iprase
apprendimento ricerca innovazione

UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo

PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO

Investiamo nel vostro futuro

TRENTINO

WORKING PAPER **N°8/2018**

CIASCUNO CRESCE SOLO SE SOGNATO

LE RISPOSTE DI ALCUNE SCUOLE TRENTINE ALLE SITUAZIONI DI FRAGILITÀ EDUCATIVA

a cura di Fabiano Lorandi e Maria Arici

Novembre 2018


UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo
PROVINCIA AUTONOMA
DI TRENTO
Investiamo nel vostro futuro

IPRASE per l'ambiente



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC® (Forest Stewardship Council®), prodotta con cellulosa proveniente da foreste gestite in modo responsabile, secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici



CIASCUNO CRESCE SOLO SE SOGNATO

LE RISPOSTE DI ALCUNE SCUOLE TRENTINE ALLE SITUAZIONI DI FRAGILITÀ EDUCATIVA

a cura di Fabiano Lorandi e Maria Arici

IPRASE - *Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa*

via Tartarotti 15 - 38068 Rovereto (TN) - C.F. 96023310228
tel. 0461 494500 - fax 0461 499266 - 0461 494399
iprase@iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it - www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico
Mario G. Dutto
Livia Ferrario
Michael Schratz
Laura Zoller

Direttore
Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE
Prima pubblicazione novembre 2018

Realizzazione grafica
La Grafica srl - Mori (TN)

ISBN: 978-88-7702-463-3

Il volume è disponibile all'indirizzo www.iprase.tn.it
alla voce Risorse-Pubblicazioni

Questa iniziativa è realizzata nell'ambito del Programma operativo FSE 2014 - 2020 della Provincia autonoma di Trento grazie al sostegno finanziario del Fondo sociale europeo, dello Stato italiano e della Provincia autonoma di Trento.

PO FSE 2014-2020 "Le nuove frontiere del diritto all'istruzione. Rimuovere le difficoltà d'apprendimento, favorire una scuola inclusiva e preparare i cittadini responsabili e attivi del futuro" CUP C73D15001280001 – codice progetto 2015_3_1011_IP.01

La Commissione europea e la Provincia autonoma di Trento declinano ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni contenute nella presente pubblicazione.

Le ragioni di un Working Paper
di Claudio Girelli, Alessia Bevilacqua, Maria Arici 9

A partire dalla ricerca sulle 'fragilità educative' 9
Dare valore alle esperienze delle scuole 10
Un WP per contribuire 10
Come leggere questo WP? 11
Un invito 12

1. Lasciarsi interrogare dalle esperienze
di Fabiano Lorandi 13

1.1. Sette domande 14
1.2. Far apprendere ed educare: il mestiere del maestro 16
1.3. Che ci faccio io qui? 18
1.4. Accorgimenti 19
1.5. La sospensione del giudizio e il patto formativo 19
1.6. La legittimazione 21
1.7. La dimensione del fare 22
1.8. Valutazione, autovalutazione, valorizzazione 23

2. I laboratori del fare e dei saperi per contrastare la dispersione scolastica e l'insuccesso formativo precoce
di Lina Broch, Claudio Bassetti, Stefano Kirchner, Leonardo Costantini, Cristiano Conte (Rete degli I.C. di Trento) 25

2.1. Uno sguardo sul fenomeno 26
2.2. Come nasce l'idea 27
2.3. I primi passi e la progressiva strutturazione 28
2.4. Alcuni numeri 29
2.5. Il modello dei laboratori 30
2.6. Il patto formativo 30
2.7. L'implementazione dei laboratori: approccio e metodologia di intervento 31
2.8. L'offerta dei laboratori del Progetto Pe.Pe. 33
2.9. Cosa accade nei laboratori 35
2.10. Monitoraggio e valutazione 36

3. Da Barbiana a Rovereto: "don Milani.lab"
di Marina Morello, Martina Morandini, Loretta Barberi (I.I. "don Milani" di Rovereto) 39

3.1. L'Istituto 40
3.2. La storia del progetto 40
3.3. Il metodo 46
3.4. Alcune riflessioni 49
3.5. Per concludere… per continuare 49

4. Azioni di sviluppo per un'idea di scuola inclusiva
di Monica Gadotti, Alberto Garniga
(CFP Centro Moda Canossa di Trento) ... 53

4.1. Il Centro ... 54
4.2. La visione: mettere la parte dentro il tutto ... 54
4.3. Rivedere la didattica in senso progettuale e reticolare ... 57
4.4. Genesi del Progetto "Comunità di Pratiche" ... 59
4.5. Essere concreti: vantaggi e strumenti ... 60
4.6. Le pratiche ... 61
4.7. Altre progettualità ... 64

5. I percorsi del successo
di Erik Gadotti, Laura Pranteddu, Stefano Cainelli
(I. Pavoniano Artigianelli e ODFLab Università di Trento) ... 69

5.1. I ragazzi pongono nuove domande ... 70
5.2. Cambiare il modello ... 71
5.3. Metodologia Artigianelli ... 72
5.4. Il percorso del successo ... 73
5.5. La struttura del percorso ... 74
5.7. Il processo di costruzione del percorso personalizzato del ragazzo ... 74
5.8. Riflessioni dall'esperienza ... 77

6. La classe aperta. Storia di un'accoglienza provata
di Andrea Carlo Bortolotti (IFP "S. Pertini" di Trento) ... 79

6.1. La scuola ... 80
6.2. Dal 2005 al 2008: nuove sfide educative ... 80
6.3. Dal 2008 al 2012: evoluzioni e dilemmi ... 82
6.4. Dal 2012 a oggi: la scommessa continua ... 84
6.5. Riflessioni dall'esperienza ... 87

7. La documentazione pedagogica per lo sviluppo professionale dei docenti
di Claudio Girelli ... 91

7.1. Oltre l'adempimento formale ... 91
7.2. Recuperare le condizioni ... 92
7.3. Generare sapere esperienziale dentro la pratica professionale ... 94
7.4. Alcune attenzioni per una documentazione pedagogica ... 95
7.5. Andare oltre ... 98

Appendice ... 99

Bibliografia ... 101



C'è chi insegna
guidando gli altri come cavalli
passo per passo:
forse c'è chi si sente soddisfatto
così guidato.

C'è chi insegna lodando
quanto trova di buono e divertendo:
c'è pure chi si sente soddisfatto
essendo incoraggiato.

C'è pure chi educa, senza nascondere
l'assurdo ch'è nel mondo, aperto ad ogni
sviluppo ma cercando
d'essere franco all'altro come a sé,
sognando gli altri come ora non sono:
ciascuno cresce solo se sognato.

Danilo Dolci

Le ragioni di un Working Paper

In educazione, ogni lavoro è l'esito di un percorso e l'apertura a ulteriori cammini. Questo Working Paper (WP) non fa eccezione.

A partire dalla ricerca sulle 'fragilità educative'

L'idea non è nata a tavolino, ma dai tanti incontri con i referenti per i bisogni educativi speciali delle scuole trentine e dai loro racconti intercettati durante la ricerca *'Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire'*[1].
Questa indagine, definita congiuntamente all'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE) e al Dipartimento della Conoscenza della Provincia Autonoma di Trento, intendeva esplorare il contesto scolastico trentino, dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado, inclusi i percorsi di istruzione e formazione professionale, per far emergere la realtà degli studenti che 'da soli non ce la fanno'. È un fenomeno che impegna molto gli insegnanti, ma che spesso resta invisibile sia nei termini di una lettura complessiva della realtà, sia rispetto a quanto viene messo in atto per rispondere ai bisogni di questi studenti. Quando la scuola non riesce a reinventarsi nella propria azione e il territorio, nelle sue diverse realtà, non riesce a 'fare rete', per molti di questi studenti l'esito è la dispersione scolastica o il fallimento formativo, segno che il mondo adulto non costituisce una risorsa per il percorso di crescita di questi ragazzi "*che presentano situazioni di svantaggio […] determinate da particolari condizioni sociali o ambientali e difficoltà di apprendimento tali da compromettere in modo significativo la frequenza e il positivo svolgimento del percorso di istruzione e formazione*"[2]. Quando questi ragazzi in condizione di fragilità non trovano adulti in grado di accompagnarli, si aprono percorsi di disagio, devianza o, comunque, di mancato sviluppo delle loro potenzialità. Nel messaggio di saluto al recente convegno[3] che la rivista Tuttoscuola ha dedicato alla dispersione scolastica, il Presidente della Repubblica ha invitato a considerare questo tema come questione centrale non solo per la scuola, ma per l'intero Paese, definendola "*un'amputazione civile e anche una perdita economica per il Paese*".

---

[1] Claudio Girelli e Alessia Bevilacqua, *Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire. Una ricerca per sostenere i processi di crescita degli studenti nelle scuole trentine*, IPRASE (coordinamento di ricerca Maria Arici), Trento 2018 in https://bit.ly/2NvRuW9

[2] Art. 3 lettera C del Decreto del Presidente della Provincia 8 maggio 2008, n.17-124, attuativo dell'art. 74 della legge provinciale n. 5 del 7 agosto 2006.

[3] Il convegno 'La scuola colabrodo, ridurre la dispersione è possibile' è stato organizzato dalla rivista Tuttoscuola il 2/10/18 a Roma. La stessa rivista ha pubblicato un documentato dossier sul tema per porre il problema all'attenzione delle forze politiche.

Dare valore alle esperienze delle scuole

Uno degli obiettivi della ricerca è stato quello di far emergere quanto le scuole attivano per rispondere ai bisogni complessi degli studenti con fragilità educative: per loro, infatti, occorre una progettualità capace di includere l'azione didattica in un orizzonte di crescita globale della persona. La ricchezza di quanto emerso trova parziale testimonianza nel report della ricerca[4]. Si tratta di progetti realizzati sia in ambito scolastico, modificando metodologie, tecniche didattiche, ma anche attivando attenzioni pedagogiche, sia in ambito extra-scolastico, coinvolgendo il territorio con i suoi servizi educativi o socio-sanitari, nonché realtà del terzo settore o di volontariato. Accanto a progettualità complesse, realizzate a fronte di finanziamenti ad hoc, sono state raccolte anche progettualità e dispositivi che potremmo definire 'ordinari', ma straordinari nella loro capacità di creare situazioni inclusive, in grado di rispondere ai bisogni di questi studenti.
La ricchezza e l'interesse di quanto raccontato dalle scuole, concordemente con il disegno emergente della ricerca proprio del paradigma naturalistico[5] adottato, ha posto un altro problema e aperto un'ulteriore prospettiva di lavoro. Il problema, in realtà, è articolato: come non perdere traccia di queste esperienze? Come renderle generative di ulteriori progettualità? Come poter ricavare da esse elementi utili da 'portare a sistema'? La prospettiva di lavoro alimentata nel gruppo di ricerca da queste riflessioni è stata quella di rendere comunicabili le esperienze per favorire contaminazioni e nuove progettualità, in una logica di comunità di pratica professionale.
L'ipotesi è quella di utilizzare le schede di progetto, scritte e fornite dai referenti scolastici nell'ambito della ricerca, per avviare e mantenere aperto un '*Archivio IPRASE per la documentazione delle risposte delle scuole alle situazioni di fragilità educativa*'[6]. Questo progetto appare stimolante, ma senz'altro impegnativo: certamente richiederà, per la sua realizzazione, la presenza di condizioni di cultura professionale, prima ancora che di disponibilità organizzative. Un archivio diventa infatti vitale solamente se inteso come strumento di espressione di una cultura professionale che vede nella documentazione delle pratiche un'azione sensata, generativa, e non puramente burocratica[7].

Un WP per contribuire

Questo WP ha iniziato a prendere forma dentro questi incontri che raccontavano di progettualità presenti e passate, particolarmente efficaci nell'inventa-

---

[4] Claudio Girelli e Alessia Bevilacqua, *Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire. Una ricerca per sostenere i processi di crescita degli studenti nelle scuole trentine*, IPRASE (coordinamento di ricerca Maria Arici), Trento 2018: Paragrafo 4.2 Strategie proposte (pp. 133-151).

[5] Luigina Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007, pp.63-75.

[6] Claudio Girelli e Alessia Bevilacqua, *Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire. Una ricerca per sostenere i processi di crescita degli studenti nelle scuole trentine*, IPRASE (coordinamento di ricerca Maria Arici), Trento 2018, p. 143.

[7] Al senso del documentare verrà dedicato uno spazio nell'ultimo capitolo del WP.

re un modo di far scuola capace di prevenire la dispersione scolastica e il fallimento educativo. Vista la sua ricca e lunga esperienza nel settore del disagio scolastico, si è affidato a Fabiano Lorandi il compito di ricercare e contattare alcune scuole, o reti di scuole, che hanno realizzato delle progettualità significative al riguardo, per stimolare le narrazioni di tali esperienze, sfociate poi nell'elaborazione del WP.
La struttura del lavoro risponde agli obiettivi che ci si è posti:

– realizzare un'occasione per condividere alcune esperienze significative (capp. 2, 3, 4, 5, 6) non ponendole come modelli da imitare, bensì come realtà dalle quali trarre elementi di trasferibilità, utili anche per contesti e ordini di scuola diversi;
– offrire una riflessione sulla realtà del disagio scolastico (cap. 1) che, a partire anche dagli elementi presenti nelle esperienze, non solo richiami l'importanza e la necessità di un impegno della scuola e del territorio perché 'nessuno si perda', ma evidenzi anche come da tale impegno possano nascere dispositivi didattici e prospettive innovative estremamente interessanti per una scuola generativa di crescita umana e culturale per tutti;
– proporre, in chiusura, alcuni spunti sul senso del documentare le pratiche scolastiche in una prospettiva di crescita professionale (cap. 7).

Come leggere questo WP?

Certamente andando oltre: oltre un 'mitizzare' le esperienze raccontate (altre avrebbero potuto essere presenti), oltre la ricerca dei difetti e delle sbavature nei racconti. I due atteggiamenti, fra loro opposti, del 'mettere sul piedistallo' e del 'demolire giudicando', mascherano una lettura deresponsabilizzante, un meccanismo di difesa utile a non lasciarsi interrogare nella propria professionalità. Ogni realtà ha una sua unicità, irripetibile anche per se stessa. Non esiste l'esperienza perfetta, perché ognuna è il frutto di azioni, situazioni e contesti singolari, quindi non ha senso comparare.
L'atteggiamento corretto da assumere nel leggere queste pagine è forse quello del lasciarsi interrogare:

– come singoli professionisti, perché qualcosa è sempre possibile, anche solo modificare il proprio modo di leggere la realtà di un bambino o di un ragazzo e il proprio sguardo;
– come istituto, perché, accanto ad un lavoro di monitoraggio capace di cogliere non solo i problemi, ma soprattutto le risorse presenti in ogni studente, venga riconosciuta anche la necessità di una funzione di regia capace di promuovere cultura professionale rispetto a questo ambito, e vengano altresì valorizzati e sostenuti i piccoli o grandi movimenti di innovazione realizzati per darvi risposta;
– come sistema scuola, perché la complessità delle situazioni di questi studenti richiede flessibilità e possibilità di 'cercare dal basso' le soluzioni per poter 'volare alto' e rispondere con coerenza ed efficacia ai loro bisogni.

Un invito

Una lettura che vada oltre il testo invita all'azione, ognuno secondo i propri ruoli e responsabilità. La convinzione, maturata nel corso della ricerca che ha originato questo WP, è che nelle scuole ci sia preoccupazione, attenzione e azione rispetto a questi studenti che 'da soli non ce la fanno'. Purtroppo, spesso, queste azioni restano 'invisibili' non riuscendo così a generare cultura professionale e sensibilità sociale. L'invito è perciò quello di documentare e raccontare il fare e il pensare che lo genera. La scheda che proponiamo in Appendice è un inizio, da accogliere, per andare oltre.

