti per l'inserimento dopo.

A volte fanno molte assenze perché conta, come al solito, la famiglia. Anche lì, paradossalmente, questo clima sereno di confronto con la famiglia, spesso viene frainteso con "tanto ce la fa", è sempre questa la contraddizione per cui, l'unico modo che hai per far capire le cose alle persone è avere un atteggiamento punitivo... Devi frequentare perché altrimenti la preside ti caccia via, ti sospende, non ,devi frequentare perché è per te un modo di allargare la mente, di conoscere. La cosa di cui io sono orgogliosa è che lo stesso sistema scolastico riesca a dare indicazioni, riconoscendo quindi anche la sua responsabilità, perché in questo caso il consiglio di classe che ci chiama dice "io non ci sono riuscito", e questo mette in modo un meccanismo serio di riflessione nelle persone serie. E in alcune di queste scuole, ad esempio, è stato possibile creare un po' di flessibilità... Per esempio ricordo un ragazzo che sta da noi, insomma questo giocava a calcio e questi per sola rigidità loro gli impedivano di andare il pomeriggio a calcio. Possibile che non si può accettare in un ragazzo...come se questa cosa fosse. Mentre probabilmente per lui, vista la situazione devastata dal punto di vista familiare, è evidente che nel calcio identificava un momento formativo forte (un bellissimo rapporto con l'allenatore con cui ho parlato, una persona proprio stupenda). Trovato l'equilibrio tra queste due cose è diventato un ragazzo assolutamente normale. Allora perché queste cose non le devono fare anche nella scuola della mattina?

D: voi avete organizzato una struttura nel senso che avete quattro aree piuttosto che tutte le materie curriculari, avete un *tutor* che ha alcune funzioni di collegamento con le famiglie, di contatto con i ragazzi. Avete una psicologa che fa un lavoro di supervisione e di gestione dei gruppi degli insegnanti quando si riuniscono. Questa struttura voi l'avete inventata o l'avete presa ...

R: certamente l'abbiamo definita al nostro interno un po' sulla base delle risorse che avevamo, un po' su quello che ci sembrava opportuno. Non so se ti hanno detto, questa storia è cominciata nel 2000 quando l'ARCI fece la prima esperienza con un mega progetto *You Start* e noi entrammo in campo come struttura per far fare gli esami. Dopo di ché loro finirono il progetto e noi, da quel momento, abbiamo cominciato a prendere sempre più ragazzini. I ragazzini ci sono sempre stati al CTP ma mentre prima il rapporto era nove adulti e un ragazzino, piano piano gli adulti hanno cominciato a rompersi le scatole di stare con questi ragazzi che sono piuttosto noiosetti nel rapporto con gli adulti, e abbiamo cominciato a fare noi da soli una struttura che fosse solo per i giovani. Questo modello è iniziato quando sono arrivati i finanziamenti della provincia. Comunque una cosa ci tenevo a dire, la questione del

modello di Rossi- Doria, che poi è la finanziaria. Io all'inizio di tutta questa storia sostenevo la tesi che il compito di scuola della Seconda Opportunità dovesse essere assolto da tutti i Centri Territoriali Permanenti. Uno dei compiti del centro territoriale è quello di assolvere al recupero dell'obbligo per le fasce dei minori con percorsi lievementi diversi da quelli previsti per la licenza media di un quarantenne. La finanziaria che innalza l'obbligo pone come problema che si costituiscano delle istituzioni accreditate che procedano a fare le azioni necessarie per l'eventuale recupero. Quindi immagino un'altra struttura che può coincidere con il CTP ma può anche essere altro, per esempio, a Torino loro non sono d'accordo che ci siano i minori nel CTP. Loro dicono la formazione territoriale è dai 18 anni in poi quindi il recupero del titolo per un ragazzino sotto i 18 anni deve avvenire all'interno del sistema dell'istruzione che però lavora come una situazione ponte per poi comunque farlo rientrare nel percorso dell'istruzione. A me all'inizio questa cosa sembrava una grande limitazione perché questo comporta che il personale sia scelto ad hoc. Vuol dire che all'interno di qualche struttura, che secondo questo modello può essere sia all'interno dei corsi di scuole ordinarie, sia all'interno dei centri territoriali, ci sono delle strutture. , infatti era previsto un disegno di legge che diceva le scuole chiedano di essere accreditate e che soprattutto possano garantire - come sono state tanti anni fa le scuole sperimentali.

Int. E

Valeria Locatello

Psicologa e psicoterapeuta familiare.

Coordinatrice dell'area psico-sociale del Progetto Scuola della Seconda Opportunità di Roma.

Sono una psicologa-psicoterapeuta familiare e sono coordinatrice dell'area psico-sociale del progetto. E' un ruolo che ha diversi livelli di operatività. Allora, il primo livello, è quello di lavoro con gli insegnanti: e quindi ... (che è uno poi diciamo, dei pilastri della metodologia della scuola della seconda opportunità) ...è quello del lavoro dell'interprofessionalità, cioè lavorare per *equipe* con gli insegnanti, che di solito sono quelli delle 4, 5 aree disciplinari, insieme ad altre figure professionali, come possono essere gli orientatori e i *tutor*. Quindi quello che avviene in questo gruppo di interprofesionalità è proprio uno scambio di punti di vista...I tutor sono o psicologi o educatori professionali che coadiuvano lo svolgimento delle attività; con gli insegnanti, senza insegnanti, con le famiglie, senza famiglie, con i ragazzi, senza i ragazzi ... fanno proprio da collante rispetto a diversi ruoli e all'andamento generale del percorso educativo del ragazzo. Controllano le presenze, le assenze...Fanno anche a volte attività laboratoriali con i ragazzi. Oppure facilitano l'insegnante nell'attività, appunto, più di carattere laboratoriale, che svolgono con i ragazzi. Quindi a volte in tutto starà anche in classe con gli insegnanti...

Gli orientatori professionali sono di solito educatori professionali, specializzati nel settore dell'orientamento, che si occupano invece, sempre insieme agli insegnanti, di fare questo percorso di orientamento che, durante l'anno del percorso scolastico della Seconda Opportunità vuol dire fondamentalmente lavorare sul concetto di passato, presente e futuro e quindi cercare di immaginare una continuità dopo la licenza media. Che è un lavoro difficilissimo con questi ragazzi *drop-out* perché per loro il domani proprio non è facile... soprattutto dal punto di vista scolastico ... Quindi il grosso del lavoro è quello di lavorare inizialmente sulle attitudini personali, sulle capacità, sugli interessi per poi piano piano andare a concretizzare in una scelta di continuità dopo la terza media.

Io coordino tutto questo, coordino tutta questi ... diciamo personaggi che lavorano insieme, chiaramente lavorano insieme sulle situazioni, sui ragazzi, sulle storie ...Chiarmente apportando la mia competenza professionale e quindi il punto di vista psicologico: "in che cosa?" Nella lettura di tutte le situazioni che capitano, di tutte le cose che accadono a scuola, nei resoconti che gli insegnanti fanno circa i comportamenti dei ragazzi, circa le storie di vita dei ragazzi quando ci vengono presentati, le difficoltà... e in particolare anche ... diciamo che poi nel tempo il mio ruolo è sempre più andato a livello di coordinamento perché il progetto ha potuto finanziare altre figure come quelle del *tutor* e dell'orientatore. Prima non c'erano, all'inizio ero solo io che invece facevo tutto quello che ...Adesso in realtà coordino gli altri. Per cui quello che rimane, comunque, di mia competenza è, per esempio, visto che è poi la mia specialità, tutto il lavoro con le famiglie dei ragazzi. Che è un lavoro particolarmente presente all'interno della scuola della Seconda Opportunità perché, diciamo, il presupposto è quello che come arrivano i ragazzi demotivati (e con questo che definiamo "grosso danno motivazionale" nei confronti della scuola, delle istituzioni scolastiche e del mondo degli adulti), allo stesso modo ci arrivano i genitori, nel senso che anche i genitori hanno perso fiducia proprio nella scuola come un contenitore che possa, in qualche modo, dare un futuro ai loro figli. Tra l'altro, trattandosi, non sempre, ma spesso, di famiglie molto problematiche, dal punto di vista sia sociale che psicologico, chiaramente necessitano di un sostegno diciamo più ampio... Per cui il lavoro che si fa con queste famiglie è quello di contatto costante rispetto a

un coinvolgimento nel percorso educativo del figlio. Nel senso che loro, nel momento in cui vengono a iscriverlo il ragazzo dentro questa scuola, anche loro fanno parte di un patto educativo più ampio, per cui ogni mese bisogna fare il punto della situazione su come sta andando, li chiamiamo a casa se i figli non vengono, devono controllare se il figlio la mattina si alza, non si alza, viene a scuola ... Quindi devono partecipare perché altrimenti quello che succede è quello che è successo gli altri anni e si va incontro all'ulteriore fallimento, che nessuno si può più permettere e si fa questo discorso iniziale, per cui arrivati a 15, 16 anni è una *chance* per tutti, per i ragazzi e per la famiglia. E quindi questo lavoro costante con le famiglie, dove poi spesso si va a parlare non solo di scuola, si va a parlare anche di altro...è chiaro che è un *setting* ... non terapeutico però di *counselling* psicologico, all'interno del contesto scolastico insomma. Chiaramente dentro la scuola non mi permetto di fare niente che assomigli alla terapia familiare, però l'ottica è quella di comprendere i ruoli che ognuno ha all'interno della famiglia. E di solito di capire com'è che il capro espiatorio, cioè del ragazzino strabocciato, più o meno deviante, è andato a finire in questa situazione. Si lavora nell'ottica della responsabilizzazione. Quando ci sono famiglie completamente deleganti va invece nell'ottica di provare a responsabilizzare anche i genitori su questo, a volte sono più responsabili i ragazzini dei genitori.

A volte ci sono anche ragazzi che arrivano da case-famiglia e quindi non esiste la famiglia. Le famiglie sono sempre agganciate all'inizio e bisogna vedere se si riesce a mantenere questo contatto così frequente. Non sempre accade, nei casi in cui perdiamo la famiglia spesso perdiamo anche il ragazzo, cioè ...

Quindi, allora: il livello insegnanti, il livello genitori, prima appunto avevo anche il livello con i ragazzi, che poi piano piano ho delegato. Il livello ragazzi in realtà, anche adesso da parte del *tutor*, non è mai comunque di intervento vero e proprio coi ragazzi; è sempre di solito intervento con il gruppetto-classe (sai che noi poi lavoriamo per piccoli gruppi, non c'è mai la classe col grande numero) quindi un lavoro più sulle dinamiche di gruppo, sulla capacità di autovalutazione. Facciamo con loro molti discorsi di riflessione su: se si sentono migliorati, rispetto a cosa, quindi riflettere costantemente sulle azioni e sui loro comportamenti. Loro tendono a dire: "ditecelo voi come stiamo andando". "No, io ve lo chiedo a voi: secondo voi, come state andando?" Questo è un continuo lavoro che viene fatto trasversalmente dall'inizio alla fine, per vedere se loro si rendono conto sia dei miglioramenti al livello dell'apprendimento: "ho imparato a fare le divisioni, cosa che prima non sapevo fare", sia "ho imparato a bestemmiare meno", "ho imparato a stare con le compagne".

Sempre ogni volta, nei colloqui con le famiglie, dal primo a quelli intermedi, a quelli finali, sono sempre coinvolti i ragazzi, non si fanno mai colloqui con le famiglie senza i ragazzi presenti. I ragazzi apprendono anche questa novità rispetto alla scuola media, per cui qui rimangono un po'... "ma perché ce devo venì pure io?", dice... "c'è bisogno?" E' inconcepibile per me il colloquio con i genitori senza i ragazzini...

Questo perché dentro il patto dove stiamo andando ci stanno tutti: c'è l'insegnante, c'è la psicologa, c'è la madre e c'è il ragazzino che è il protagonista. Per cui assolutamente ha senso che lui sappia, condivida e discuta con noi di come vanno le cose. Per cui è un momento in realtà fondamentale.

D: C'è uno spazio dedicato all'ascolto dei ragazzi oppure avviene nell'informalità...della quotidianità?

R: ... nell'informalità. Ogni tanto chiaramente il *tutor* e gli raccontano cose che succedono fuori scuola...Non c'è "l'ora di ..." perché tanto "l'ora di ..." c'è nei momenti in cui loro la chiedono: "posso andare a parlare con..." e quindi l'insegnante li lascia andare a parlare

con.... Oppure lo fanno nella ricreazione, quando fanno il cambio dell'ora, lo possono fare in qualsiasi momento. Il tutor c'è da 2 a 3 volte a settimana a scuola, quindi abbastanza spesso...

D: Sono divisi quelli che sono ancora in età d'obbligo e quelli che non sono più in età d'obbligo?

R: No.

D: Sono nella stessa...?

R: Sono tutti insieme, quello che cambia è il progetto individuale di ogni ragazzo, per cui può essere un percorso di un anno o invece un percorso biennale. Cioè se ci arrivano ragazzi che hanno frequentato tre volte la prima media o che stanno ancora in seconda, non è detto che con un percorso di un anno riescono ad arrivare a fare l'esame.

D: Possono venire anche se non hanno raggiunto i 16 anni?

R: L'anno scorso l'obbligo era a 15 anni, teoricamente non potevano venire prima, noi li facevamo venire prima, con un patto però, con la scuola inviante,; ammesso che loro compissero i 15 anni entro l'anno. Quest'anno teoricamente non potrebbero venire neanche se hanno 16 anni, il che rende impossibile questo lavoro, anche perché questi non li tieni alla scuola media fino a 16 anni...noi li abbiamo continuati a prendere a 15 anni. La preside, in particolare la Caravita, si è assunta la responsabilità di prendere i quindicenni.