Claudio Girelli
Dip. Scienze Umane - Univ. Verona

Alessia Bevilacqua
Dip. Scienze Umane - Univ. Verona

Maria Arici
IPRASE

1. Lasciarsi interrogare dalle esperienze

di Fabiano Lorandi

Quanto descritto nelle esperienze dell'Istituto don Milani di Rovereto, dell'Istituto di Formazione Professionale Pertini di Trento, del Centro Moda Canossa di Trento, della Rete degli Istituti Comprensivi di Trento, dell'Istituto Pavoniano Artigianelli di Trento, sono ipotesi, scommesse, per garantire, davvero, l'uguaglianza di diritti e di opportunità di crescita e di emancipazione, sanciti dalla nostra Carta Costituzionale, a tutte le studentesse e a tutti gli studenti per cui e con cui fanno scuola.
Si tratta di sfide educative che inverano ciò che si legge nel Rapporto del MIUR del gennaio 2018 sul contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa[8]:

> Affermare […] l'obiettivo di battere la cosiddetta dispersione scolastica - il fallimento formativo - significa occuparsi bene del nostro oggi e guardare lontano. Non si tratta solo di trovare soluzione a un problema del nostro sistema scolastico che dura da decenni ma di puntare alla crescita dell'Italia in un'ottica di equità e nel rispetto dell'art. 3 della Costituzione della Repubblica […]
>
> La dispersione non è un epifenomeno marginale, per quanto numericamente significativo; non è solo una disfunzione della scuola; per il sistema di istruzione e formazione non è un problema, è il problema. Ma, ancora di più, la dispersione è causa e insieme conseguenza di mancata crescita e, al contempo, di deficit democratico nei meccanismi di mobilità sociale del nostro Paese ed è l'indicatore di una deficienza del nostro sistema in termini di equità. (MIUR, 2018, p. 3)

Se c'è qualcosa che accomuna le esperienze qui narrate dagli attori protagonisti (al di là delle strategie - metodologie - attenzioni didattiche ed educative, analoghe e spesso simili pur nella peculiarità e differenza di ciascuna di esse) è il valore, alto e nobile, di aiutare le ragazze e i ragazzi che frequentano i loro istituti a diventare *"cittadini sovrani e non sudditi"*, come direbbero gli allievi della scuola di Barbiana.
Obiettivo tutt'altro che facile da realizzare, perché il rischio maggiore di insuccessi formativi, dispersione, abbandoni si colloca prevalentemente nei passaggi da un ciclo all'altro di studi e nel biennio delle scuole superiori e della formazione professionale.
Si tratta di periodi temporali in cui sul versante dei ragazzi può capitare che si evada l'obbligo d'istruzione con il venir meno della frequenza scolastica e sul versante della scuola non si riesca a garantire la piena acquisizione degli standard minimi di conoscenze, competenze, abilità a cui hanno diritto gli studenti in situazioni di fragilità e povertà educative.

---

[8] *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca,* Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa, *Roma 20018. Disponibile su: http://www.miur.gov.it/-/dispersione-scolastica-e-poverta-educativa-presentato-il-documentofinale-della-cabina-di-regia-fedeli-rossi-doria-serve-piano-nazionale-coinvolgere-t (15.02.2018).*

Si tenga conto poi che, come viene richiamato dall'*Atlante di Save the Children* del 2017[9]

> Ogni scuola affaccia su una strada, un quartiere, un mondo con il quale, volente o nolente, deve dialogare ogni giorno, non fosse altro per il via vai degli alunni che la frequentano. Il fenomeno della dispersione scolastica è strettamente correlato alla difficoltà della scuola di aprirsi, farsi comunità educante e mettersi in rete con i propri territori di appartenenza […]. I territori sono segnati da profonde differenze in termini di spazi, servizi, attività culturali e produttive, condizioni occupazionali, culturali, sociali". (Save The Children, 2017, p. 207)

Ebbene, i cinque progetti di questa pubblicazione hanno superato la difficoltà dell'aprirsi e del mettersi in rete, realizzando laboratori educativi e sociali insieme ad altri soggetti della comunità territoriale in cui sono inseriti.

1.1. Sette domande

Le esperienze agiscono all'interno di sette domande fondamentali che si pone, o si dovrebbe porre, chiunque sceglie di collocarsi professionalmente nei percorsi di istruzione, formazione, educazione:
Come aiutare lo studente a definire il proprio profilo cognitivo e motivazionale in evoluzione?
Come concretizzare operativamente la valutazione in quanto parte costitutiva del percorso di apprendimento piuttosto che come semplice strumento di controllo dell'efficacia dell'insegnamento?
La valutazione avviene sulla base di criteri esplicitati e condivisi?
Regge l'alleanza formativa giovani/adulti avente per oggetto la condivisione del valore e dell'utilità di ciò che si insegna e si impara nella scuola?
Quali sono le attribuzioni di senso e di significato al lavoro di insegnamento e a quello di apprendimento da parte di tutte le componenti della comunità scolastica: studenti, docenti, dirigenti, genitori?
Ciò che si fa, ha davvero al centro la persona?
Come intrecciare l'apprendimento al bisogno di crescita della persona che ristruttura se stessa nell'atto dell'apprendere come fatto globale, dato che sono previsti il livello cognitivo, emotivo, affettivo?
Si tratta di sette questioni che costituiscono la cifra di un mestiere appassionante e affascinante: quello del far apprendere.
Allo stesso tempo è anche un mestiere difficile, arduo e scomodo, soprattutto con gli adolescenti e i preadolescenti.
La scuola, in particolare la secondaria di primo e secondo grado e la formazione professionale, ha a che fare quotidianamente con soggetti che sembrano avere come impulso naturale quello di provocare, trasgredire, andare oltre le regole/le norme/i divieti/le imposizioni, sconfessando valori acquisiti e consolidati, in qualche caso smascherando le ipocrisie del mondo adulto.
Un giorno studiano e sembrano appassionarsi davvero al sapere e alla ricerca intellettuale.

---

[9] Save the Children*, Treccani, Atlante dell'infanzia a rischio – lettera alla scuola,* 2017. Disponibile su: *https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/viii-atlante-dellinfanzia-rischio-lettera-alla-scuola.pdf*

In quello successivo si rifiutano e si oppongono, procrastinando a chissà quando i compiti assunti consapevolmente e consenzientemente.
Insomma, il loro impegno e la loro adesione alla scuola sono caratterizzati da forte discontinuità.
Se non si appiattisce lo sguardo, se non si è prevenuti, risulta davvero difficile ritenere esclusivamente negativa l'esigenza di natura trasgressiva che li attraversa e li pervade.
Il teologo Vito Mancuso definisce l'anima come *"ordine dell'energia che noi siamo"*[10].
Ebbene, l'anima degli adolescenti è in divenire, in formazione e l'energia da ordinare è tanta, sovrabbondante.
Sono frequenti nelle scuole (e non solo in esse) episodi e situazioni di difficoltà di relazione, che non necessariamente si manifestano con aggressività, ma in altre forme quali azioni di disturbo, rifiuto di adempiere alle consegne, di rispettare le regole della convivenza, assenze, passività, abulia, indifferenza.
Il nucleo più preoccupante del conflitto in essere, all'interno dei percorsi di formazione e apprendimento, non è solo e tanto quello relazionale tra studente/insegnante (che con ogni probabilità si può definire un sintomo) quanto qualcosa di più profondo e inquietante quale il rifiuto del sapere che si vuole offrire.
Abbiamo a che fare con una generazione a cui sono aperti versanti di conoscenza sconosciuti e inimmaginabili per quelle precedenti, con l'affermarsi contestuale del paradigma della complessità in tutti i campi dell'esistenza.
I loro sistemi simbolici, i loro linguaggi - a seguito dei nuovi strumenti della tecnologia e alle nuove opportunità di comunicazione da essi consentite - il loro atteggiarsi e comportarsi, con fatica si conciliano con quelli degli adulti che si prendono cura di loro.
In un saggio di qualche anno fa, Maria Grazia Contini rappresentava le proposte esistenziali del mondo culturale adulto alle giovani generazioni come oscillanti tra l'adeguamento, la passività conformista e l'offerta consumista per cui il piacere, lo star bene, il successo sono merci acquistabili facilmente[11].
Entrambe proposte che corrono il rischio di alimentare un vuoto di senso, che non costringono all'impegno e alla fatica del progettare e del progettarsi, dell'attribuire significati e cogliere il valore dei processi alla ricerca di quale donna e quale uomo aspirare ad essere in futuro.
"Adolescenti fragili e spavaldi, cresciuti in famiglie adolescenti", li definisce Gustavo Pietropolli Charmet[12].
Eppure, promuovere costruttività per esistenze collocate lungo i sentieri frequentemente impervi e spinosi dell'adolescenza, in cui l'inciampo e la caduta, con le conseguenti sbucciature dell'autostima e dell'identità, sono spesso dietro l'angolo, pare possa collocarsi all'interno del nesso senso/felicità.
Felicità che per Umberto Galimberti significa[13]

---

[10] Vito Mancuso, *L'anima e il suo destino,* Cortina, Milano 2007.

[11] Maria Grazia Contini, *Figure di felicità. Orizzonti di senso,* La Nuova Italia, Milano 1993.

[12] Gustavo Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi,* Laterza, Roma 2009.

[13] Umberto Galimberti, *Anime mangiate dalla tecnica,* in Animazione Sociale, n. 1/1996.

> Diventare se stessi, eudaimonia la chiamavano i Greci. Se tu realizzi il tuo demone sei felice; ma per conoscere il tuo demone devi avere strumenti di auto comunicazione […] nel senso non di vendere parole, ma strumenti attraverso cui ciascuno possa ripristinare il colloquio con sé. (Galimberti, 2009, p. 53)

1.2. Far apprendere ed educare: il mestiere del maestro

In tutte le esperienze narrate, per far fronte alla difficoltà - in qualche caso alla pervicace resistenza e alla testarda renitenza - ad apprendere i contenuti del sapere proposto, sono state messe in campo una pluralità di strategie, a partire dal cominciare, seppur empiricamente, a interrogarsi sui fondamenti epistemologici delle discipline trasmesse nelle aule attraverso un inizio di analisi critico-decostruttiva degli assetti logico-concettuali, degli apparati linguistico-espressivi.
Compito grande, difficile, complesso, che la scuola, non da sola ovviamente - se davvero vuole stare al passo con i tempi dell'evoluzione scientifica in ogni campo del sapere umano e in particolare dei risultati delle ricerche delle neuroscienze - dovrebbe affrontare in maniera sistemica.
In ogni caso l'aver provato a metter mano, almeno in piccola parte, ai fondamenti epistemologici delle discipline, è stato finalizzato a confermare, oppure modificare, integrare, arricchire la "cassetta degli attrezzi" strategici, metodologici, didattici delle scuole e dei docenti, nella direzione del far cogliere il senso di ciò che si propone di apprendere e supportare la capacità di attribuire significati alle azioni/attività per acquisire informazioni, conoscenze, competenze, saperi.
Contestualmente il nodo di quella che, a buon ragione, si può chiamare emergenza educativa è stato affrontato con l'aver accettato di cogliere il carico di disagi, sofferenze, difficoltà di alcune situazioni personali delle proprie studentesse e dei propri studenti.
Cogliendo, nel contempo, l'inadeguatezza del modello didattico tradizionale a farne fronte.
Nello specifico, l'incapacità e/o il rifiuto di avere la consapevolezza dei limiti e delle regole, di accettare il normale setting formativo e, dunque, il rispetto della scansione del tempo scuola, dell'impegno non episodico, il portar bene a compimento consegne, compiti e opere intraprese, la fatica e le frustrazioni connesse ad ogni processo di apprendimento.
Ed ancora, la difficoltà a riconoscere le differenze di ruolo e la guida adulta, a trovare strategie in risposta alla crescente competizione entro il gruppo dei pari - che si esprime spesso in termini di quantità e qualità delle cose che si riescono a possedere e a mostrare - a costruire legami stabili con adulti e tra pari, a "dare parola" e comunicare problemi, bisogni, sofferenze, propositività, aspirazioni, speranze, desideri.
A tutto questo si correlano spesso bassi livelli di autostima, apatia, disinteresse, estraneità a ciò che accade intorno, anche fuori dalla scuola. Si assiste a episodi di esplosione emotiva e di "perdita del controllo", paure, solitudini, ansie, angosce, affaticamento, sintomi, psichici e anche somatici, di interi arcipelaghi di disagio, depressioni, disturbi alimentari, dipendenze.
Ebbene, la consapevole evidenza (e non le rimozioni o negazioni difensive) che queste fragilità personali interferiscono e interagiscono anche con l'ap-

prendere strettamente scolastico, ha spinto le scuole ad accentuare le proprie funzioni educative.
In che modo?
Con una larga parte di tempo e di disponibilità personali degli attori (docenti, dirigenti), presi singolarmente e collettivamente, a dedicare attenzioni educative al fine di costruire una vera e propria "presa in carico adulta".
Ciò in risposta a una accresciuta domanda di relazione educativa da parte di ragazzi che, senza esplicitarlo verbalmente, cercano adulti referenti, autorevoli e capaci di tenuta, di scambio significativo, di cura.
I docenti si sono fatti, naturalmente, anche educatori; verrebbe da dire maestri.
Maestri perché?
Perché devono governare e gestire contesti di apprendimento dove il rapporto tra la parte cognitiva e quella emotiva quasi si sbilancia su quest'ultima, in una sorta di assemblaggio sbilenco di sentimenti, percezioni, sensazioni, per cui è necessario porre attenzione alle storie individuali, a problematiche che attraversano i confini tra scuola e fuori scuola.
Inutile nasconderlo: si tratta di una ridefinizione della professione docente, prendendo atto che la didattica delle discipline da sola non basta ad esaurire la mission dell'insegnante e da sola non è il contenimento che permette di fare lezione.
La scuola, infatti, dovrebbe accettare l'evidenza che non è più, esclusivamente, il luogo deputato all'insegnare e all'apprendere questa o quella disciplina, questa o quella competenza.
È luogo privilegiato di accompagnamento e guida competenti alla crescita durante un passaggio decisivo della vita. Non fosse altro perché a scuola, per fortuna (anche se con alterne fortune), ci vanno tutti (o quasi) i ragazzi in Trentino.
Ciò significa che la scuola svolge un ruolo straordinario e unico di tessitura di rapporti personali e di legami sociali. Tale funzione, a forte valenza comunitaria, è chiarissima ai giovani.
Basti dire che quando marinano, all'intervallo di mezza mattina e alla fine delle lezioni si presentano fuori dai cancelli per vedere e parlare con i propri compagni.
Chi opera in ambito educativo è quindi chiamato, oggi più che mai, a lavorare sulla dimensione gruppale dei preadolescenti e degli adolescenti, che risulta ancora poco osservata e curata.
Il gruppo è un luogo di attribuzione di significati, di problematizzazione e di ricerca di senso.
È uno spazio mentale e di immaginazione in cui la soggettività del singolo si alimenta costruttivamente in rapporto con altri come lui e diversi da lui.
Dovrebbe e potrebbe costituire l'occasione per una presa di coscienza di sé come presa di coscienza del mondo, rappresentare un ponte tra l'interiorità e il collocarsi spazialmente e temporalmente nella comunità.
Relazionarsi con le ragazze e i ragazzi non è solo una questione di competenza. È una faccenda di sensibilità e passione.
Se il docente, l'educatore svolgono nei loro confronti funzione di specchio, è bene stare proprio attenti perché, come ebbe a scrivere una volta Jean Cocteau, il grande poeta surrealista, *"gli specchi dovrebbero riflettere un attimo prima di specchiare gli occhi".*