D: Quante scuole coinvolge ora il "Progetto Scuola della Seconda Opportunità"?

R: Noi come "Progetto Scuola della Seconda Opportunità" siamo in 4 CTP, e in 5 municipi. Nel senso: c'è il municipio V, dove siamo a Casalbruciato dalla Caravita, che c'ha anche la sede in VI municipio, e quindi sono 2 sedi. Poi siamo a Talenti nel terzo CTP. E poi da quest'anno stiamo sperimentando in 2 nuovi municipi a Roma nord che sono i municipi XIX e XX, in due altri CTP. Che sono Boccea, Primavalle, ... dove ci sono situazioni molto gravi...

D: E lì ripetete il modello esattamente come...?

R: Lì stiamo studiando quest'anno come e se è esportabile l'idea della Scuola della Seconda Opportunità. Con alcuni elementi fondanti e però con la capacità di avere un modello flessibile, da calibrare in base al contesto che trovi sia a livello sociale e territoriale, sia a livello proprio di CTP, cioè di quello che trovi a livello di dirigente scolastica, di insegnanti, di come loro hanno lavorato fino a adesso ...

D: ...quindi, diciamo, per scuola della seconda opportunità continuiamo a pensare a Casal Bruciato, alle due sedi, ...?

R: ...be', lì perché sono 5 anni e è sperimentata. Nelle nuove sedi stiamo vedendo se e come è esportabile.

D: Quale è il legame della scuola della Seconda Opportunità con la Scuola della Seconda Occasione come è stata diciamo definita da Cresson, dal Libro Bianco?

R: Be', diciamo che intanto c'è sicuramente la filosofia di fondo. E poi la prima esperienza, qui a Roma, di Scuola della Seconda Opportunità era stata proprio finanziata da quelli che all'epoca erano fondi sociali europei, progetti "you start", all'epoca (eravamo nel '98) ci diedero un miliardo e 800 milioni per 3 anni per fondare ...All'epoca eravamo fuori del contesto scolastico. Quindi avevamo proprio costruito una scuola della Seconda Opportunità esterna, sempre con il collegamento con il CTP, ma era solo per fare gli esami finali. Poi negli anni, non avendo più avuto questi finanziamenti così alti, che ci permettevano di prendere insegnanti, ecc. ci siamo appoggiati ai CTP, con, secondo me, una buona integrazione a livello sia appunto di risorse umane, che proprio con l'idea in realtà di essere appunto dentro un'istituzione.

Gli insegnanti sono tutti risorse del CTP che il dirigente scolastico decide di mettere a disposizione, per le loro 18 ore a settimana, o totalmente, o prevalentemente, per la Scuola

della Seconda Opportunità. Per esempio questi insegnanti della scuola di Casal Bruciato hanno tutti almeno 10/12 ore sulla scuola della Seconda Opportunità, e poi altre 6 magari con gli adulti, immigrati (che sono gli altri ...) e sono pagati dalla scuola. Tutti noi operatori invece siamo pagati da finanziamenti-progetto che ogni anno vengono finanziati da un'istituzione diversa. Nel senso: quest'anno abbiamo la 285 del Comune di Roma, poi abbiamo la Provincia con i Fondi Sociali Europei.

E' molto forte il fatto, secondo me, che la Seconda Opportunità sia proposta direttamente dall'istituzione-scuola; perché anche gli invianti, cioè le scuole medie del territorio, non ti vedono più come una forma di antagonismo..., ma, se imparano a lavorare insieme a te, (con degli invii appunto ragionati, come stiamo provando a fare ormai da un paio di anni a questa parte), imparano a immaginare e soprattutto passano il messaggio ai ragazzi, che "insieme ci si rende conto che questo contesto non va più bene per te e ne troviamo insieme un altro che ha sempre uno stesso valore istituzionale, statale, ecc."... Quindi è immaginato dalla società per te una seconda opportunità, non è che te la devi andare a cercare fuori, privata, o di qualche altro tipo. Quindi quest'idea dei CTP è un'idea buona ... La difficoltà è quella di lavorare con gli insegnanti che trovi, perché nessuno si può andare a scegliere i migliori, perché al CTP arrivano di tutto e di più. L'unica, minima, forma di selezione che si può fare è quella che il dirigente, se ha un organico molto ampio, può decidere e scegliere insieme agli insegnanti, ecc., chi vuole lavorare con gli adolescenti e chi vuole lavorare con gli adulti. Per cui chi dice: "no, io gli adolescenti non li posso vedere", non li mette sulla Scuola della Seconda Opportunità, in linea di massima; però è una sotto-selezione rispetto a ...

D: A proposito degli insegnanti. Tu quindi, che fai proprio questo lavoro di coordinamento delle diverse personalità hai visto degli apprendimenti, dei cambiamenti, delle modificazioni da parte degli insegnanti, il formarsi di nuove competenze, ...?

L: Questo diciamo, è l'aspetto più interessante e più difficile nello stesso tempo. Nel senso di come l'operatore che entra nella scuola si deve porre nei confronti del sistema scuola. Quello che ho imparato è che sicuramente è che il modo di entrare dentro la scuola di un esterno (perché noi comunque operatori siamo tutti esterni) dev'essere in punta di piedi; perché sei comunque un qualcuno che si aggiunge a qualcosa già fatto. Dopo di che però, questo "punta di piedi" non vuol dire che tu non sei portatore comunque di una competenza che pensi possa essere utile. Quindi il primo passo (... dipende da chi trovi ...) ma in linea di massima è sicuramente quello istituzionale di essere appoggiati e di collaborare insieme al dirigente scolastico, che è fondamentale, perché se non hai quello non hai niente. Dopo di che, se hai solo quello non basta, perché poi, nella pratica, sono gli insegnanti che stanno con i ragazzi e insieme a te che devono cominciare ad assorbire alcune idee, che possono avere, non avere, ecc. A quel punto, qui c'è, secondo me, un discorso di gradualità, che è quello che stiamo vedendo oggi nei nuovi CTP; nel senso che non si può pensare di arrivare in un posto e, anche solo in un anno, cambiare nessun tipo di situazione, creare nessun tipo di integrazione professionale reale. Quindi per una cosa del genere ci vogliono almeno 2/3 anni. 2/3 anni con la speranza che gli insegnanti non cambino ogni anno, se no è tutto lavoro sprecato. Quindi almeno che qualcuno rimanga, in modo tale da Quindi spesso la gradualità consiste nel far emergere il bisogno. Perché non sempre gli insegnanti si rendono conto di qual è il bisogno che loro e i ragazzi possono avere; quindi vanno come treni, senza rendersi conto neanche che ci sono dei bisogni. Quindi la prima cosa: loro non si rendono conto perché tu glielo dici, ma perché tu, senza dirglielo, in qualche modo glielo fai vedere. Quindi è un lavoro indiretto, difficilissimo e fondamentale. Deve venir fuori dalla riflessione e dal cominciare a portare dei dubbi rispetto forse ad alcune procedure e ad alcune pratiche che vengono perpetrate.

Bisogna vedere in realtà tutte le risorse che ci sono, tutto quello che c'è di buono, che loro stanno facendo, e quindi valorizzarlo al massimo. Sicuramente, credendo io nel discorso dell'integrazione professionale, non credo che l'insegnante debba diventare tutto, perché credo che quello che debba fare l'insegnante è imparare a lavorare con altre professionalità. Però, anche per imparare a lavorare con altre professionalità bisogna aumentare il proprio bagaglio di: conoscenze, capacità di lettura delle situazioni, e anche di intervento. Quindi, quello di cui mi sono accorta negli anni, è che loro sicuramente adesso rispetto a questo confronto che hanno avuto con me, con il mio punto di vista, sicuramente oggi leggono le situazioni in maniera meno a imbuto e in maniera molto più ampia e complessa. Per cui ogni problema, prima viene analizzato nella sua complessità e poi insieme si studiano i tipi di intervento. Dopo di che loro, ci tengono molto, e secondo me questo nel tempo ... anche aiuta per capire i ruoli, ci tengono molto a dire che loro fanno comunque la parte, sicuramente educativa, la parte riguardo l'apprendimento della didattica. ... avendo però capito che questa non passa senza la relazione. Questa è la conquista fondamentale. Per cui tutti i docenti della Scuola della Seconda Opportunità sanno che il loro mandato è quello, ma che quello avviene parallelamente alla costruzione di una relazione.

Diciamo che il 90% degli insegnanti, anche che sono passati solo per l'esperienza della Scuola della Seconda Opportunità e poi sono tornati magari alle medie, questa cosa qui l'hanno capita; che senza questa non ci arrivi neanche all'apprendimento della tua disciplina. E questo vuol dire mettersi fondamentalmente in gioco a livello personale.

Quindi questo è passato sicuramente, anche perché altrimenti non riesci a lavorare con questi adolescenti, cioè non ti dicono neanche "buongiorno!" la mattina. Per cui questo è fondamentale. Poi però alcune cose, e io dico "forse giustamente", chiedono a noi di farle, perché non è che devono diventare altro. Tant'è che gli insegnanti che non apprendono rapidamente questo discorso, che sono poi appunto quelli che arrivano dalle medie, freschi freschi, più o meno giovani, che si pongono proprio in maniera: "il programma", "il rispetto innanzi tutto", non riescono a stare, e si vede subito.

Questo sta, secondo me, solo esclusivamente alla persona, non c'entra quasi per niente la professionalità. Anzi a volte il rischio è che la professionalità diventa un blocco perché loro ti dicono: "ma la mia competenza dove viene messa, se io devo occuparmi di fargli spegnere il cellulare piuttosto che di fare la lezione di italiano?".

D: Il tempo è una variabile diversa nella Scuola della Seconda Opportunità rispetto alla scuola ordinamentale?

R:... be', c'è più tempo per riflettere su queste cose e per dare quindi l'opportunità agli insegnanti di capirle, impararle, applicarle. Nella scuola ordinaria, a parte il Consiglio di classe, con che rifletti? Che poi non credo che sia un posto dove poi ci si rifletta molto ...Le nostre riunioni sono almeno 2 al mese, di 2 ore, dove si fa questo esercizio costante. Dove è chiaro che trovi alcuni che già un po' lo facevano di suo, ... e alcuni che lo devono cominciare a fare, e quelli che non l'hanno mai fatto e che non ce la fanno, non ce la fanno, e che di solito stanno un anno e poi ...

D: Quindi le modalità attraverso le quali questi insegnanti apprendono delle competenze relazionali sono soprattutto questi lavori di *equipe*...?

R: Sì, imparare a confrontarsi con altre professionalità e imparare a farlo anche tra di loro. Quello che noi pensiamo è che la coerenza che i ragazzi devono sentire da parte degli adulti in termini regole di comportamento (che non vuol dire essere tutti uguali, però coerenti) deve essere anche sulle discipline. Qui i contenuti sono molto pratici, per cui non ci sono i programmi ministeriali impossibili da fare per questi ragazzi, quello che si stabilisce all'inizio sono alcuni grossi argomenti dove tutti i docenti attingono per le varie discipline.

Per i primi 3/4 anni di questa sperimentazione, il lavoro è stato molto sull' ampliamento della capacità relazionale degli insegnanti. Adesso sentiamo tutti l'esigenza di rafforzare il discorso delle discipline; quindi di lavorare in maniera interdisciplinare e soprattutto che tipo di didattica fare.

Ci sono tantissime "variabili" che entrano nella scelta: il tipo di argomento da trattare, come trattarlo, come organizzare le due ore della mattina: come le apri, come le porti avanti, come le chiudi. Per cui alla fine di ogni mattinata loro devono avere un prodotto creato, proprio anche fisicamente, devono aver ben chiaro all'inizio cosa quel giorno si impara e alla fine chiedersi se quella cosa l'hanno imparata, quindi ci dev'essere un discorso di senso ...

Il grosso lavoro che gli insegnanti tentano di fare è quello di capire se sotto la cenere c'è qualcosa e piano piano farlo riemergere, soprattutto nella matematica è proprio drammatico. Nell'italiano alla fine qualche cosa si riesce..., ma la matematica è drammatica, è a un livello bassissimo. Tant'è che gli esami di licenza media dei CTP sono esami più semplici rispetto agli esami di licenza media del mattino...

Intanto ci sono solo due prove scritte: italiano e matematica, non c'è quella in lingua. E poi c'è un orale, sempre sul discorso delle mappe concettuali, però molto...semplificato insomma. Quindi dove ci sono problemini con l'area del quadrato, il triangolo, cioè questo stiamo facendo. Per cui questo la dice lunga sul passaggio poi alla scuola superiore. E su quanto loro, quelli che ci provano, poi reggono, non solo intermini di: 6 ore tutti i giorni dalle 8 alle 2, con degli insegnanti che non sono con quest'attenzione alla relazione educativa ... ma anche proprio a livello di competenze. Però stranamente quello che mi stanno dicendo i ragazzini dell'anno scorso che stiamo monitorando sul loro reggere all'alberghiero, agli istituti professionali, ecc... è che poi non sono i peggio della classe. Non so se drammaticamente o no però non sono i peggio della classe questi della scuola della seconda opportunità, quindi evidentemente...Forse hanno attivato un processo per cui poi qualcosa riescono a imparare...Quello su cui noi lavoriamo è su creare questa base.

D: Per quanto riguarda i tempi...