1.3. Che ci faccio io qui?

Da sempre i percorsi di crescita e di emancipazione degli adolescenti, trovano collocazione in due fenomenologie: quella della fuga, della rinuncia e quella della fatica, della ricerca.
Sono le condizioni che gli adulti costruiscono attorno a loro che consentono di intraprendere una strada piuttosto che l'altra.
È indubbio che lo sviluppo delle autonomie personali comporti affrontare e misurarsi continuamente con se stessi, con gli altri, con la realtà.
Vuol dire accettare di avere una storia che continuamente trasforma chi la vive, nel permanere della propria identità. Significa avere fiducia di scoprire cose positive aprendo la propria finestra su nuove dimensioni della realtà, pensando di essere in grado di dominarle, accettare la sfida del cambiamento. In una parola: rischiare.
Il rischio dell'apprendere ha una sua ambivalenza e di ciò gli adolescenti hanno chiara percezione.
È oggetto da negare per paura di non farcela, di non essere all'altezza. È però anche opportunità da conoscere e imparare a gestire; in questo senso strumento di sviluppo.
Nell'adolescenza hanno luogo i processi di identificazione e di differenziazione necessari a ciascuno per trovare il proprio posto nella vita. Ciò è possibile perché ci si trova esposti a nuovi stimoli e nuovi orizzonti, da elaborare nella mente e da gestire negli atti di ogni giorno.
Le trasformazioni del proprio corpo, la vastità e la pluralità delle relazioni affettive e sociali fuori dalla famiglia, l'esplorazione delle possibilità, dei rischi di un più largo orizzonte di conoscenze sono altrettante palestre, fatte di esperienze, di emozioni e di pensieri, che chiamano ogni ragazzo a misurarsi con la complessità dell'esistenza e a interrogarsi su quale sarà il proprio individuale posto nel mondo.
La messa in cantiere di un cambiamento di pensiero, da parte degli adulti, verso l'adolescenza - considerata età della prova - trova oggi difficoltà notevoli rispetto ad un tempo.
Infatti l'epoca che viviamo - caratterizzata dal tramonto di una prospettiva identitaria rassicurante perché fondata sulla certezza delle appartenenze comuni e sulla ritualizzazione accorta di ogni passaggio - spinge gli adolescenti a misurarsi, più che in passato, con la solitudine, lo spaesamento, il disorientamento nel difficile compito di trovare il proprio singolare posto nella vita.
"Che ci faccio io qui?" si chiedono ogni giorno nella scuola e non solo lì.
Domanda che, forse, anche gli insegnanti più motivati e appassionati si pongono.
La presenza di tanti stranieri e le diffuse capacità di accoglienza e inclusione della scuola trentina rafforzano l'evidenza che la persona e le persone sono ormai centrali per ogni offerta di scuola che, davvero, voglia essere tale nell'essere luogo di accompagnamento e guida.
È esattamente con tale processo che le istituzioni scolastiche e formative si misurano.
Del resto la scuola, a ben guardare, non può che essere un luogo fortemente segnato da un senso di appartenenza che sia plurale. Un luogo comunitario che aiuti a strutturare un'identità collettiva ma anche di ciascuno.
Infatti oggi, ancor prima di qualificarsi come ambiente di apprendimento (e

forse proprio per questo) è luogo di relazione per le ragazze e i ragazzi: essi fisicamente stanno assieme, imparano assieme, iniziano a condividere idee e progetti.
È il posto dove per vari anni e per molte ore al giorno si sta insieme ai coetanei, diversi, che invitano (obbligano) a capire il senso di tali diversità, grazie all'opera di adulti significativi, capaci di guidare e di orientare nella comprensione del mondo contemporaneo e delle scelte della vita.
Fulvio Scaparro[14] a questo proposito scrive

> In ogni relazione fertile c'è la condivisione di sogni e di progetti, una sorta di pellicola onirica che rende agevole l'incontro e la sintonia e produce entusiasmo. (Scaparro, 2003, p. 14)

1.4. Accorgimenti

Tutto ciò rappresenta un insieme di sfide nuove in campo educativo. I processi di crescita degli adolescenti richiedono una nuova assunzione di responsabilità da parte degli adulti che nel tempo si è andata sfumando, quasi negata.
Il mondo adulto sempre più spesso - nella vita reale come attraverso i media - da un lato protrae troppo a lungo i fattori protettivi e consegna segnali continuamente ambivalenti ai giovani circa la loro libertà e responsabilità riguardo le cose, se stessi, gli altri. Dall'altro lato, non sa più mantenere le regole, presiedere i confini e ripristinare i compiti, le fatiche, le consapevolezze dei limiti, i riti indispensabili allo sviluppo delle persone.
La parte educativa assunta dalla scuola può diventare un fattore decisivo a sostegno della crescita degli adolescenti.
Ciò può avvenire se si costruiscono opportunità, contesti di formazione ricchi di esperienze cognitive ed emotive, se si danno risposte ai bisogni di crescita e di emancipazione per l'esercizio dei diritti all'apprendimento delle conoscenze, delle competenze, dei saperi necessari per diventare una persona e un cittadino responsabile e solidale.
Le narratrici e i narratori delle cinque esperienze di questa pubblicazione ci hanno provato e ci sono riuscite e riusciti con alcuni accorgimenti, che provo ad elencare.

1.5. La sospensione del giudizio e il patto formativo

Hanno sospeso il giudizio sui ragazzi e sulle ragazze, attendendo con fiducia risultati positivi, accompagnandoli senza eccesso di protezione e di intrusione, ma con cura e chiedendosi quanto ci sarebbe stato di riparativo, compensativo, emancipativo nelle loro proposte formative.
I ragazzi che recalcitrano di fronte all'apprendere sono spesso persone fortemente ferite nella propria autostima fin dall'origine della loro formazione.

---

[14] Fulvio Scaparro, *La bella stagione. Dieci lezioni sull'infanzia e sull'adolescenza,* Vita e Pensiero, Milano 2003.

Hanno associato all'apprendere un rischio grave di diminuzione della propria autostima. Se più esperienze negative si fanno all'inizio della propria storia formativa, è chiaro che la persona si autoconvince di non essere capace, si rifiuta di esporsi all'ennesima sconfitta.
Accettano di sperimentarsi in nuove modalità dell'apprendere se hanno la certezza di non essere lasciati soli, di essere accompagnati e non classificati come incapaci e inadeguati pregiudizialmente, che i loro errori non subiranno sanzioni ma saranno considerati parte di un processo evolutivo di crescita.
Con un grande punto di attenzione: qual è il rapporto intrinseco e non separato tra ciò che i docenti hanno promesso (diventerete capaci, aumenterete le vostre competenze, acquisirete autonomia) e ciò che fanno con e per loro?
Infatti, lavorare con loro comporta notevole impegno nella fase di progettazione e programmazione dei percorsi, con la consapevolezza, però, che negli ambiti dell'istruzione, della formazione, dell'educazione, non esistono determinismo e meccanicismo, intesi come prevedibilità/regolarità/stabilità nell'agire, ma che il senso profondo del mestiere di educatore, come dice Marco Rossi-Doria *"è più di ogni altra cosa l'arte di indirizzare bene l'atteso imprevisto"*[15].
Consapevolmente o no, ragazze e ragazzi a scuola ci vanno per apprendere, non per permettere agli insegnanti di insegnare.
Si aspettano, in maniera più o meno consapevole, di ricevere un servizio per la loro crescita, che si sostanzia di una serie di acquisizioni di nuove abilità, di possibilità di allargamento delle proprie prospettive esistenziali.
E per garantire questo servizio docenti e studenti si sono costituiti parti di un contratto formativo.
È importante che i ragazzi siano stati messi nelle condizioni di maggiore assunzione di responsabilità ed essere chiamati in gioco in prima persona. Da questo punto di vista l'adozione della *peer education* è esemplare sia per chi ne è stato *"oggetto"* sia per chi ne è stato *"soggetto".*
Così hanno potuto esigere di ottenere quei risultati di apprendimento che la scuola prometteva loro.
Il contratto parte da una dichiarazione di obiettivi, ma per essere adempiuto deve far forte e ineludibile riferimento ai risultati da promuovere, da produrre.
I contratti formativi si sono basati su un'accurata prefigurazione degli esiti di apprendimento che si volevano ottenere. Sono stati sviluppati nel corretto rapporto tra il diritto ad apprendere ciò che è necessario e il dovere di insegnare.
Ovviamente le studentesse e gli studenti sono stati condotti ad individuare quanto loro competeva, ciò che ci si aspettava da loro.
In questo c'è stata chiarezza perché, tra la loro attenzione e l'impegno e la dedizione competente dei docenti, sono nati significativi frutti di apprendimento, come risulta dalle narrazioni delle ragazze e dei ragazzi, in almeno un paio delle esperienze riportate in questa pubblicazione.

---

[15] Marco Rossi-Doria, *Di mestiere faccio il maestro,* L'ancora del Mediterraneo, Napoli 2000.

1.6. La legittimazione

Hanno cercato, gli insegnanti per primi, di essere coerenti con i proponimenti dichiarati e i comportamenti agiti, rappresentando un esempio e un modello di riferimento credibili.
Hanno messo molta cura alla costruzione dei contesti dell'apprendimento, connotati da una dimensione comunitaria e cooperativistica, attenta alla definizione/ridefinizione di identità e alla legittimazione di quanto si andava a proporre.
Ciò ha comportato una vera e propria ridefinizione dell'insegnare a vantaggio del far apprendere.
Nell'insegnamento, infatti, scrive Maria De Benedetti[16]

> [...] domina un sapere trasmesso e già confezionato nella forma ritenuta ottimale. Affidare all'insegnamento tutto il compito del far apprendere, diminuisce la funzione del docente che, in verità, è assai più articolata e di conseguenza assai più prestigiosa: la regia del far apprendere, le strategie di sostegno ai processi di elaborazione necessari, l'organizzazione del terreno su cui far incontrare gli studenti con nuove competenze. Tutto ciò appartiene alla dimensione del formatore. (De Benedetti, 2014, p. 26)

Hanno legittimato ciò che veniva offerto sotto due aspetti: perché si sarebbero insegnate quelle cose e come sarebbero state insegnate.
I docenti l'hanno fatto, ovviamente, in primo luogo a se stessi.
L'atto del legittimare ha una rilevanza straordinaria in queste esperienze: ne costituisce il fondamento.
Hanno legittimato agli studenti contenuti, modi, metodi, fatto riconoscere che quella offerta aveva significato.
Il che significa: come mai si studia quella tal cosa, dove si trova quella conoscenza, che conseguenza ha per me stesso sapere o non sapere quella cosa, che spazi mi apre qui e ora?
Se non si è assolutamente in grado di far capire a che cosa serve ciò che si desidera far apprendere, si sa che quel contenuto è destinato ad una bruciatura pressoché totale, perché proposto prima che se ne possa capire il significato.
Ha senso offrire apprendimento se questo è guidato secondo metodi che hanno una loro pertinenza con l'oggetto.
La legittimazione di un'offerta formativa è anche un fatto del *"come".*
Non posso sostituire la mia rappresentazione di docente adulto di utilità di ciò che propongo a quella del ragazzo che apprende.
Posso essere straconvinto che serva insegnare una certa cosa, ma devo essere in grado di fornire allo studente, alla studentessa qualche elemento per capire il vantaggio dell'apprendere quella stessa cosa, altrimenti rendo irrilevante il contenuto, lo lego a dei fraintendimenti e sarà difficilissimo recuperarlo nel momento in cui il ragazzo/la ragazza sarà maturo/a per capirne la valenza.
Qualunque cosa si insegni, dimostrando che è importante possederla, si deve fare in modo che al suo interno si legga la funzione profonda di ciò che si apprenderà.

---

[16] Maria De Benedetti, *Psicologia e didattica,* La Scuola, Brescia 2014.

Nelle pratiche in questi progetti ci sono alcuni fondamenti dell'apprendimento, che trovano origine e conferma scientifica nella letteratura pedagogica.
Apprende una persona che si stima, che ha rispetto di sé, che accetta il processo dell'apprendere e anche dell'errore eventuale connesso, che non è stata continuamente umiliata nei riguardi dell'imparare, che ha inserito nella propria autorappresentazione l'importanza di conquistare altre dimensioni del suo rapporto con la realtà, quella che viene definita come curiosità e cioè la non paura delle cose nuove.
Apprende una persona che ha fiducia di scoprire cose positive affacciandosi su nuove dimensioni della realtà, che ha fiducia di essere in grado di padroneggiarle acquisendo strumenti, competenze, abilità nuove.
Apprende una persona che accetta di cambiare, di essere diversa da com'era prima di apprendere.
Non c'è apprendimento se non si iscrive nella mente, nell'anima, nell'agire di una persona.
Colui che deve acquisire un nuovo criterio di comportamento deve essere guidato da conoscenze, ma anche da corrette azioni. Nessuno imparerà ad andare in bicicletta leggendo un manuale. Nessuno considererà la matematica come elemento fondamentale della propria vita, facendo dei problemi astratti e lontani dal raffigurare l'importanza della matematica nell'esistenza quotidiana.

1.7. La dimensione del fare

Le esperienze progettuali narrate sono connotate dalla dimensione del fare.
Un fare inteso come campo di espressione del sé, come occasione/opportunità/luogo di riconoscimento esistenziale e sociale.
In fin dei conti, anche la vita affettiva e relazionale giovani/giovani e giovani/adulti si costruisce perché mediata da un fare.
I laboratori Pe.Pe. degli Istituti Comprensivi di Trento, i Percorsi del successo degli Artigianelli, le Classi aperte del Pertini, la Comunità di pratiche del Canossa, il Peer tutoring del don Milani, sono pensati come spazi fisici/mentali/emozionali, in cui gli studenti e le studentesse incontrano il sapere e gli attribuiscono significati che collocano all'interno di orizzonti di senso, perché in quel luogo e in quel fare si incontrano e si intrecciano attività cognitive astratte e attività operative concrete.
In essi il sapere viene veicolato, utilizzato e viene anche prodotto: si richiede l'esercizio e la pratica di abilità e di competenze, che di per sé hanno una dimensione pluridisciplinare e multidimensionale, cioè riguardano la mente e l'anima delle persone.
Si sollecitano una pluralità di funzioni quali atti logici (ordinare nel tempo e nello spazio, identificare rapporti, raggruppare e confrontare), comportamenti strategico-regolativi (fare ipotesi, stabilire priorità, riconoscere e definire criteri, individuare procedure, scegliere, correggere errori, verificare), comportamenti culturali (leggere per ricevere istruzioni, leggere per cercare informazioni, scrivere per documentare e scrivere per comunicare, intrepretare simboli, formalizzare, usare informazioni, usare formule matematiche).
Le ragazze e i ragazzi sono stati messi nella condizione di essere consapevoli

di quanto era stato pensato e progettato per loro e quindi di passare dall'idea all'azione, dal progetto alle operazioni necessarie per realizzarlo.
A quelle condizioni e in quei contesti in cui si sono trovati ad agire hanno incontrato e intrecciato le attività operative concrete con le attività cognitive astratte. Sono state occasioni in cui all'incremento di conoscenze e di competenze si sono associate visibili modifiche dei comportamenti.
Si sono sviluppate abilità sociali quali comunicare, relazionarsi, confrontarsi, lavorare assieme ad altri e per altri. Si è rinforzato il senso di appartenenza al gruppo dei pari e alla scuola.