R: Noi gli facciamo fare 3 ore al giorno, però quelle 3 ore almeno loro, per la prima volta, stanno in classe... tanto prima ne facevano 6 ma tutte in corridoio ...stavano solo i primi 5 minuti in classe ... Quindi la grossa sfida è in qualche modo sarebbe... quello che io adesso sto facendo è una cosa difficilissima, quando le scuole medie mi chiamano, su alcune situazioni difficili, nel discorso del valutare se passare il ragazzo alla Scuola della Seconda Opportunità, è prima: di capire se ci sono delle risorse per farlo rimanere lì. E quindi lavorare con quel Consiglio di Classe affinché gli venga qualche idea per in qualche modo gestire la situazione. Devo dire che è molto più facile prenderlo e portarselo alla Scuola della Seconda Opportunità...

D: A tuo avviso gli operatori non insegnanti hanno appreso nuove competenze da questa esperienza?

L: Hanno imparato a lavorare con il lavoro, non so se hanno imparato qualcosa in più; perché comunque secondo me l'apertura mentale che porta un operatore sociale è l'aspetto principale che all'insegnante per formazione manca. Cioè l'insegnante è a imbuto così, e l'operatore sociale è a imbuto così, esattamente un incontro tra ...

Quando un operatore entra a scuola deve imparare tutta una serie di cose. Quella di relazionarsi con quel tipo di professionalità, quella di non pensare di stare a lavorare nella cooperativa e fare come gli pare, quella del fatto che ci sono delle gerarchie che lavorano in un sistema chiuso, ...quindi devono imparare tantissimo, e dipende molto anche, secondo me, anche la formazione degli operatori che devono lavorare nella scuola è un elemento fondamentale perché se entri nella scuola come Alice nel paese delle meraviglie ... quindi

dipende anche da chi entra e come entra. Però io vedo che entrare nella scuola del mattino è più difficile..., non a caso mi sono inventata la Scuola della Seconda Opportunità perché è più difficile pure per quelli che hanno capito come ci si deve muovere.

D: Voi date qualche tipo di attenzione all'organizzazione dello spazio?

R: Sì. La Preside stabilisce delle aule che sono dedicate proprio a questi ragazzi, quindi sono le aule per i nostri ragazzi. E sicuramente quello che facciamo è organizzare l'aula. Intanto non c'è la cattedra, e poi i banchi non sono messi frontalmente ma sono tavoli quadrati dove i ragazzi si siedono tutt'intorno, quindi una situazione anche di circolarità. C'è lo spazio per cui loro possono muoversi, perché non stanno poi tre ore seduti ma si alzano, si muovono, c'è l'armadio con le loro cose e dove chiaramente la classe è tappezzata dai lavori che loro producono. In alcune sedi siamo riusciti, avendo noi preso l'aula che era prima l'aula degli insegnanti dove c'erano tutti gli sportellini di legno, (sai quelli antichi dove ogni insegnante teneva i suoi registri?), li abbiamo fatti diventare gli sportellini dei ragazzi. Quindi ognuno, col suo nome, ci tiene dentro a volte anche libri e quaderni; anche perché tanto loro i compiti a casa non li fanno e quindi lasciano i quaderni a scuola, che è un modo per essere sicuri che il giorno dopo lo ritrovi, perché anche portare tutti i giorni penna e quaderno è un altro obiettivo da raggiungere.

Int. F

Sandro Scanavino

Coordinatore Progetto “Provaci ancora Sam” di Torino

D: Quali sono le caratteristiche principali del progetto Provaci ancora Sam?

R: La caratteristica di questa scuola alternativa è basata sull'idea di riavvicinare questi ragazzi alla scuola attraverso un percorso che faccia loro superare la lite che hanno avuto con la scuola stessa, perché molti di loro hanno abbandonato i percorsi tradizionali perché la scuola li ha abbandonati o non è comunque attrezzata per lavorare con ragazzi come questi. Per favorire questo si è anche cercato un luogo fisico diverso da quello della scuola tradizionale e quindi si sono cercati locali, ambienti nella città che fossero opportunità di stare insieme senza avere l'inquadratura, l'ingabbiamento della scuola tradizionale e abbiamo trovato soluzioni, a seconda degli anni, di vario tipo e in questi ultimi anni ci siamo attestati su soluzioni abitative, logistiche offerte dagli oratori. Tu sai che Torino ha una grossa tradizione sociale degli oratori salesiani. Gli oratori offrono delle opportunità educative abbastanza alternative a quelle della scuola e nello stesso tempo logistiche buone, per cui questi ragazzi vanno in questi locali la mattina e stanno quattro ore con degli insegnanti e seguono un percorso scolastico che è molto legato ad un curriculum di tipo tradizionale, ma, nello stesso tempo, rielaborato con metodologie un po' diverse.

Questa è la prima novità per ricondurli alla scuola. Seconda novità è che questi ragazzi hanno tutti problemi di relazione o tra di loro o con l'ambiente esterno e così via, per cui la seconda novità è tentare di mantenere un collegamento con il territorio, con l'ambito sociale di provenienza facendo vivere loro delle esperienze positive dal punto di vista educativo, in alternativa a quello che hanno vissuto (Alcuni sono arrivati anche a delinquere, la maggioranza vivono sulla strada.). Come fare a mantenere questo collegamento? Inserendo nella scuola a tutti gli effetti delle figure di educatori legati alle associazioni di volontariato che sul territorio hanno dei loro spazi, delle loro attività, delle iniziative. Ecco quindi il legame. Ma l'educatore non interviene occasionalmente o episodicamente, ma in un contesto di alleanza educativa fra scuola, docenti dello stato inseriti dal ministero...

D: I vostri docenti scelgono di lavorare nella Seconda Occasione?

R: Formalmente questi docenti scelgono, di fatto non c'è una graduatoria a parte. In effetti il Ministero ha affidato ad una scuola media statale di Torino, delle Vallette, quindi di un quartiere che ha una lunga storia di problematiche e di inserimento di casi difficili, la gestione di questo percorso, ha assegnato 4 docenti che fanno parte del collegio dei docenti di questa scuola, quindi sono docenti che la dirigente ha scelto insieme a loro di assegnare al progetto. Sono solo 4, di area più che di disciplina: area tecnica, ed. fisica, comunicazione e matematico- scientifica.

D: E' una scelta fatta solo perché devono stare di meno a scuola o una scelta strategica in cui c'è anche una critica alla scuola ed alla sua frammentazione di materie?

R: E' una scelta strategica. Qui si apre una grossa parentesi. Le scuole superiori, gli istituti professionali hanno dei curricoli spaventosi che i ragazzi non sono in grado di seguire. Poi uno dei motivi di disagio che troviamo nei ragazzi è il passaggio dalle elementari, dove hanno due figure di riferimento, alle medie dove ne hanno nove. E' una frammentazione della relazione educativa. Per cui questa scelta strategica, nell'ambito della tutela integrata, di ridurre il numero di persone e l'area di intervento. Questi sono tutti aspetti alternativi rispetto alla tradizione della scuola di prima opportunità. Resta il fatto che il territorio entra dentro la scuola non solo per la scelta dei locali. La logica, anche se non è stata ancora ben estrinsecata, è l'idea di fondo che curriculum è tutto quello che si fa a scuola. Quindi nel momento in cui il ragazzo entra a scuola deve essere inserito in un contesto di attività e iniziative in cui non ci

sono quelle importanti e quelle meno importanti, quelle extra che fanno stare bene e quelle che insegnano. Tutto deve contribuire e allora scatta il meccanismo della valutazione se e in che modo l'insieme di questi aspetti contribuiscono a migliorare la vita del ragazzo. In questo contesto l'educatore è a scuola e lavora con il docente per lo sviluppo del piano di lavoro perché l'educatore e il docente sono insieme con 12 ragazzi.

La ragione di questo abbinamento è non solo teorica, c'è anche una giustificazione organizzativa. Questi ragazzi hanno bisogno di particolari attenzioni perché spesso si sono persi nella scuola di prima opportunità non perché non hanno le capacità, quanto perché non hanno avuto l'opportunità di entrare nel meccanismo della scuola o perché difficili ...o perché in un contesto ordinario il docente tende a trascurare i tre che sono più problematici e a dedicarsi agli altri 22. E il tempo, l'occasione e l'opportunità per recuperare spesso non c'è, senza voler processare la scuola. Se vogliamo fare un piccolo processo la scuola dà poco spazio al suo interno per offrire a questi ragazzi altre opportunità.

Ho fatto una ricerca tre anni fa sui ragazzi bocciati in cui si chiedeva ai docenti quali percorsi alternativi avessero studiato per loro nell'anno che avrebbero dovuto ripetere. La risposta più diffusa è stata: li abbiamo cambiati di classe. Ma una vera e propria ricerca di percorsi non è stata elaborata, quindi questi ragazzi, che hanno tutti alle spalle due o tre bocciature, hanno percorso una strada di progressiva emarginazione. Noi dobbiamo fare in modo che recuperino. Ma poiché sono tutti soggetti difficili si deve evitare il rischio di creare una classe differenziale dove si fa qualcosa purchè si arrivi alla fine dell'anno. Allora gli educatori hanno la funzione di un occhio di particolare riguardo per le cose che si fanno a scuola, di aiuto per i ragazzi che sono in maggiore difficoltà, di collaborazione con i docenti proprio per lo sviluppo del programma e di inserimento nei ragazzi nei vari contesti pomeridiani di vita normale.

E' un accompagnamento che avviene in tre modi. Uno di mattina e l'abbiamo già detto, uno per le attività pomeridiane strutturate da quest'anno in orario ben preciso, sono tre ore alla settimana, anche perché tenere questi ragazzi più ore diventa difficile. Al pomeriggio fanno attività che ogni associazione, secondo la sua specificità mette in campo. Allora noi abbiamo una associazione che fa un'attività di studio assistito, di rinforzo su quello che si è fatto a scuola e poi attività su quello che l'oratorio offre, attività sportive, scuole di ballo, teatro, soggiorni estivi. Si chiede al ragazzo che tipo di attività desidera svolgere e lo si indirizza all'oratorio dove è possibile svolgerla e li si accompagna a queste attività che dovrebbero gratificarli. Poi c'è un'associazione nella quale l'educatore è un artista e fa con questi ragazzi un atelier. Cerca di sviluppare le capacità dei ragazzi che hanno potenzialità in questo ambito e cerca di usare questo canale per aiutarli. E' una cosa interessante perché ha coinvolto due pittori professionisti che offrono la loro opera gratuitamente per seguire alcuni di questi ragazzi. Ognuno attraverso una strada diversa punta a dare a questi ragazzi un minimo di competenze secondo l'impostazione scolastica e una riorganizzazione rispetto al sociale perché di questo loro hanno grande bisogno.

D: Volevo chiedere qualcosa a proposito di quello che ho letto del vostro progetto che avete rilevato una certa dicotomia del disagio fra cognitivo e emotivo, cioè l'efficacia del progetto sugli aspetti emotivo relazionali e comportamentali e una certa difficoltà a coordinare l'azione di aiuto emotivo con la didattica disciplinare.

R:E' un nodo più difficile da sciogliere nell'ambito della prevenzione primaria. All'interno della tutela integrata vista la collaborazione stretta...qui possiamo parlare davvero di alleanza educativa. Alleanza è un termine diverso da collaborazione è un passo più avanti. Questa dicotomia esiste sempre, ma è meno pronunciata perché la vita è svolta in comune. Questi ragazzi vivono il rapporto, adesso qui taglio con la scure, con l'educatore che deve farlo star

bene e divertirlo e l'insegnante che deve farlo imparare, non come due cose separate, come succede a volte nelle altre attività, ma le vive come un'unica cosa. Allora se c'è una buona relazione, che poi si gioca anche sulle persone, tra educatore e insegnante, e c'è un interscambio di interventi con la stessa visione delle cose, il ragazzo non può che trarne vantaggio.

D: Come favorite questa congruenza di intenzioni e di interventi?

R: Con una programmazione comune, prima di tutto difficile da ottenere, con la ricerca di una visione comune delle cose, con una definizione di obiettivi, di strategie, di modalità. Con dei percorsi di formazione cui partecipano sia gli insegnanti che gli educatori che i volontari delle associazioni. Perché il terzo attore è il servizio sociale. Abbiamo gli insegnanti dietro cui c'è la scuola e il ministero, lo stato, il terzo settore con gli operatori e gli educatori delle associazioni. Noi non richiediamo che siano specificamente educatori, richiediamo persone con competenze educative di instaurare relazioni positive con i ragazzi, ma ormai le associazioni si stanno sempre più specializzando ed è sempre più facile trovare associazioni di volontariato che in realtà al loro interno hanno educatori. Però per noi gli educatori sono quelli dei servizi sociali.

D: Tu che suggerimenti daresti per una formazione iniziale degli insegnanti per essere capaci di quel decentramento emotivo e cognitivo necessario per mettere in atto quella mediazione culturale che favorisce la responsività ai bisogni educativi dei ragazzi?

R: Noi abbiamo studiato diverse strategie a riguardo. Abbiamo fatto un discorso di formazione generale. Poi abbiamo fatto un'esperienza di formazione con degli psicologi dell'Università di Torino che hanno elaborato un progetto di un anno con questo obiettivo. Al di là del risultato che si è ottenuto... non voglio dare un'immagine troppo ottimistica. Stiamo constatando grossi insuccessi su 5000 casi, il fallimento va tenuto in considerazione come ipotesi. Mettiamo in campo il fallimento come ipotesi da tenere sempre presente perché agendo sull'area del disagio, della dispersione del border line, del drop out.....

Per ritornare alla formazione facciamo in modo che i docenti acquisiscano una visione più educativa del loro lavoro e gli educatori capiscono che il lavoro che si fa a scuola non si esaurisce negli aspetti educativi è anche un lavoro di acquisizione di competenze.