1.8. Valutazione, autovalutazione, valorizzazione

A ciascuno dei nostri ragazzi si chiede di dar conto del lavoro e dell'impegno profuso nello studio.
Nel sistema tradizionale della valutazione, si fanno le somme dei temi e delle interrogazioni, dei compiti a casa, delle assenze più o meno giustificate. Si applicano, con la valutazione sommativa degli apprendimenti avvenuti, i principi della giustizia commutativa e cioè una distribuzione dei meriti in parti uguali.
Ciò avviene perché, spesso, la scuola - a fronte delle sollecitazioni alla personalizzazione dei piani di studio da parte della letteratura psicopedagogica e della legislazione normativa - è ancora pervicacemente arroccata attorno ad un'offerta formativa omogenea e iperstandardizzata.
Che è, tra l'altro, in palese contraddizione con la crescente urgenza di differenziare percorsi e azioni in relazione all'aumento dei bisogni espressi dai nuovi adolescenti, ma anche alla mutata qualità di tali bisogni, come descritto e dimostrato in più pubblicazioni dai già citati Charmet, Galimberti, Contini, Caparro, oltre ad altri autorevoli autori nel campo della pedagogia, della psicologia dell'infanzia e dell'adolescenza e della psicoanalisi.
Jean Luc Nancy, in un saggio rivolto agli studenti, prova a tratteggiare i confini tra giustizia e ingiustizia. Nell'articolare il suo ragionamento, parte dall'assunto che dietro il termine *"ciascuno"* coesistano due principi: *"il principio di uguaglianza per cui ciascuno è considerato come tutti gli altri e il principio di differenza, di singolarità proprio di ogni persona"*[17].
Coniugare i due principi costituisce la sfida di sempre nell'ambito dell'educazione: riuscire a prendere in considerazione e valorizzare le specificità dei singoli ragazzi non solo nelle attenzioni da dedicare loro nei processi di apprendimento ma anche, e del tutto coerentemente, nelle verifiche e nelle valutazioni finali degli esiti.
Offerte formative non omogenee e personalizzate, così come approcci e metodologie valutative, conseguenti e congruenti, sono state applicate nelle diverse progettualità, che costituiscono il contenuto della presente pubblicazione.
Pare che tutti siano partiti dalla presa d'atto (tutt'altro che ovvia, scontata e banale) che nella scuola stanno una accanto all'altra due tipi di persone: adulto e adolescente, pur nell'asimmetria dei ruoli docente e studente.

---

[17] Jean Luc Nancy, *Il Giusto e l'ingiusto*, Feltrinelli, Milano 2007.

La valutazione ha assunto, indipendentemente dagli strumenti adottati e illustrati in ciascuna delle singole narrazioni, questo significato: gli insegnanti dicono a se stessi se ciò che vedono accadere nello studente ha o no riferimento agli obiettivi che si erano posti.
Valutare, in primis, vuol dire dichiararsi o meno soddisfatti non del ragazzo, ma del rapporto che si intravede tra gli obiettivi e le trasformazioni che si sono viste nello studente.
Il sapere è stato mediato, veicolato, prodotto e rielaborato in relazione con l'essere. Il ragazzo ha imparato delle cose (conoscenze) e praticato delle operazioni, delle abilità (competenze). Ha modificato il proprio essere in relazione a se stesso, agli altri, all'ambiente (comportamenti).
Si tratta di un approccio alla cultura valutativa intesa come valorizzazione; quindi più rivolta allo sviluppo che al controllo, più rivolta alla promozione che alla sanzione.
La valutazione riguarda, pertanto, il cambiamento inteso come miglioramento.
Il bello è che questa operazione l'hanno fatta anche gli studenti e le studentesse.
Ciò è avvenuto con l'autovalutazione da parte degli stessi ragazzi, a partire dalla verifica dei prodotti e delle prestazioni, ma anche delle modalità della loro partecipazione all'attività e alla produzione, la quantità e la qualità del loro contributo singolarmente per ciascuno di loro e collettivamente.
In una fase importante e delicata della loro vita, essere messi in condizione di rappresentarsi, seppur aiutati, quanto e come sono stati in grado di fare e apprendere (e magari esserne soddisfatti) è un'operazione di straordinaria rilevanza per la strutturazione dell'identità e dell'autostima.
Una persona, infatti, possiede almeno tre anime: quella che vedono gli altri, quella che vede lui stesso, quella ideale.
L'immagine personale costituisce la base dell'identità ed è rapportata all'immagine sociale (quella che gli altri hanno di lui) e all'immagine del sé ideale.
Si dedica attenzione a se stessi quando si riesce a raggiungere un equilibrio tra le diverse anime e si è dotati di una strumentazione di bordo che consente di governare e dirigere le azioni e le scelte.
Penso che le adolescenti e gli adolescenti che hanno vissuto l'avventura di essere protagonisti (e quelli che ancora la vivono) nelle attività dell'Istituto don Milani, dell'Istituto di Formazione Professionale Pertini, del Centro Moda Canossa, della Rete degli Istituti Comprensivi di Trento, dell'Istituto Pavoniano Artigianelli siano stati sollecitati e supportati a dotarsi di una bussola per meglio orientarsi nei propri progetti di vita.
Infatti non c'è nulla di più efficace dell'esperienza, anche in ambito educativo, nel far cambiare lo sguardo sulle cose e la loro conoscenza.
Ciò avvalora, se mai ce ne fosse bisogno, quanto dice Edgar Morin[18]:

> La missione dell'insegnamento educativo è di trasmettere non del puro sapere, ma una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere, che nello stesso tempo è una maniera di pensare in modo aperto e libero. (Morin, 1999, p. 3)

---

[18] Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero,* Raffaello Cortina, Milano 1999.

2. I laboratori del fare e dei saperi per contrastare la dispersione scolastica e l'insuccesso formativo precoce

Progetto "Pe.Pe. - Percorsi Personalizzati" Rete degli Istituti Comprensivi di Trento

Lina Broch, Claudio Bassetti, Stefano Kirchner, Leonardo Costantini, Cristiano Conte



2.1. Uno sguardo sul fenomeno

Il rischio di insuccesso formativo precoce e, più in generale, il disagio scolastico di un numero significativo di alunni continuano ad essere fenomeni diffusi nella scuola trentina. Stiamo parlando di un fenomeno che non riguarda solo ragazzi e ragazze certificati ai sensi della legge 104/92 e che appare abbastanza distribuito anche rispetto alla provenienza delle famiglie di origine.

Un aspetto che suscita particolare attenzione sono le difficoltà palesate da una percentuale consistente di molti ragazzi e ragazze non solo in relazione alla tenuta del proprio percorso formativo, ma alla loro effettiva capacità di abitare il contesto scolastico nel suo complesso. La permanenza in classe e l'organizzazione tradizionale della didattica, da questo punto di vista, sembrano "comprimere" una serie di dinamiche legate ad un background personale spesso travagliato, fino a renderle esplosive.

Di fatto, ponendo l'attenzione sulla dimensione di vita in ambito extrascolastico, si rileva con sempre maggiore frequenza come questi ragazzi e ragazze vivano sovente in contesti sociali culturalmente poveri di stimoli, caratterizzati da relazioni familiari o tra pari di scarso sostegno allo sviluppo di competenze chiave e, più in generale, a una crescita personale equilibrata, che non solo non alimentano la motivazione verso percorsi di istruzione e formazione, ma rischiano concretamente di produrre una circolarità viziosa tra povertà dei contesti, insuccesso formativo e successiva replicazione delle condizioni di partenza.

Un rapporto presentato nell'ottobre 2016[19] attesta all'8,75% la percentuale dei giovani che in Trentino nel 2015 ha abbandonato prematuramente l'istruzione e la formazione. Una situazione di gran lunga migliore della media nazionale (14,7%), della Lombardia (13,1%), dell'Alto Adige (13,1%) e del Nord-Est (10,1%). Il dato trentino, tuttavia, risulta in leggera crescita rispetto al 2014 (+0,24%) e complessivamente peggiore rispetto al Veneto (8,1%), al Tirolo (6,2%), al Canton Ticino (4,3%) e alla Baviera (6,2%). Nel 2015, la media degli abbandoni tra i 28 Paesi membri dell'Unione Europea si è attestata attorno all'11%.

In Provincia di Trento, tra gli abbandoni scolastici si rileva una minore distanza tra maschi e femmine rispetto al resto d'Italia (una differenza del 2,5% contro il 5,5% nazionale).

A partire dal 2008 - anno in cui l'abbandono scolastico ha registrato un picco del 12,5% - in Trentino si è riscontrata una generale e positiva tendenza alla riduzione del tasso di abbandono scolastico, con un incremento del fenomeno tra il 2011 e il 2013 ed una progressiva riduzione negli anni a seguire[20].

Per quanto riguarda i cosiddetti NEET (Not engaged in Education, Employment or Training), il dato trentino rimane di due punti sopra la media europea ed è aumentato complessivamente di quattro punti (dal 10,9% al 14%)

---

[19] Si veda a questo proposito l'articolo di sintesi apparso sul quotidiano "Adige", disponibile su: http://www.ladige.it/news/cronaca/2016/10/05/scuola-l87-studenti-trentini-lascia-alto-adige-tasso-abbandono-131

[20] Fonte: PAT.

dal 2008 al 2015[21]. È consolidata, ormai, la convinzione che dietro a questo dato vi sia una problematicità multidimensionale che occorre indagare al fine di analizzare meglio il fenomeno e definirne con maggiore chiarezza i fattori esplicativi, al fine di poterlo contrastare con maggiore efficacia.
È importante sottolineare, infine, come l'insuccesso formativo precoce e l'abbandono scolastico incidano notevolmente anche sulle condizioni di vita future dei ragazzi: infatti, a bassi livelli di scolarizzazione si abbinano molto spesso percorsi lavorativi irregolari e instabili, con un consistente rischio di esclusione e marginalità sociale che si accentua ulteriormente in presenza di contesti familiari e sociali deprivati dal punto di vista economico e culturale. Non a caso, il contrasto alla dispersione scolastica rientra anche tra le priorità stabilite dall'Unione Europea, che ha posto tra gli obiettivi dell'attuale settennato una riduzione del fenomeno al di sotto del 10%.

2.2. Come nasce l'idea

A partire dai primi anni '90, presso l'Istituto Comprensivo Trento 7 venne decisa l'attivazione del Progetto Aquilone: una sperimentazione formativa rappresentata da un approccio laboratoriale basato su situazioni di operatività concreta, caratterizzate da precisi compiti di realtà e integrate da specifiche modalità di metacognizione.
Gli obiettivi erano diversi e ambiziosi: favorire percorsi di apprendimento disciplinare; sostenere la motivazione allo studio, facilitare l'instaurarsi di relazioni positive nel contesto scolastico; essere di supporto all'orientamento dei ragazzi in uscita dalla scuola media. Le attività di laboratorio andavano a integrare e arricchire le situazioni d'aula più tradizionali attraverso la proposta di spazi di attività e relazione modulari e diversificati, allo scopo di incontrare e valorizzare il più possibile le diverse forme di intelligenza espresse dai partecipanti.
In tal modo è stato possibile creare occasioni in cui gli studenti potevano realmente mettere in gioco - su diversi piani: nella relazione con gli insegnanti e i pari; nell'affrontare i diversi aspetti del compito; nella rielaborazione e valutazione di quanto realizzato - capacità e abilità di carattere sia disciplinare, sia trasversale.
Le attività di laboratorio venivano svolte in orario scolastico, in spazi dedicati, attrezzati e con la guida di insegnanti esperti. Il consiglio di classe definiva il progetto per ciascuno studente o gruppo di studenti, monitorava il processo di apprendimento e documentava gli esiti nella scheda di valutazione. L'attività svolta prevedeva un ***fare*** e momenti di riflessione e di recupero in termini metacognitivi dei ***saperi*** incontrati, esercitati ed esplorati durante le attività.
L'esperienza condotta in quegli anni, tuttavia, mise in risalto la difficoltà per gli insegnanti di raggiungere esiti soddisfacenti con alcuni studenti e studentesse che sembravano "resistere" alle più diverse proposte a supporto di un percorso efficace di studio. Questi ragazzi, di fatto, restavano molto fragili sul

[21] Ibidem.

piano delle acquisizioni e ancor più rispetto al loro progetto di vita: competenze relazionali inadeguate, scarsa motivazione alla prosecuzione del percorso scolastico, bassa autostima, sfiducia verso gli adulti di riferimento.
Si trattava di studenti che avevano disinvestito nella scuola, anche come luogo di relazione tra coetanei: frequentavano passivamente, assumendo spesso atteggiamenti di sfida e opposizione e, in alcuni casi, rischiavano di abbandonare del tutto il percorso scolastico. Per gli insegnanti una sfida umana e professionale importante, non scevra di momenti di frustrazione e di insuccesso.
La domanda era una sola: come fare per rimettere in gioco questi studenti?
L'intuizione, sovversiva, che diede avvio al ***"Progetto Pe.Pe. - Percorsi Personalizzati"*** fu quella di invitarli a stare in relazione educativa e ad apprendere - come è previsto si faccia a scuola - ***fuori dalla scuola:*** l'attività, dunque, avrebbe avuto luogo negli orari scolastici ma senza le interruzioni della campanella, ***in uno spazio extrascolastico e in un tempo disteso e interamente dedicato***. L'intento era allontanare questi ragazzi da un luogo che, a causa di biografie personali spesso difficili, rimandava loro spesso l'immagine negativa di "cattivo studente" (se non addirittura di "cattiva persona") per re-incontrarli in un contesto educativo ripensato, in cui gli adulti di riferimento non sedessero dietro una cattedra, ma si mettessero in gioco assieme ai ragazzi, attorno a un tavolo di lavoro, per trovare assieme soluzioni a un problema e arrivare, in tal modo, alla creazione di un oggetto o di un servizio richiesto. Gli insegnanti, in questa ipotesi di lavoro, non avrebbero avuto un registro in mano e il prodotto dell'attività sarebbe stata l'evidenza concreta di un processo condiviso di insegnamento-apprendimento; la valutazione non sarebbe stata più un voto "subito" ma l'esito di una consapevolezza raggiunta anche attraverso le capacità di autovalutazione dello studente stesso. Ultimo, ma non meno importante aspetto: i prodotti del laboratorio dovevano essere socialmente rilevanti, ovvero rappresentare compiti di realtà concreti e vivi; al Progetto Pe.Pe. la bicicletta ha un proprietario che commissiona un intervento e va riparata davvero; oppure, la realizzazione di sessanta scatole in cui raccogliere i temi in classe va completata nei tempi stabiliti e rispettando gli standard concordati.

2.3. I primi passi e la progressiva strutturazione

Il Progetto Pe.Pe. ha preso avvio nell'anno scolastico 2003/2004. La progettazione ha impegnato il gruppo di lavoro, composto da una rappresentanza per ciascun Istituto coinvolto, per circa sei mesi. Dopo una prima fase, necessaria alla messa a fuoco e alla condivisione delle linee guida, l'attenzione è stata rivolta alla soluzione di alcuni nodi organizzativi e, successivamente, alla definizione degli spazi, alla loro predisposizione e all'organizzazione delle risorse disponibili. Di fatto, la volontà di realizzare il laboratorio all'esterno degli Istituti Comprensivi coinvolti, rendeva necessaria l'individuazione di locali adatti e adeguatamente riforniti dell'attrezzatura necessaria.
La prima sede dei laboratori del Progetto Pe.Pe. venne messa a disposizione dalla Cooperativa A.L.P.I., utilizzata sia per le attività di laboratorio, sia per la rielaborazione con gli insegnanti. Lo spazio offerto al progetto si è rivelato adeguato da un punto di vista sia logistico (facilmente raggiungibile da tutti

gli alunni) sia strutturale (adeguato nelle dimensioni; ben attrezzato; ubicato in fondo a un cortile al pianterreno, con uno spazio antistante libero da pericoli e separato dalla via esterna).
Determinante per l'avvio delle attività nel primo anno di attività furono i contributi della "Fondazione Crosina Sartori Cloch" e della "Fondazione Trentina per il Volontariato", che consentirono di far fronte tanto ad aspetti di carattere strutturale quanto al pagamento di parte del personale coinvolto. Nel secondo anno di attività i laboratori vennero ospitati all'interno della Scuola Primaria Crispi, dove vennero trasferiti materiali e attrezzi. Le spese vennero sostenute con l'utilizzo di risorse messe a disposizione dalla rete dei partner, imputandole sul Fondo Qualità di ciascun Istituto. La terza annualità venne organizzata utilizzando in varia misura sia i Fondi Qualità, sia i Fondi d'Istituto. Anche il Dipartimento Istruzione PAT destinò una quota di risorse al progetto.
Al di là delle pur necessarie risorse di carattere finanziario, lo sviluppo di Pe.Pe. negli anni è stato possibile soprattutto grazie alla determinazione, alla volontà e alla capacità di visione di alcune persone che, prima di tutto, hanno svolto le attività con i ragazzi e, successivamente, hanno accompagnato il progetto - anche assumendo diversi ruoli e responsabilità - nella sua progressiva evoluzione. Da questo punto di vista, l'ingresso nella rete di Pe.Pe. della cooperativa sociale Kaleidoscopio - che ha sostenuto il progetto con costante disponibilità e flessibilità nel rimodulare e innovare il proprio operato, dentro il laboratorio e sul territorio di riferimento degli Istituti - ha offerto un contributo senz'altro significativo alla progressiva maturazione dell'operatività proposta.
Negli anni, il Progetto Pe.Pe. ha maturato due caratteristiche distintive:

- il fatto di essere, al contempo, istituzionale - dunque condiviso e legittimato all'interno dell'offerta formale degli Istituti - e sostenuto dalla passione educativa di professionisti dell'educazione che hanno speso molto del loro tempo per cercare di costruire contesti nuovi e diversificati, che potessero realmente includere nei percorsi scolastici alunni che apparivano ormai senza speranza (o "drop out", per usare un termine oggi in voga);
- il connubio tra professionalità diverse, che esprimono e agiscono competenze fra loro complementari. L'equipe del Progetto Pe.Pe. è sempre stata composta da: almeno un insegnante di ruolo (in alcuni anni più di uno) a riferimento di aree disciplinari di tipo linguistico e di tipo scientifico/matematico; almeno un educatore che avesse a riferimento delle buone capacità legate al "fare" e, in alcuni casi, una conoscenza tecnica della proposta laboratoriale a livello professionale.