Uno dei problemi è il tempo perché gli educatori hanno un tempo illimitato: quello che il ragazzo non ha acquisito oggi lo può acquisire domani. L'insegnante è assillato dai tempi della scuola e dal raggiungimento degli obiettivi. Questo è l'elemento che ha creato più problemi da un lato e che è molto difficile da gestire. Noi abbiamo cercato di gestirlo percorrendo varie strade siamo partiti dalle discipline per sollecitare i docenti ad interpretare il proprio insegnamento alla luce di modalità diverse che tenessero conto degli aspetti emotivi dell'apprendimento e quindi siamo partiti dalla matematica, da un docente molto esperto che ha proposto delle attività di apprendimento della matematica passando attraverso analisi di problemi piuttosto che..." facciamo le divisioni". Il lavoro è di altissimo livello mentre sui risultati di ricaduta sulla scuola, noi lo abbiamo fatto per tutto il *Sam*, non solo per la tutela integrata, sono stati tutto sommato effimeri. Abbiamo allora iniziato un altro percorso, un percorso che è nato motivato dai problemi di arginare gli atteggiamenti violenti dei ragazzi che sfociavano anche nel bullismo. Qui a Torino c'è una grande tradizione di studio su questo, anche prima che diventasse un fenomeno mediatico cavalcato un po' da tutti, tanto è vero che ora noi prendiamo il termine bullismo un po' con le molle. Questo lavoro invece è stato impostato affrontando i aspetti emotivi legati all'apprendimento che generano aggressività, violenza, disturbo, incapacità del ragazzo di stare a scuola e cerchiamo di leggerlo alla luce di quello che facciamo tutti i giorni studiando dei percorsi alternativi. Quando si entra in questo campo ovviamente al docente si chiede di rinunciare agli strumenti tradizionali della

valutazione e della repressione e di intervenire in maniera diversa. Gli si chiede di mettersi in gioco, mettersi in gioco nell'area emotiva con ragazzi che possono diventare anche violenti, aggressivi non tutti se la sentono, per cui abbiamo pensato di introdurre una supervisione psicologica. Questo va ora avanti molto bene da un certo tempo, anche se devo dire con buon successo nell'ambito della prevenzione, ma con scarsi risultati nell'ambito della Tutela Integrata. Mentre quest'anno cerchiamo di far partire un percorso di supervisione psicologica con uno psicologo esperto che tenga conto delle dinamiche che il gruppo vive e che accompagni questi docenti nel percorso scolastico di tutto l'anno e che li aiuti a esternare, e quindi anche a rivedere, la propria posizione nei confronti dei ragazzi.

La supervisione psicopedagogica potrebbe essere fatta anche nella scuola. Noi abbiamo detto quest'anno: basta con questa formazione a cui vengono i docenti già supermotivati che sono quelli che a livello volontario decidono di seguirli. Abbiamo creato un gruppo di studio di approfondimento straordinario di 15/20 docenti. Ormai guai se gli togliamo la supervisione psicologica. Abbiamo una psicologa brava però alla fin fine la ricaduta sulla scuola, intesa come acquisizione di cultura e disponibilità a modificare le cose non c'è. Non c'è né sui consigli di classe né...C'è la ricaduta solo sui docenti che partecipano, ma non c'è disseminazione. Stiamo studiando con un focus group di dirigenti scolastici il problema. Gli abbiamo detto: "l'area è quella delle relazioni problematiche, gli obiettivi sono questi studiamo le soluzioni insieme". Tutti gli anni riconfermiamo alle associazioni il contributo che viene loro dato per svolgere questo progetto, di fatto la logica è che sì, manca una visione di continuità per cui ora abbiamo pensato sia nell'ambito della formazione che della progettualità più generale una visione almeno triennale.

D: Secondo te si sono formate nuove competenze negli insegnanti?

R: Sull'esperienza diretta, noi abbiamo cercato di dare loro l'opportunità di inquadrare queste esperienze in un contesto di riflessione, di analisi. Noi curiamo non solo la parte di gestione pratica, ma anche la programmazione tenendola per mano fino agli esiti, sia per i ragazzi che per gli insegnanti. Per quanto riguarda il lavoro con i CTP hanno le lezioni dal lunedì al giovedì e il venerdì è riservato a formazione, aggiornamento, coordinamento, riprogrammazione per la settimana successiva e via discorrendo. Tutti i venerdì con una collega dei servizi sociali io mi reco in un CTP proprio per fare questo lavoro di riflessione in uno spazio tranquillo non nell'ora mia l'ora tua, la pausa mensa, a fine lezione che siamo tutti già stanchi e abbiamo in testa ciò che ci aspetta usciti. Ma un venerdì mattina. Questa è una bella valvola anche per portare a galla le dinamiche che ciascuno vive con i ragazzi, con i colleghi e che devono essere dibattute, riflettute. In alcuni casi è sufficiente questa opportunità e con la professionalità degli insegnanti, la capacità di dialogo, un elemento esterno, ma non troppo come posso essere io e la collega dei servizi sociali basta. Laddove non ci sono problemi troppo pesanti legati ad una persona o ad una dinamica del gruppo classe se ne riesce a venire a capo in modo soddisfacente per trovare le strategie. In altri casi no, abbiamo visto che ci voleva qualcosa di ancor più mirato, di ancor più specifico e quindi partiamo da questa collaborazione con l'università. La psicologa che ha seguito il gruppo è una psicologa del lavoro. Il gruppo era arrivato lì con aspettative diverse, ragioni diverse per la scelta e quindi trovarsi a lavorare con un'utenza delicata come i minorenni inseriti in un contesto pensato per gli adulti significa dover mettere per forza sul tavolo ciò che io pensavo, ciò che io volevo, ciò che mi sono ritrovata, altrimenti ciascuno continua a perseguire la propria idea e il proprio immaginario, un pochino vittima....

...Ma ponendo al centro il lavoro del gruppo degli operatori con una persona come una psicologa del lavoro, abbiamo pensato potesse essere il modo per uscire da questa *empasse*. E così stato. Perché le persone si sono trovate anche un po' rasserenate, rassicurate del fatto che

si parlava del loro lavoro, di come lavorare e quindi non di loro nella relazione coi ragazzi, nella relazione coi colleghi, nella relazione con i servizi sociali o con gli educatori. E sebbene si trattasse di persone adulte e con esperienze, le dinamiche alla fine notiamo sono sempre quelle, cioè siamo un po' schiavi della debolezza umana, detto proprio francamente.