2.4. Alcuni numeri

Nella tabella seguente vengono riportati alcuni dati relativi al numero di ragazzi che, nei diversi anni scolastici, hanno frequentato i laboratori del Progetto Pe.Pe. Accanto al progressivo incremento del numero dei ragazzi frequentanti, va sottolineata la volontà, da parte degli Istituti Comprensivi che afferiscono alla rete di Pe.Pe., di incrementare progressivamente il numero di ore disponibili per le attività del progetto.

Anno scolastico	Sede progetto	Nr. istituti coinvolti	Nr. studenti coinvolti
03/04	Coop A.L.P.I.	3	6
04/05	Scuole Crispi	6	15
05/06	Scuole Crispi	7	26
06/07	Scuole Crispi	8	24
07/08	Scuole Winkler	8	15
08/09	Scuole Winckler	8	13
09/10	IPC Battisti	8	20
10/11	IPC Battisti	8	21
11/12	IPC Battisti	8	24
12/13	Liceo Scholl	8	18
13/14	Liceo Scholl	8	22
14/15	Liceo Scholl	8	24
15/16	Liceo Scholl	8	20
16/17	Liceo Scholl	8	27
17/18	ex Santa Chiara	9	26

2.5. Il modello dei laboratori

I "Laboratori del Fare e dei Saperi" sono luoghi educativi nei quali il processo di apprendimento dei ragazzi e delle ragazze partecipanti viene supportato e arricchito dal punto di vista esperienziale in modo sinergico e coerente con il contesto scolastico, attraverso la diversificazione delle proposte didattico-formative e la loro puntuale integrazione all'interno del percorso d'aula tradizionale.
Gli interventi proposti dai laboratori scolastici prevedono l'adozione di un approccio integrato alla prevenzione del fallimento scolastico precoce e al successo personale e formativo, caratterizzato:

- dalla creazione di ***reti interne agli istituti*** (tra educatori, insegnanti referenti, consigli di classe, referente BES, dirigenti scolastici) ***ed esterne*** (con servizi sociali e sanitari, servizi pubblici territoriali, realtà del privato sociale, ecc.);
- dalla ***partecipazione attiva e consapevole*** da parte degli studenti coinvolti;
- dall'utilizzo di ***metodologie e strumenti didattici innovativi***;
- dall'attenzione alla ***dimensione motivazionale***;
- dall'***apprendimento partecipato***, centrato sulla valorizzazione di interessi, attitudini, abilità;
- dall'***arricchimento del campo esperienziale*** dei ragazzi e delle ragazze partecipanti.

La partnership con gli Istituti scolastici, inoltre, è volta a mantenere aperti il confronto e la riflessione comune sull'inclusività delle pratiche educative e didattiche, al fine di continuare ad esplicitarne modelli e riferimenti pedagogici, didattici e metodologici.

2.6. Il patto formativo

L'inserimento dei ragazzi al laboratorio viene valutato e deciso dal consiglio di classe. Agli studenti individuati viene proposta la sottoscrizione di un con-

tratto formativo nel quale vengono esplicitati il senso e il valore del progetto, gli obiettivi formativi del percorso e gli impegni reciproci. Ai ragazzi, oltre alla frequenza, viene chiesto di garantire la restituzione dei contenuti e degli esiti del percorso svolto, in primis ai docenti di riferimento. Per la restituzione viene curata la realizzazione di un portfolio personalizzato (cartaceo, digitale e multimediale) descrittivo dell'attività svolta, nel quale vengono valorizzate sia la dimensione narrativa (attraverso l'uso di testi, immagini e video), sia l'esplicitazione dei contenuti curricolari multidisciplinari affrontati.
Il consiglio di classe, qualora ne valuti l'opportunità dal punto di vista formativo, può proporre allo studente ulteriori forme di restituzione alla classe di appartenenza o all'Istituto del percorso svolto (organizzazione di presentazioni al gruppo classe o di lezioni tra pari; utilizzo dei manufatti come ausilio per la lezione in classe, ecc.).

2.7. L'implementazione dei laboratori: approccio e metodologia di intervento

La proposta elaborata nel Progetto Pe.Pe., pur sovvertendo alcuni consuetudini formali rispetto allo stare dentro il contesto scuola, ribadisce con forza e passione la centralità dell'esperienza scolastica nella formazione dei ragazzi. Lo fa a partire da alcuni capisaldi sviluppati nell'agire educativo quotidiano.

Un orientamento didattico-formativo flessibile e inclusivo

Se è vero che la scuola non può risolvere alla radice situazioni problematiche, è altrettanto vero che essa può individuare e strutturare percorsi dentro i quali i ragazzi possono vivere esperienze positive e gratificanti sia nella relazione con gli altri, sia nel fare e nel conoscere.
Punto fermo della nostra riflessione è la convinzione che un progetto orientato a cercare strategie alternative, capaci di integrare in un percorso formativo e di orientamento anche quei ragazzi che sembrano refrattari a qualsiasi intervento educativo, implichi essenzialmente la condivisione di alcuni elementi centrali:

- la necessità di operare un cambiamento;
- la disponibilità pragmatica a rivedere impostazioni e abitudini didattiche individuali;
- la fiducia nella capacità di ogni persona di cambiare, migliorare, emanciparsi;
- la necessità di differenziare, da un punto di vista metodologico, tempi, orari, ambienti, strumenti di lavoro.

La personalizzazione

Per rimettere in gioco ragazzi che, di fatto, hanno rinunciato all'occasione unica e, per questo, estremamente preziosa di sviluppare nei contesti privilegiati di apprendimento formale competenze che li rendano sufficientemente attrezzati per affrontare i diversi contesti di vita, l'istituzione scolastica ha la possibilità di formalizzare e gestire percorsi didattico-educativi personalizzati e a carattere innovativo.
Personalizzare significa trovare percorsi di apprendimento che diano opportunità agli studenti coinvolti di sviluppare le proprie potenzialità e coltivare le proprie preferenze, partendo dai punti di forza e dalle capacità di ciascuno.

La personalizzazione dei percorsi, a sua volta, presuppone alcune condizioni basilari, che si intendono replicare all'interno delle azioni laboratoriali proposte. Nello specifico:

- che vi sia per i ragazzi la possibilità reale di scegliere e differenziare;
- che lo studente venga aiutato ad individuare e valorizzare le proprie inclinazioni;
- che il partecipante venga accompagnato da subito nello sviluppare consapevolezza e partecipazione al proprio progetto;
- che gli esiti di tali percorsi vengano riconosciuti ed assunti in sede di valutazione dai consigli di classe.

Il valore dell'esperienza e il compito di realtà

Il disagio di alcuni ragazzi, imputabile a una loro mancata integrazione rispetto al programma curricolare della classe, è indicativo della complessità nella gestione del curricolo stesso e, più in generale, della convivenza scolastica. L'esperienza quotidiana all'interno delle classi ci dice come le pratiche educative prevalenti, impostate sui curricoli disciplinari e sulla concezione di una cultura dell'apprendimento staccato dall'esperienza, non solo non danno esiti positivi, ma riescono, in taluni casi, a creare o rinforzare situazioni di emarginazione. È necessario, da questo punto di vista, ripartire da un contesto formativo in cui lo studente non si senta del tutto inadeguato e che non sia identificabile come "la scuola di sempre", ovvero un luogo i cui i vissuti sono legati a ripetuti insuccessi e incapacità nel rispondere agli standard richiesti. In questo nuovo ambiente occorre pensare un approccio diverso da quello più tipicamente d'aula, caratterizzato da una metodologia che permetta concretamente allo studente di rimettere in gioco saperi, attitudini e curiosità, sperimentando gradualmente, attraverso l'esperienza del fare, piccoli ma significativi successi. In questo modo, egli potrà gradualmente rivedere la percezione che ha di sé e delle sue capacità e potrà ricostruire un'autostima che è presupposto irrinunciabile perché possa mettersi in gioco in ogni sfida, sia essa di apprendimento in ambito scolastico o, più in generale, nel proprio ambito di vita quotidiana.

L'operatività reale, per essere formativa, deve essere tradotta in un compito di realtà. Essa deve infatti essere pensata e creata in modo da: avere un senso per gli studenti, collocandosi in un percorso consapevole dentro cui essi vengono sollecitati a un "fare" che porta ad un "sapere" e che ha aspettative sociali rispetto ai prodotti; creare opportunità di relazioni diversificate (centrate sul confronto, la scelta responsabile, l'esecuzione di un compito, ecc.) con interlocutori diversi (i pari, gli adulti di riferimento), nelle quali sperimentare uno "stare bene con gli altri"; essere occasione di valorizzazione; creare competenze e abilità spendibili in altre situazioni; attivare strategie di progettualità, organizzazione e verifica attraverso il "problem solving"; lavorare su compiti e consegne precise; implementare capacità di autovalutazione e di autopromozione, creando un circolo virtuoso nei processi di "imparare ad imparare"[22].

---

[22] http://online.scuola.zanichelli.it/competenze/scuola-secondaria-di-primo-grado/compiti-di-realta-e-progetti-multidisciplinari

Il compito di realtà, dunque, si caratterizza come una struttura operativa complessa, che si concretizza in un prodotto verificabile la cui assunzione non può essere casuale, ma deve essere legittimata da criteri sia di validità formativa, sia di rilevanza sociale (per il singolo e, a diversi livelli, per il contesto scolastico). Il compito di realtà sostanzia il patto formativo tra studenti, insegnanti, educatori e famiglia come punto di partenza irrinunciabile dell'azione e dell'esperienza formativa.

La sinergia scuola territorio e la presa in carico globale

L'attenzione ai ragazzi con difficoltà scolastiche marcate non può esaurirsi solo all'interno delle mura scolastiche. Occorre pensare a loro come persone nella loro globalità, adottando nei loro confronti uno sguardo il più possibile plurimo, capace di mettere in evidenza aspetti significativi della loro esperienza di vita anche al di fuori del contesto scolastico. A tale scopo diventa cruciale l'alleanza formativa con le famiglie, oltre alla collaborazione con i servizi sociali e sanitari territoriali e con tutte le realtà socio-educative presenti nel contesto di riferimento. La rete tra scuola e territorio permette:

- di valorizzare attitudini, conoscenze, abilità acquisite in ambiti informali, che possano essere opportunamente riportate all'interno del contesto scolastico come fattori di adeguatezza e potenziale successo formativo;
- di favorire lo sviluppo di competenze di cittadinanza all'interno di contesti reali e prossimi all'esperienza di vita dei ragazzi e delle ragazze in difficoltà.

Il valore del riciclo e del riuso

La dimensione laboratoriale può consentire l'ideazione, la progettazione e la realizzazione di manufatti dotati di un valore riconosciuto e riconoscibile a partire dal riciclo e il riutilizzo creativo di materiali di scarto. Si tratta di un'esperienza formativa significativa e altamente simbolica: da un lato, infatti, favorisce l'introduzione con i partecipanti di temi legati alla cittadinanza attiva quali la sostenibilità ambientale e l'ecologia degli stili di vita; dall'altro, permette ai partecipanti di vivere un'esperienza di apprendimento nella quale diventa possibile ripensare e re-immaginare l'utilizzo di oggetti e materiali (e, di conseguenza, il proprio percorso personale) in modo creativo, a partire da un investimento concreto e fiducioso nelle proprie capacità personali.

2.8. L'offerta dei laboratori del Progetto Pe.Pe.

I laboratori lavorano prevalentemente su commesse provenienti dalla scuola (l'Istituto o gli Istituti da cui è promosso), dagli insegnanti, dagli alunni, dalle loro famiglie o da altri soggetti esterni autorizzati. La tipologia delle attività proposte è piuttosto variegata:

Legatoria e cartonaggio (Area creatività e materiali di recupero)

È un laboratorio attrezzato per poter lavorare e trasformare materiali semplici, che non richiedono l'uso di strumenti meccanici complessi se non strumenti per il taglio del cartone. I materiali prevalenti con il quale vengono realizzate le attività di laboratorio sono la carta, il cartone, la stoffa.

In questo spazio si producono oggetti con caratteristiche geometriche ben definite, dunque progettati e realizzati con criteri qualitativi socialmente riconoscibili. Gli oggetti prodotti vengono realmente commissionati e utilizzati

per la loro funzione. Uno dei prodotti da realizzare, ad esempio, può essere la rilegatura di un vecchio vocabolario, al fine di renderlo nuovamente fruibile nelle biblioteche della scuola.
I ragazzi vengono messi nelle condizioni di realizzare gli oggetti dentro uno standard qualitativo definito, lasciando una certa discrezionalità rispetto alla dimensione creativa. Si possono ripristinare quaderni oppure crearne di nuovi; riportare a funzionalità vecchi abiti o realizzarne di semplici per rappresentazioni teatrali. Con i materiali a disposizione, inoltre, si possono creare riproduzioni di opere d'arte oppure plastici che riproducono il territorio, funzionali per integrare il curricolo di geografia.

Officina riparazione biciclette (Area meccanica e tecnico-pratica)
È un laboratorio attrezzato per poter compiere operazioni meccaniche che non richiede l'uso di strumenti complessi per la lavorazione del metallo. In questo laboratorio si aggiustano e si riparano biciclette con particolare attenzione allo studio della fisica applicata e al funzionamento degli elementi meccanici che riproducono i movimenti. A partire da questi elementi di base si sviluppano microprogetti specifici che consentano ai ragazzi di spendere le competenze tecniche acquisite nella realizzazione di manufatti e meccanismi più o meno complessi, funzionali all'asse tecnologie (meccanismo biella manovella, alberi a camme, ecc.) oppure nella riproduzione di oggetti da utilizzare dentro i percorsi curricolari sull'arte (ad esempio, alcune opere fatte con pezzi di ricambio di biciclette sono state realizzate da famosi artisti come Rembrandt e Picasso).

Postazione di progettazione grafica (Area nuove tecnologie)
In un'epoca che approccia le nuove tecnologie in modo strutturale non può mancare una dimensione laboratoriale che metta nelle condizioni i ragazzi di sviluppare competenze specifiche rispetto all'utilizzo di software e hardware come strumenti di comunicazione e di programmazione.
Le nuove tecnologie, all'interno del laboratorio, divengono funzionali ai prodotti che si intendono realizzare: ad esempio, utilizzando l'editing fotografico e video come strumenti di comunicazione e di racconto delle proprie esperienze o come supporto a progetti proposti dagli Istituti. Da questo punto di vista, la realizzazione di una locandina può mettere in gioco competenze tecniche e trasversali, in relazione sia all'utilizzo degli strumenti digitali di progettazione grafica, sia alla cura dell'aspetto comunicativo.

Area dei servizi
In quest'area si possono sviluppare progetti complessi finalizzati alla realizzazione, in collaborazione con le scuole, di servizi e iniziative a partire dall'utilizzo consapevole di strumenti, metodi di lavoro, conoscenze e competenze specifiche acquisiti nelle altre aree laboratoriali. Ad esempio, ideare, organizzare e realizzare una gita in bicicletta per la propria classe mette nelle condizioni i partecipanti al laboratorio di vivere un'esperienza di vera e propria "filiera progettuale" complessa e articolata, in un continuum dal progetto al prodotto che deve tener conto di molte variabili: i vincoli dentro i quali muoversi; la dimensione contrattuale con il committente; le scelte da realizzare in base ai ruoli; la dimensione di verifica del prodotto realizzato; la comunicazione e la promozione, ecc.

Area della progettazione partecipata

Fulcro di tale area è la rappresentazione dello spazio laboratoriale come occasione per sviluppare nuove idee provenienti sia dall'interno, sia dall'esterno. L'intuizione nasce da una consapevolezza: la centralità di mettere al centro i ragazzi e il loro protagonismo a partire dall'impegno nella realizzazione di qualcosa che sia riconosciuto come realmente utile per altri. Per rendere generativo il laboratorio, infatti, non basta ampliare e differenziare l'offerta di base: occorre favorire - e, quindi, essere pronti ad accogliere - sollecitazioni (anche impreviste) provenienti dalle diverse relazioni che si possono instaurare cammin facendo: tra ragazzi, insegnanti, educatori, dentro la scuola e con altri interlocutori della rete o del territorio. In tale prospettiva, tutti i portatori di interesse di Pe.Pe. possono divenire protagonisti di progettazioni partecipate sviluppate all'interno del progetto. La logica generativa che si intende promuovere rimanda alla dinamicità di uno spazio laboratorio che diventa anche "spazio di ricerca" comune e di co-progettazione per chi lo abita, valorizzando il più possibile le istanze che le persone coinvolte, la rete di Istituti e il territorio sapranno ragionevolmente esprimere e portare.

2.9. Cosa accade nei laboratori

Le attività all'interno del laboratorio vengono organizzate in piccoli gruppi: questo favorisce sia lo sviluppo di un ambiente di apprendimento collaborativo, inclusivo (anche in riferimento alla dimensione interculturale) ed efficace, sia la costante focalizzazione sulle dinamiche di relazione tra pari e con gli adulti presenti.

Ogni consiglio di classe individua un docente come punto di riferimento per gli studenti partecipanti, allo scopo di favorire un coordinamento stabile ed efficace tra le attività didattico-formative realizzate in classe e all'interno del laboratorio. In alcune ore delle attività laboratoriali, inoltre, è prevista la presenza di un insegnante di laboratorio, a cui è affidata la proposta di spazi di analisi e riflessione in relazione a specifici contenuti curricolari a partire dalle problematiche che l'esperienza concreta e viva del fare pone ai partecipanti.

In ogni laboratorio la dimensione del fare si integra costantemente con quella dei saperi maturati a partire dalla ricerca sul campo: durante l'operatività, infatti, sono previsti momenti di analisi del compito, di pianificazione delle diverse fasi del lavoro e di descrizione delle azioni che si stanno realizzando; molta importanza, inoltre, viene data all'attivazione di strategie meta-cognitive di riflessione e problem-solving. Da questo punto di vista, ogni difficoltà incontrata nella realizzazione di un manufatto può divenire una preziosa occasione di confronto e approfondimento, sia rispetto a specifici contenuti didattici, sia per quanto riguarda aspetti di carattere trasversale inerenti il gruppo di lavoro.

Si tratta di passaggi cruciali, poiché consentono ai ragazzi sia di strutturare e organizzare progressivamente i saperi, rendendoli trasferibili in altre situazioni e contesti, sia di sviluppare un pensiero critico e progettuale su quanto viene realizzato.

Per rinforzare ulteriormente questa dinamica di apprendimento - oltre che per favorire la creazione il più possibile consapevole del proprio portfolio formati-

vo - i ragazzi vengono supportati ed incoraggiati nel documentare ogni singola fase di lavoro, sia attraverso l'uso della fotografia e di video, sia descrivendo in modo sistematico e discorsivo ciò che stanno realizzando.

2.10. Monitoraggio e valutazione

Tutte le fasi di monitoraggio e valutazione vengono realizzate in costante sinergia con il consiglio di classe e gli insegnanti di riferimento.
Una prima fase di valutazione riguarda la fase preliminare del percorso laboratoriale e ha lo scopo di individuare una gamma di possibili manufatti da realizzare con i ragazzi all'interno del patto formativo loro proposto. I prodotti, affinché si configurino come compito di realtà, vengono individuati tenendo in considerazione quattro fattori-chiave:

- gli interessi, le inclinazioni e le abilità personali dei ragazzi coinvolti;
- i possibili addentellati dal punto di vista didattico, ovvero la loro collocabilità all'interno dei programmi didattici svolti dai docenti;
- la loro reale spendibilità (in quanto rispondenti a una precisa richiesta da parte dell'Istituto o di terzi);
- la loro sostenibilità in relazione alle risorse (materiali, attrezzature, ecc.) necessarie per la realizzazione.

Un secondo aspetto della valutazione riguarda il monitoraggio in itinere, nel quale educatori e insegnanti referenti dei laboratori coinvolgono puntualmente il consiglio di classe nella disamina di quanto realizzato all'interno del laboratorio e delle sue implicazioni dal punto di vista didattico-formativo.
Un terzo livello è la valutazione degli esiti, realizzata nelle modalità già descritte al § 2.6.

Alcuni esiti per gli studenti

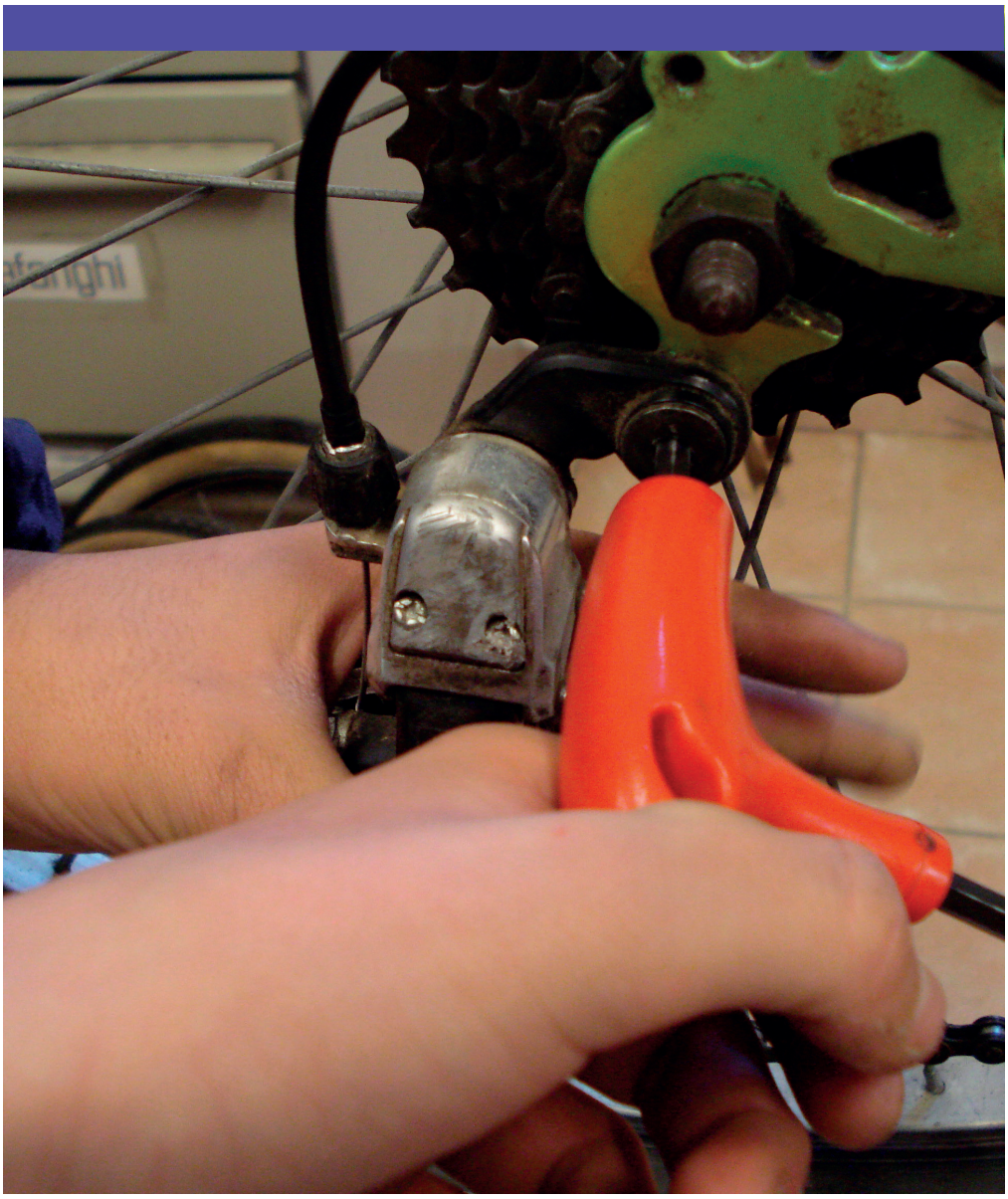
Ogni studente che ha frequentato negli anni il Progetto Pe.Pe. è stato certamente accolto e accompagnato in ragione di un percorso scolastico da recuperare, da rimotivare e da sostenere. Tuttavia, ciò che ha realmente contraddistinto e alimentato la possibilità di arrivare ad esiti significativi e diversificati - non solo personalizzati e progettati per quanto riguarda i saperi, ma anche osservati e, in qualche modo, "sperati" rispetto alle traiettorie di vita dei ragazzi in quanto persone - è stata proprio la ferma volontà di offrire loro la possibilità di ri-costruire un significato nella relazione con alcuni adulti di riferimento, pur all'interno di un contesto di apprendimento formale. Questo aspetto è stato certamente reso possibile sulla base di un approccio pedagogico chiaro e intenzionale, che non ha mai voluto disgiungere il processo di apprendimento da una precisa dimensione di sostegno relazionale ai ragazzi partecipanti, osservati e accolti non tanto (o non solo) come studenti, ma come portatori di storie, sogni e (molto spesso) di sofferenze e fragilità fortissime.
L'esito più rilevante che accomuna molti dei percorsi personalizzati fin qui portati a termine - oltre all'alta percentuale di ragazzi che hanno raggiunto il titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione - è stato quella di aver costruito con diversi partecipanti una relazione autentica e significativa, un ricordo positivo dove potersi specchiare anche nel tempo. Non a caso, molti ragazzi che hanno frequentato il laboratorio - incontrati a distanza di tempo, magari di passaggio per una breve visita alla loro ex scuola - quando rac-

contano degli anni della “scuola media”, raccontano sovente dell’esperienza vissuta al Progetto Pe.Pe.

Alcuni esiti nel sistema scuola

L’esperienza della Rete Pe.Pe. ha permesso agli Istituti Comprensivi di Trento che ne fanno parte di:

- ottimizzare l’utilizzo delle risorse di personale;
- capitalizzare *know how* rispetto agli interventi precoci di contrasto alla dispersione scolastica;
- avviare, stimolati dalle positive esperienze positive condotte con studenti “difficili”, processi virtuosi di innovazione didattico-educativa all’interno dei consigli di classe su più dimensioni: la creatività nell’insegnamento; le modalità di accompagnamento emotivo-motivazionale degli studenti; la valutazione per competenze;
- promuovere il coinvolgimento delle famiglie e dei Servizi socio-educativi del territorio nei processi di progettazione, gestione, monitoraggio e valutazione di percorsi educativi di forte impatto.



3. Da Barbiana a Rovereto: “don Milani.lab”

Progetti di *Peer Tutoring*
Istituto di Istruzione Superiore “don Milani” di Rovereto

Marina Morello, Martina Morandini, Loretta Barberi

Abbiamo 23 maestri! Perché, esclusi i sette più piccoli, tutti gli altri insegnano a quelli che sono minori di loro. Il priore insegna solo ai più grandi.

(da “Lettera dei ragazzi di Barbiana ai ragazzi di Piadena”, Scuola di Barbiana, 1963)



3.1. L'Istituto

L'offerta formativa dell'Istituto di Istruzione Superiore don Milani prevede due percorsi quinquennali, attivati a seguito del processo di riforma che ha caratterizzato, nel corso dell'anno scolastico 2009/2010, il sistema scolastico trentino e che, entrati a regime nell'anno scolastico 2014/15 con i primi diplomati, hanno sostituito completamente i tradizionali percorsi dell'istruzione professionale (indirizzo aziendale, sociale e turistico) che hanno costituito per quasi quarant'anni la peculiarità dell'Istituto: il tecnico economico (con triennio ad indirizzo turistico) e il professionale per i servizi socio-sanitari.
A seguito di una recente riforma nazionale dell'istruzione professionale (D.lgs 13 aprile 2017, n. 61), a partire dalle classi prime dell'anno scolastico 2018/19 l'indirizzo professionale verrà gradualmente sostituito dal nuovo percorso "servizi per la sanità e l'assistenza sociale", un percorso che si connoterà, al biennio, per una maggiore possibilità di personalizzazione delle attività e, al triennio, per maggiori spazi di flessibilità del curricolo, al fine di meglio adattare l'offerta formativa ai bisogni del territorio.
Ai percorsi diurni si affiancano percorsi di educazione permanente rivolti agli adulti e agli stranieri: oltre ad offrire corsi serali per il conseguimento del Diploma di Stato negli stessi indirizzi del diurno, il don Milani è sede, dall'anno scolastico 1997/98, del Centro Territoriale Permanente (CTP).
L'istituto è inoltre ente accreditato per la progettazione e gestione di corsi finanziati dal FSE e come Soggetto attuatore di progetti di Servizio Civile ed è Test Center EBCL e Test Center ECDL. L'Istituto, oltre che per la capacità di accoglienza e di attenzione ai bisogni di ogni studente, si caratterizza per la particolare dinamicità e apertura alla sperimentazione, anche attraverso numerosi progetti ed attività, spesso in collaborazione con il territorio, nella convinzione che i saperi passano innanzitutto attraverso il fare.
Nel corso degli anni l'Istituto ha costruito una fitta rete di collaborazioni con enti, pubblici e privati, del contesto socio-economico locale e provinciale, con l'obiettivo di dare una forte connotazione professionalizzante ai corsi e favorire lo sviluppo di competenze spendibili nel mondo del lavoro.