Ma di fatto l'obiettivo fondamentale è evitare che i ragazzi vedano la presenza di un educatore come qualcuno che lo tiene allegro, a bada, e gli dà il potere di fare delle cose che gli piacciono mentre l'insegnante è quello che deve insegnargli le cose che contano. Questo è un problema, perché non sempre si riesce a superarlo. Però l'impostazione è esattamente al contrario. L'impostazione che l'unico modo per superare questa separatezza è quello di far sì che gli educatori e i docenti si integrino sulla formazione che li aiuti a capire gli obiettivi degli uni e degli altri, ad analizzare il fenomeno tempo tempo con il dialogo, riducendolo ad una dimensione adatta ai ragazzi (quindi non aspettare troppo ma nemmeno avere l'urgenza). Questa è l'idea generale della formazione, e poi programmare insieme. Perché nel momento che ci si siede intorno ad un tavolo e si discute e si organizza quello che si vuole fare ovviamente si trova un punto di accordo e il ragazzo lo sente. Terza cosa, il ragazzo viene coinvolto attraverso un patto formativo per cui gli si dice: tu sei qui per imparare queste cose, per fare questo e quell'altro, e tu lo sottoscrivi.

Si però è anche il docente che crede nella relazione, non solo l'educatore. E l'educatore crede nell'apprendimento, non solo il docente. Quindi non è che ci si divide i compiti, casomai si punta ad un unico

D: Loro usano i libri di testo?

R: No non usano libri di testo, usano materiali di lavoro. Anche libri. Per esempio più che di libro di testo si potrebbe parlare di percorso di riferimento. Alla scuola Turoldo, due docenti, da diversi anni, stanno elaborando dei percorsi scolastici che partono dall'esperienza diretta dei ragazzi e li hanno concentrati in quattro gruppi che esplorano tutte le modalità dell'apprendimento, dell'educazione. Allora gli insegnanti della tutela prendono da questi libri delle occasioni.. tanto è vero che poi sono libri che loro hanno lì a disposizione. Perché tra l'altro muoversi in una scuola esclusivamente senza libri secondo me è anche negativo. Non deve essere il libro di testo come becerò modo di approccio al sapere, perché sennò il ragazzino si stufa, ma non devono essere questi materiali che arrivano in continuazione, devono essere poi organizzati, sistemati. Allora un buon lavoro che si richiede agli operatori delle associazioni è quello di aiutare i ragazzi a sistemare i materiali che vengono loro forniti nel corso delle attività. Quello che R. R. fa il giovedì pomeriggio. Un pomeriggio viene qua e mettiamo a posto i materiali. Cose molto semplici, molto banali, però utili. C'è comunque una visione di ancoraggio tradizionale perché questi ragazzi vengono orientati a seguire dei percorsi dopo la licenza media. Questo è un grosso problema perché se noi ci accontentiamo del fatto che loro comunque erano degli sbandati e per un anno comunque sono andati in un posto a fare delle cose - che è già un bel risultato - noi però non li attrezziamo per il percorso successivo e poi sono destinati ad un fallimento. Noi infatti li seguiamo, li monitoriamo nell'anno successivo perché nel corso del quarto elemento della tutela integrata, ma anche dei CTP, l'obiettivo è anche quello di dare loro delle opportunità di riflessione su che cosa fare dopo e quindi alcuni fanno dei piccoli *stages* nei centri di formazione. C'è un centro di formazione professionale in Piazza dei Mestieri che ha elaborato un progetto che consiste nell'andare lì e stare una settimana (orientativo, in modo che i ragazzini abbiano degli elementi concreti di esperienza diretta per capire che cosa vogliono davvero imparare a fare). Però alcuni di questi ragazzi non hanno nemmeno retto sei giorni di questa cosa. Il problema riguarda la tipologia dei ragazzi. Allora il ragazzo che è un disperso, che ha alle spalle un percorso di sostegno sociale, che è inserito in una comunità e che quindi ha già un vuoto alle

spalle sia etico sia culturale, ovviamente va seguito in un certo modo. Allora sono questi i ragazzi che spesso non riescono nemmeno a fare tre giorni però, a maggior ragione, l'intervento dell'operatore educativo dell'associazione è fondamentale.

D: Che lettura dai del disagio di questi studenti?

R: Allora l'istituto professionale Boselli di Torino che è uno degli istituti molto sensibile all'inserimento dei ragazzi, molto attento con tutta una serie di progetti, l'anno scorso, nelle prime, ha avuto una dispersione del 32 per cento. Allora dare una lettura unica del fenomeno mi sembra ambizioso e anche presuntuoso.

Il discorso è vecchio come il mondo ed è che la scuola è in ritardo. Però fino a qualche anno fa, qualche decennio forse, fa questo non contava, adesso forse sì. In che cosa è in ritardo? Nel dare a questi ragazzi dei discorsi significativi rispetto al loro modo di vivere la scuola, la cultura, l'approccio al vivere quotidiano. Però questo coinvolge molto la famiglia e l'ambiente e invece si tende a dare alla scuola la principale responsabilità. Se la scuola è responsabile, diamogli pure una percentuale alta, di fatto però non è l'unica responsabile. Allora la risposta positiva, significativa di questo progetto in che cosa consiste? Nel non dire alla scuola "pensaci tu" ma "insieme cerchiamo una soluzione". Allora noi territorio, noi comune, noi ambito di vita sociale del ragazzo, collaboriamo con te cercando una alleanza. Dove l'alleanza sorge, si vince. Dove non c'è l'alleanza e dove la scuola si chiude perché vive questo rapporto... oppure non so c'è la presunzione... Ad esempio noi a volte crediamo di dare delle risposte a dei bisogni oggettivi, invece diamo risposte a dei nostri bisogni. La scuola ha delle esigenze, noi offriamo delle soluzioni a delle esigenze che sono più le nostre che le loro e allora non c'è incontro su questo. Ma dove c'è alleanza e collaborazione, secondo me, il problema si risolve abbastanza bene. Se invece vogliamo entrare di più nel merito del discorso delle competenze sul quale si discute ci sono le competenze del cittadino e poi ci sono le competenze di chi proseguirà gli studi e così via. Poi c'è il discorso di come si acquisiscono queste competenze. Attraverso un approccio di apprendimento scolastico lineare, oppure attraverso un approccio di apprendimento a rete? Su questo però io non so se ho le idee chiare; cioè io sono più per una mediazione. Per me non c'è mai una soluzione unica, non c'è un metodo di insegnamento unico, ma da tanti metodi si possono ricavare delle indicazioni, si può mettere insieme qualche cosa che vada bene per questi ragazzi. Abbandonare completamente il processo di apprendimento lineare secondo me è sbagliato, perché aiuta la riflessione. Dare troppa importanza a quello, vuol dire dare al ragazzo l'illusione che apprenda mettendo insieme delle cose che non capisce. Però lavorare su due piani è quello che secondo me un insegnante deve fare. Ed è in fondo quello che faceva Don Milani. Confesso un segreto, io ho fatto la tesi di laurea su Don Milani. Quando lavorava con i ragazzi costruendo un testo con i mucchietti, alla fine avevano una stanza piena di cartelli, cartellini, mucchietti, che erano capitoli, sottocapitoli, paragrafi. Siamo attenti Don Milani va bene, però era un prete. E lui lo diceva: sono un prete, prima di tutto voglio salvare le anime.