3.2. La storia del progetto

Il racconto del ***Peer Tutoring*** al don Milani inizia da un viaggio, e da una storia d'amore.
Un piccolo viaggio in quello che "*non è nemmeno un villaggio, è una chiesa e le case sono sparse tra i boschi e i campi",* Barbiana.
Una grande storia d'amore, quella di un educatore per i suoi ragazzi, ai quali ha voluto "*più bene […] che a Dio, ma ho speranza che lui non stia attento a queste sottigliezze e abbia scritto tutto al suo conto"* (Lettere di don Lorenzo Milani, Priore di Barbiana, 2007).
Da Barbiana si torna con una borsa di libri e una valigia piena, e con tanta voglia di scartare, uno per uno, i pacchetti che ne saltano fuori ogni volta che la si apre.
Poi si riprende il ritmo del quotidiano e i pacchetti restano lì, qualcuno semiaperto, qualcuno un po' nascosto, ad aspettare il loro momento. Lavorando in una scuola intitolata proprio a don Lorenzo Milani prima o poi il momento

arriva, perché si finisce per incontrare spesso persone, situazioni, proposte che richiamano l'attenzione sull'esperienza fatta. In modo particolare, continuava a riemergere la bellezza di questo modo di "fare scuola": comunitario, basato sulla responsabilità di tutti verso tutti, motivato dal desiderio di "farcela insieme", di condividere la possibilità e l'opportunità di diventare studenti e cittadini migliori, più consapevoli, più partecipativi, più solidali.

Guardavamo quindi con interesse alle esperienze già in essere, e che ci sembravano vicine a quello che ci sarebbe piaciuto realizzare: un Progetto di Peer Education, *"Stay Alternative - scuola",* sulla sensibilizzazione ai problemi alcool correlati (attivato nella nostra scuola a partire dall'anno scolastico 2010/11, con una crescente partecipazione di studenti) e svolto in collaborazione con l'Azienda Provinciale per i Servizi Sanitari, uno di Peer Tutoring, "*TOM TOM*" (attivo dall'anno scolastico 2011/12, per offrire un aiuto a quegli studenti stranieri che giungono nel nostro Istituto senza conoscere né la lingua italiana né il "mondo scuola", e che vengono "abbinati" ad alcuni ragazzi inseriti già da qualche anno, i quali hanno il compito di "guidarli" all'interno della scuola nella quotidianità) e uno di Service Learning, *"Il Computer senza limiti di età"* (attivato nell'anno scolastico 2012/13, prevede l'insegnamento delle basi informatiche da parte di studenti delle classi IV e V a persone over 60 del Comune di Rovereto).

Queste esperienze e il loro impatto positivo sia sui ragazzi, fossero essi "utenti" o "fornitori" del servizio (in termini non solo di rendimento scolastico, ma anche di maggiore consapevolezza di sé e senso di autoefficacia), sia sul contesto (maggiore sensibilità da parte dei docenti rispetto alle situazioni di disagio, ma soprattutto la "scoperta" di competenze non prettamente scolastiche anche in quei ragazzi considerati svogliati, demotivati e/o scarsamente dotati, con conseguente riconoscimento e rinforzo dell'impegno e della costanza dimostrati) ci hanno portati a proporre un percorso che seguisse le stesse metodologie, per andare incontro ai bisogni espressi dai nostri ragazzi e ragazze.

Per cercare di individuare questi bisogni, siamo partiti interrogandoci sul fenomeno del disagio scolastico all'interno della nostra scuola, analizzando tre fattori:

- le caratteristiche dei ragazzi e delle ragazze che si iscrivono e frequentano l'Istituto, per ipotizzare le possibili "cause" del fenomeno e, in conseguenza, i bisogni emergenti (in collaborazione con il servizio di "Spazio Ascolto" dell'Istituto);
- i progetti e le proposte attivate fino ad oggi per la prevenzione e il contenimento di fenomeni di disaffezione allo studio e abbandono precoce e i loro esiti;
- le risorse e le competenze già presenti nell'Istituto, tra docenti e studenti oltre alle "buone prassi" già in atto, per valutare la possibilità di utilizzarle per rispondere ai bisogni emersi.

Abbiamo dunque ipotizzato alcune variabili che favoriscono la dispersione scolastica:

- irregolarità della carriera scolastica (bocciature, cambi di scuola);
- condizione socio-culturale della famiglia (in genere medio-bassa);
- dinamiche soggettive dello studente (emarginazione, demotivazione, bassa autostima);
- difficoltà relazionali all'interno del gruppo classe;
- una scelta scolastica imposta, fatta superficialmente o poco affine alla personalità dello studente.

Altri due elementi dei quali abbiamo tenuto conto sono stati:

- il fatto che queste criticità interessassero principalmente gli studenti del biennio iniziale (come confermano i dati stessi) che sono, infatti, anche i maggiori utenti dello sportello di counselling della scuola;
- un dato di realtà: molti studenti e studentesse, approfittando degli ampi spazi della scuola e dell'apertura fino a tarda sera, si fermano nel pomeriggio a studiare, da soli o in gruppetti, sia perché non desiderano rientrare a casa, sia perché sostengono di "star bene" a scuola e di riuscire a trovare maggiore aiuto rispetto a casa nei compagni o nei docenti "di passaggio"; tuttavia, talvolta lamentano l'impossibilità di accedere ai laboratori (serve l'accompagnamento di un insegnante), la difficoltà di studiare da soli, senza qualcuno di "più bravo" a cui fare riferimento in caso di necessità o la fatica di "reggere" l'impegno, senza "cedere" a distrazioni varie (cellulare, amici che vanno e vengono, ecc.).

Tenendo conto dell'analisi fatta e delle possibilità di intervento della scuola (che, ad esempio, poco o nulla può incidere sulla condizione familiare), sono stati evidenziati i seguenti bisogni e desideri:

- l'importanza di ***sentirsi "accolti ed ascoltati"*** da parte dei neo-arrivati, fattore che passa anche attraverso una modalità comunicativa e relazionale il più possibile comprensibile e "vicina" agli studenti 14-16enni;
- il bisogno di un ***riferimento stabile e continuo***, al quale rivolgersi nel corso dell'intero anno scolastico, sia per indicazioni pratiche sia per un supporto e un accompagnamento nei momenti di demotivazione e crisi, un riferimento che possa "vantare" un'esperienza simile, e dunque riconoscibile e che abbia saputo affrontarla e superarla efficacemente;
- la necessità di avere ***accesso a un aiuto*** più "competente" rispetto ai compagni della propria classe;
- la definizione di un ***setting adeguato allo studio*** (non ad esempio il corridoio della scuola), più raccolto e strutturato, senza eccessivi elementi di distrazione.

Su questa base è stato presentato, nel 2013, un Progetto finanziato dal Fondo Sociale Europeo, che ha coinvolto cinque studenti delle classi quarte ***(studenti-tutor)*** con compiti di insegnamento, sostegno alla motivazione e accompagnamento nei confronti dei loro compagni del biennio ***(studenti-tutee)***, individuati all'inizio dell'anno scolastico, su adesione volontaria e/o su segnalazione dei consigli di classe. Si trattava principalmente di studenti a rischio dispersione, che avevano vissuto il passaggio alla scuola superiore in maniera problematica, in relazione alle diverse richieste in termini di approccio allo studio e alla didattica. Faticavano dunque ad adeguarsi al necessario evolversi del ruolo di studente e a interpretare in maniera positiva la maggiore autonomia che veniva loro richiesta. Le loro famiglie, anche quando interessate al successo scolastico dei figli, non sembravano sempre possedere un'adeguata consapevolezza circa i bisogni e gli strumenti idonei a favorirlo.
Nella scelta sarebbe stata data precedenza a chi:

- presentava importanti difficoltà negli apprendimenti (ripetenti o con molte discipline insufficienti);
- viveva particolari situazioni di disagio personale e/o familiare;
- creava disturbo e/o presentava problemi di comportamento in classe;
- mostrava disagio nei confronti dei compagni, dei docenti e/o della scuola.

Gli *studenti-tutee* sono stati assegnati agli *studenti-tutor* in un rapporto indicativo di due a uno e si sono incontrati tutti insieme un pomeriggio a settimana.
Sulla carta tutto tornava e la logica con la quale era stato pensato e strutturato il percorso sembrava garantire un sicuro successo. Tuttavia, le nostre perplessità non erano poche: il passaggio alla realtà ci preoccupava, e temevamo di non essere all'altezza delle nostre ambizioni.
Eravamo pienamente consapevoli che la buona riuscita del progetto non dipendeva tanto dal *"cosa"* si offriva, ma dal *"come"*, ossia dal modo con il quale saremmo stati capaci di creare una ***relazione significativa,*** rispettosa e ricca di fiducia, attraverso la quale creare autonomia, riscoprire risorse, migliorare autostima, senso di autoefficacia, ampliare l'area del benessere a scuola.
Come spesso accade, non sono le idee, ma gli incontri a cambiare le cose e a generare novità.
Nel nostro caso, l'incontro con Marco Linardi, formatore ed educatore che lavorava da anni con le scuole di Trento, ha fatto sì che un bel progetto scritto diventasse realtà e che venisse tracciata una strada da percorrere insieme con i nostri utenti, ragazzi e ragazze molto concreti e coinvolti, e co-costruita una metodologia di lavoro che ancora oggi ci interroga e ci stupisce.
In questa prima edizione, ancora troppo preoccupati di non sbagliare per essere abbastanza temerari e fidarci pienamente delle nostre intuizioni, non lasciavamo quasi mai soli i *peer-tutor* che, dopo alcuni incontri di formazione iniziali, erano quasi sempre affiancati da Marco per l'attività con i *tutee.* Erano previsti anche incontri di monitoraggio e autovalutazione in itinere e alcuni momenti individualizzati per il gruppo degli allievi.
L'esperienza, faticosa, coinvolgente, ricca di imprevisti e aggiustamenti per via, ci ha portati a decidere un nuovo cambiamento, quello di rinunciare a presentare un nuovo progetto con il bando FSE. Le motivazioni sono state essenzialmente due:

- la rigidità della gestione richiesta dal Fondo sociale, troppo poco flessibile per le esigenze e le capacità dei nostri ragazzi e ragazze, che sono invece in continua evoluzione, e ci chiedono adattamenti veloci e spesso imprevedibili; il percorso è costruito "con" loro, non "per" loro, e dunque volevamo renderli maggiormente protagonisti, partendo da una proposta di base che però sarebbe stata man mano definita nel corso dell'anno scolastico, "su misura" delle persone che concretamente sarebbero state coinvolte, docenti o studenti;
- il desiderio che potesse essere un percorso "nostro", non definito dall'esterno, con controlli, strutture, vincoli presi da altri; volevamo veramente che nascesse un progetto "del don Milani", generato dai bisogni, dalle idee, dalle proposte, dagli errori e dagli entusiasmi dei nostri studenti e studentesse, non un format da replicare.

Questa scelta ci permetteva maggiore libertà di ideazione e azione, compresa la possibilità di dare ai tutor stessi più autonomia nel gestire il loro gruppo di allievi, anche senza la presenza costante di un docente o formatore.
Gli studenti hanno potuto in questo modo organizzare i turni per la presenza nei pomeriggi con una fluidità, un'autonomia e un senso di responsabilità che ci hanno stupiti. Hanno garantito una presenza costante degli studenti senior

e conciliato impegni di studio e personali che rendevano più sostenibile anche il loro ruolo.
Nell'anno scolastico 2014-15 nasce quindi ***"Compagni di viaggio 2.0"***, percorso di formazione, affiancamento e tutoring, che riprendeva la prima esperienza, con lo scopo di prevenire situazioni di disagio scolastico intercettando, valorizzando e potenziando le competenze di studenti senior nel sostegno allo studio degli studenti del biennio.
Gli obiettivi principali erano:

- valorizzare le risorse interne alla scuola attraverso la promozione e la selezione di studenti senior in funzione di tutor;
- migliorare il rendimento scolastico degli studenti in difficoltà del biennio attraverso la riflessione sul proprio stile di apprendimento e integrandolo con ulteriori strategie di studio e di gestione del tempo;
- offrire un tempo studio assistito da studenti senior che potessero garantire un sostegno alla motivazione e al metodo di studio;
- riflettere con gli insegnanti sull'apprendimento del metodo di studio e sul ruolo di supporto e co-progettazione del percorso con gli studenti tutor.

I contenuti, piuttosto ambiziosi, prevedevano di lavorare su: metodi e strategie di studio, intelligenze multiple, comunicazione efficace, ascolto attivo, motivazione, tecniche di memorizzazione e gestione del tempo. Non pensavamo che avrebbero anche intercettato e stimolato il ***senso di appartenenza*** e l'***orgoglio*** di far parte di una scuola in cui ***"ci si aiuta a vicenda"***, in cui si cerca di non lasciare indietro nessuno. Una volontà in cui non ci sono solo gli insegnanti ma anche gli studenti che pensano concretamente ai compagni più "piccoli" dell'Istituto investendo il proprio tempo libero.
I tutor hanno inoltre confermato il desiderio di qualificare il loro intervento partecipando alla formazione, anche in orario extrascolastico. Sono quindi stati organizzati appositi incontri in cui condividere le aspettative, le motivazioni, le difficoltà, confrontarsi sulle metodologie di intervento e monitorare il progetto. Per mantenere alto il protagonismo degli studenti, negli incontri, sono state proposte metodologie attive, alternando momenti di confronto e rilettura critica e metodologica a simulazioni e role play per approfondire, sperimentare, far crescere il ruolo all'interno del processo di peer education.
Altrettanto importanti erano gli incontri tra noi insegnanti coinvolti con Marco Linardi, per la condivisione delle metodologie di intervento, la riflessione sul ruolo, l'apprendimento delle strategie di studio e la co-progettazione degli interventi con gli studenti. Incontri che hanno anche permesso di allargare il numero di insegnanti che a vario titolo hanno offerto idee, tempo e sostegno.

> *[…] ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio, sortirne tutti insieme è la politica, sortirne da soli è l'avarizia.*
>
> (da "Lettera a una professoressa", Scuola di Barbiana, 1967)

Nel frattempo, sull'onda generata dal successo della strategia del *Peer Tutoring*, nasce anche ***"Partecipazione. Lab",*** un percorso di formazione per studenti rappresentanti e tutor, con il quale si intendeva proseguire l'esperienza avviata nei due anni precedenti con riferimento alla motivazione e al metodo di studio, per allargarla alla promozione della partecipazione studentesca. In

particolare, si voleva promuovere lo sviluppo delle competenze relazionali e trasversali degli studenti eletti rappresentanti di classe per la gestione dei momenti assembleari, lo sviluppo di relazioni costruttive con le diverse componenti scolastiche e intercettare, valorizzare e potenziare il contributo degli studenti senior nel sostegno dei propri compagni di Istituto.
Gli studenti eletti rappresentanti di classe vengono chiamati infatti a svolgere una funzione di mediazione molto delicata in classe, con gli insegnanti e i diversi organi istituzionali. Tale ruolo rappresenta una delle prime occasioni per sperimentare e facilitare la ***partecipazione democratica.*** A scuola le competenze necessarie per l'esercizio di tale funzione vengono acquisite attraverso l'esperienza, con i relativi successi e fallimenti. Creare momenti di confronto guidati con i pari che hanno già maturato tale esperienza consente di anticipare la padronanza di tali competenze. La *peer education* e il desiderio di protagonismo avevano inoltre dimostrato di stimolare la ricerca e la sperimentazione di modalità e strumenti per rendere più efficace il proprio ruolo, con positivi riflessi sulla motivazione e lo sviluppo delle competenze trasversali.
La scuola, in quanto comunità di apprendimento, in questo senso offre una doppia opportunità: costituisce un laboratorio reale per la sperimentazione in prima persona dei benefici e delle fatiche della partecipazione democratica alla vita sociale e, contemporaneamente, grazie a una rilettura guidata dell'esperienza, permette l'apprendimento mirato delle competenze di cittadinanza a favore del benessere e della partecipazione attiva e consapevole alla comunità scolastica.
Il percorso di formazione prevedeva dunque il coinvolgimento dei rappresentanti e degli studenti delle classi prime e seconde in veste di tutorati e degli studenti ed ex rappresentanti di quarta e quinta in veste di tutor.
I contenuti che ci si proponeva di sviluppare nel percorso erano (e sono ancora): elementi di legislazione scolastica, metodologie e strumenti per la conduzione di gruppi, problem solving, metodi decisionali, dinamiche di gruppo, ascolto attivo, assertività, intelligenze multiple, metodo di studio, motivazione allo studio, rappresentanza e partecipazione.
I due Progetti vengono riproposti nei due anni scolastici successivi (2015-16 e 2016-17). Gli studenti hanno continuato ad aderire e a crescere nel numero. Confrontandoci e focalizzando i punti in comune ai due percorsi si è deciso, dall'anno scolastico 2017-2018, di dare spazio ad un percorso unico, *"Partecipazione. Lab",* sia perché molti tutor partecipavano ad entrambe le esperienze (e ormai abbastanza nutrito era il gruppo di coloro che avevano più di un anno di esperienza e dunque molto da condividere con i nuovi), sia perché la metodologia di formazione era comune. Questa scelta ha permesso inoltre una razionalizzazione delle risorse utilizzate, oltre a uno scambio più continuo e ricco tra le diverse componenti della scuola coinvolte.

> *Si è riscontrato che quando gli insegnanti dividono il loro potere e hanno fiducia negli studenti, l'apprendimento auto-diretto procede molto più rapidamente che nelle classi controllate dagli insegnanti.*
>
> (da "Potere personale", C. Rogers, 1978)

3.3. Il metodo

La *peer education* (educazione tra pari) è un *modello di intervento* educativo-preventivo con adolescenti, per lo sviluppo di reali processi di autonomia ed *empowerment*, attraverso il potenziamento del lavoro di gruppo, che diventa strategia per lo sviluppo della responsabilità che ciascun singolo ha nei confronti di se stesso e degli altri, nel contesto in cui vive[23].
Ma è anche un profondo *movimento di idee* che promuove un'educazione alla cittadinanza, mediante il dialogo libero e costruttivo tra pari[24] e la messa in gioco di competenze, che afferiscono all'area del saper essere, prima ancora del sapere o del saper fare.
Riteniamo importante proporre questo collegamento tra piano metodologico e valoriale, perché ben esprime il concetto di un'***educazione alla partecipazione,*** che si esercita attraverso la concretezza della relazione umana, e di un'***educazione alla democrazia,*** intesa non come mero meccanismo ma come abito mentale, secondo la definizione di J. Dewey.
Il valore e l'efficacia dell'educazione tra pari emerge da numerose teorie psicologiche e pedagogiche da Vigotsky a Gardner, Goleman, Rogers, Canevaro,… solo per citare alcuni autorevoli riferimenti, suffragata da questi anni di esperienza con gli studenti del don Milani.
Un investimento che porta notevoli frutti anche sul lungo periodo: più della metà degli studenti che hanno vissuto il tutoraggio come fruitori vogliono ricambiare, assumendo loro stessi il ruolo di tutor per i nuovi, forti di un'esperienza e degli effetti vissuti sulla propria pelle.
Tali attenzioni metodologiche le ritroviamo anche nelle testimonianze degli studenti protagonisti e degli insegnanti che li hanno seguiti che, nelle loro riflessioni, fanno emergere i punti chiave di questa strategia:

> *Penso che con questo progetto ho imparato non solo ad aiutare i ragazzi, ma anche ad essere aperta a nuove idee, a confrontarmi con altri ragazzi. Le soddisfazioni sono legate al fatto che non solo vedi i ragazzi che hai aiutato che ti ringraziano, ma anche che durante l'anno cercano di tenere un rapporto con noi. La difficoltà maggiore sicuramente è quella di creare un gruppo omogeneo, cioè cercare di unire le loro idee. La formazione ci è servita molto per poter capire come relazionarci con i ragazzi poiché non ne avevamo idea. Sono molto orgogliosa di aver fatto questo progetto per il terzo anno consecutivo perché credo mi abbia dato un sacco di opportunità di conoscere nuove persone e di relazionarmi in nuovi contesti e soprattutto essere in grado di affrontare le difficoltà.*
>
> Chiara, 4ª C

> *Ho scelto di fare il tutor perché mi è sempre piaciuto aiutare le persone sia a livello interpersonale sia a livello pratico. Mi sento pronta per questa esperienza e penso di avere il carattere giusto per affrontare questo percorso in modo da aiutare le persone più piccole a svolgere il proprio ruolo all'interno della scuola, aiutarli a svolgere compiti e in qualche modo far crescere le proprie potenzialità!*
>
> Carlotta, 4ª I

---

[23] Così Alberto Pellai, Valentina Rinaldin, Barbara Tamborini, *Il mondo dell'educazione tra pari. Prospettive teoriche e modelli di confronto*, in "L'educazione nel gruppo dei pari. Fare i conti con il rischio in adolescenza" - Quaderni di Animazione Sociale, Supplemento bis al n. 3, Gruppo Abele Periodici, Torino 2008, p. 59.

[24] Così Piero Amerio in Elena Dalle Carbonare, Emilio Ghittoni, Sara Rosson (a cura di), *Peer educator. Istruzioni per l'uso,* Franco Angeli Milano, 2004, p. 7.

Ho fatto il tutor di una classe prima l'anno scorso e mi sono resa disponibile anche per quest'anno. È stata un'esperienza utilissima per me e, penso, per i ragazzi che ho aiutato e continuo ad aiutare. Durante il progetto sono riuscita ad imparare trucchi e metodi per riuscire a stare davanti a una classe intera, questo mi ha anche aiutato a migliorare il modo di esprimermi più facilmente, ad essere meno timida e più sicura di me. Inoltre, mi sono sentita utile e produttiva: a mio parere non ho perso ore.

Annalisa, 4ª B

Fare da tutor vuol dire responsabilità e in molti casi anche riscatto, come nel mio caso: dopo aver perso un anno, aiutare qualcun altro a non ripetere il tuo errore è una soddisfazione!

Alessia, 4a G

Ho deciso di aderire a questa iniziativa perché (come discusso insieme agli altri ragazzi e ragazze di questo progetto) sappiamo quanto sia difficile ambientarsi e difficile soprattutto (come in questo caso) eleggere i rappresentanti di classe e scegliere la persona adeguata per questo "compito". Quindi so quanto possa essere utile ricevere un aiuto da persone che, come dicevo prima, ci sono passate e sono da un po' di anni in questa scuola e che quindi sanno come funziona e come è strutturata. Secondo me partecipare a questo tipo di attività/progetti è utile per mettersi in gioco e conoscere persone nuove, che magari in tutti gli anni passati non si ha avuto la possibilità di conoscere, per aiutarsi a vicenda all'interno dell'istituto e collaborare e tutti insieme per iniziare a fare piccoli passi avanti.

Martina, 4a I

Da questa esperienza ho imparato ad essere più me stessa, ho imparato che senza noi tutor i ragazzi più piccoli probabilmente avrebbero fatto come noi, ovvero avrebbero eletto il rappresentante "più figo del villaggio", scoprendo poi che questo è un ruolo che richiede ben altre competenze.
La soddisfazione maggiore è stata quella dell'essere stata in grado di aiutare, per due (quasi tre) volte le classi prime ad eleggere i rappresentanti e non solo, perché grazie a quest'esperienza abbiamo potuto collaborare anche con consigli più personali portando la nostra esperienza.
Se ho continuato questo progetto è perché mi è piaciuto e mi ha insegnato cose nuove, che non sapevo. La formazione avvenuta per questo progetto è sempre utile, anche se una persona segue il progetto più anni, ogni anno ci viene insegnato qualcosa di nuovo che oltre ad utilizzare per le prime si può utilizzare anche per la propria classe per riuscire al meglio a risolvere qualsiasi cosa. Sono orgogliosa di aver partecipato perché ciò ha portato miglioramenti nel mio modo di essere ed ho avuto anche l'occasione di conoscere nuove persone a cui sono ancora legata.

Micaela, 5a A

Durante l'anno scolastico 2016/17 ho partecipato ad entrambe i progetti (Peer tutoring e Partecipazione. Lab).
È stato un anno impegnativo facendo tutti e due i progetti, ma a me è piaciuto e mi ha aiutato molto nel mio percorso, facendomi trovare un metodo di studio adeguato e a scegliere, nella mia classe, un buon rappresentante che svolga le sue funzioni rispettando le idee di una classe.

Jlenia, 4a G

La mia doppia esperienza: come tutee...
Nell'anno scolastico 2013/14, la scuola ha offerto agli studenti, che avevano difficoltà nello studio e bisogno di qualcuno che li potesse aiutare, un supporto per lo studio pomeridiano in cui altri coetanei un po' più grandicelli (detti tutor) si mettevano a disposizione dei ragazzi più piccoli (detti tutee). Io sono stata una delle prime ad aderire a questo progetto, non come tutor bensì come studentessa che stava per rischiare il suo anno scolastico. Questo sportello pomeridiano mi è stato consigliato dai miei insegnanti. Non avendo nulla da perdere ho provato ad andare, però con l'idea che sarebbe stato noioso come ad esempio i corsi per le carenze formative; invece mi sbagliavo.
Mi sono ritrovata in un'aula con tanti altri ragazzini della mia età; eravamo circa una decina (a quel tempo io avevo ancora 13 anni), un uomo grande e alto di nome Marco e 5/6 ragazzi più grandi che frequentavano la quarta. Noi e i tutor eravamo un po' misti di entrambi i settori: socio sanitario e tecnico ed economico.

Ricordo che, al primo incontro, ci hanno messo in cerchio, facendoci presentare attraverso dei giochini pensati da Marco e spiegandoci un po' cosa saremo andati a fare in questi pomeriggi durante tutto l'anno scolastico.
Ci è stato anche spiegato in modo molto carino come organizzare il nostro studio regalandoci un quadernino blu e una penna e la stampa di una spiegazione di suddivisione del tempo e dello studio, molto significativa.
Come primo incontro è stato molto divertente facendo dei giochi e anche una pausa dove si poteva mangiare e bere. Gli incontri successivi erano più seri e centrati sullo studio. I tutor cercavano sempre di darci una mano in tutte le materie, sia per studiare in preparazione ad una verifica, sia per fare dei compiti o fornendoci ulteriori spiegazioni, approfondimenti degli argomenti trattati in classe.
Era solo il primo anno ed essendo un nuovo progetto ebbe molto successo perché i ragazzi che come me avevano difficoltà riuscirono a passare l'anno senza difficoltà e con buoni voti.
...e come tutor.
Dopo un paio d'anni, arrivata finalmente in terza superiore, mi è stato proposto lo stesso progetto dalla mia insegnante di diritto ma con un ruolo diverso ovvero, non più tutee, ma tutor.
Ovviamente ho accettato perché sapendo già di cosa si trattava e soprattutto essendo già stata aiutata anni prima mi sarebbe piaciuto molto anch'io poter aiutare e portare avanti il progetto.
Mi sono rimessa in gioco non solo mettendomi a disposizione i pomeriggi aiutando ragazzi più piccoli a studiare, ma anche andando in coppia in una classe prima ad illustrare, attraverso giochi e attività, il ruolo di un rappresentante di classe e d'Istituto.
Oggi sono in quarta e ho 18 anni, questo progetto mi ha aiutata a crescere come persona e ad affrontare molte difficoltà personali. Ho imparato cosa vuol dire studiare e in che modo bisogna farlo, ho superato le mie timidezze, ho capito quante soddisfazioni si hanno quando si può aiutare qualcuno in difficoltà.

Weam, 4ª G

Appena arrivata al Don Milani ho sentito parlare del Progetto Peer Tutoring e ne sono rimasta entusiasta. Ho fin da subito dato la mia disponibilità a collaborare e da due anni affianco i tutor senior nei pomeriggi dedicati ai ragazzi del primo biennio dell'indirizzo socio-sanitario.
Ho visto studenti di quarta aiutare i più piccoli con creatività e dedizione, con impegno e leggerezza.
Nei pomeriggi di Peer Tutoring c'è spazio per lo studio, per due chiacchiere, per la merenda, per la condivisione, per l'ascolto e il confronto.
L'unico rammarico è che non sempre scolasticamente si ottengono i risultati sperati, ma credo che questi pomeriggi siano terra buona in cui si nasconde la potenza del seme, che prima o poi si trasformerà in frutto… per tutti!

Cristina Chisté, insegnante

Nell'attività di Peer Tutoring ho cercato di essere un professore che ha coordinato il meno possibile e che non ha fatto pesare la sua autorità.
Una presenza ridotta all'essenziale per dare maggiore spazio agli studenti nell'organizzare l'attività con il fine di raggiungere un clima ottimale tra chi dà e chi riceve aiuto.
In questo modo si è potuto sviluppare un'ottima collaborazione tra gli studenti, che ha permesso in molti casi di raggiungere l'obiettivo del successo scolastico.
Il mio giudizio sull'attività svolta in questi anni è decisamente positivo: sia per i risultati raggiunti sia per la responsabilità dimostrata dagli studenti impegnati in essa.
E il tutto senza spendere troppe risorse!

Giuseppe Cinardi, insegnante

Mi è capitato più volte, durante i pomeriggi di "studio comune" o negli incontri di formazione, di fermarmi a parlare con qualche studente tutor: ciò che più colpisce è senza dubbio l'entusiasmo, l'impegno e il senso di responsabilità con cui affrontano il loro ruolo. Nelle aule dedicate allo studio pomeridiano si respira un clima positivo di collaborazione: sui volti dei ragazzi, tutor e tutee, si legge la voglia di fare, di impegnarsi per superare le proprie difficoltà, il desiderio di farcela, la consapevolezza che in gruppo tutto è più facile!

La scuola diventa per questi ragazzi la "mia" scuola, un luogo che sentono loro perché vi trovano lo spazio in cui costruire relazioni importanti e significative, in cui si sentono veri protagonisti, in cui si sentono liberi di provare e magari di sbagliare senza essere giudicati, in cui possono mettersi al servizio degli altri, in cui possono imparare dagli altri, in cui possono sperimentare in modo concreto l'appartenenza ad una comunità educante!

Daniela Simoncelli, dirigente scolastica

3.4. Alcune riflessioni

In questa metodologia assumono fondamentale importanza i momenti di *autovalutazione*, nel corso dei quali i ragazzi si confrontano tra loro, riflettono sul percorso e si interrogano su criticità ed elementi positivi emersi.
Riportiamo in forma sintetica, alcune riflessioni, emerse, nei momenti di valutazione, sia in itinere che finali.

Aspetti positivi:

Si impara…

a lavorare in équipe
ad aver pazienza e a relazionarsi con dei ragazzi più giovani
ad imparare, cioè a riflettere sul proprio lavoro e a come migliorarlo
a guardare con pazienza oltre l'apparenza, a volte i risultati non si vedono subito ma si possono vedere dei piccoli miglioramenti che goccia dopo goccia, incidono sull'autostima
a dare speranza, nell'evitare a loro l'esperienza della bocciatura magari vissuta in prima persona
due volte, perché si ripassano e si capiscono meglio gli argomenti in quanto bisogna spiegarli e in questo modo diventano più chiari anche a chi li spiega
ad assumere diversi punti di vista (... ci si rende più conto di cosa voglia dire essere prof !!!)
a cogliere il limite dell'altruismo mettendosi in gioco per una persona, consapevoli che se non va bene non dipende solo da sé, che resta la disponibilità a mettersi in gioco.

C'è soddisfazione perché…

sperimenti il piacere della fiducia dei tutee anche se non ci conoscevano
chi viene aiutato ti cerca per raccontarti i buoni risultati
vedi che grazie al tuo aiuto capiscono
puoi metterti in gioco e alla prova in un ambito reale, non solo facendolo in classe
vivi l'altruismo che è mettersi in gioco per un'altra persona

Aspetti critici:

aumenta il carico di lavoro… aggiungere un terzo pomeriggio a scuola è molto pesante
a volte gli studenti sono difficili da gestire, occorre avere un buon grado di tolleranza e poi pian piano lo si impara

3.5. Per concludere… per continuare

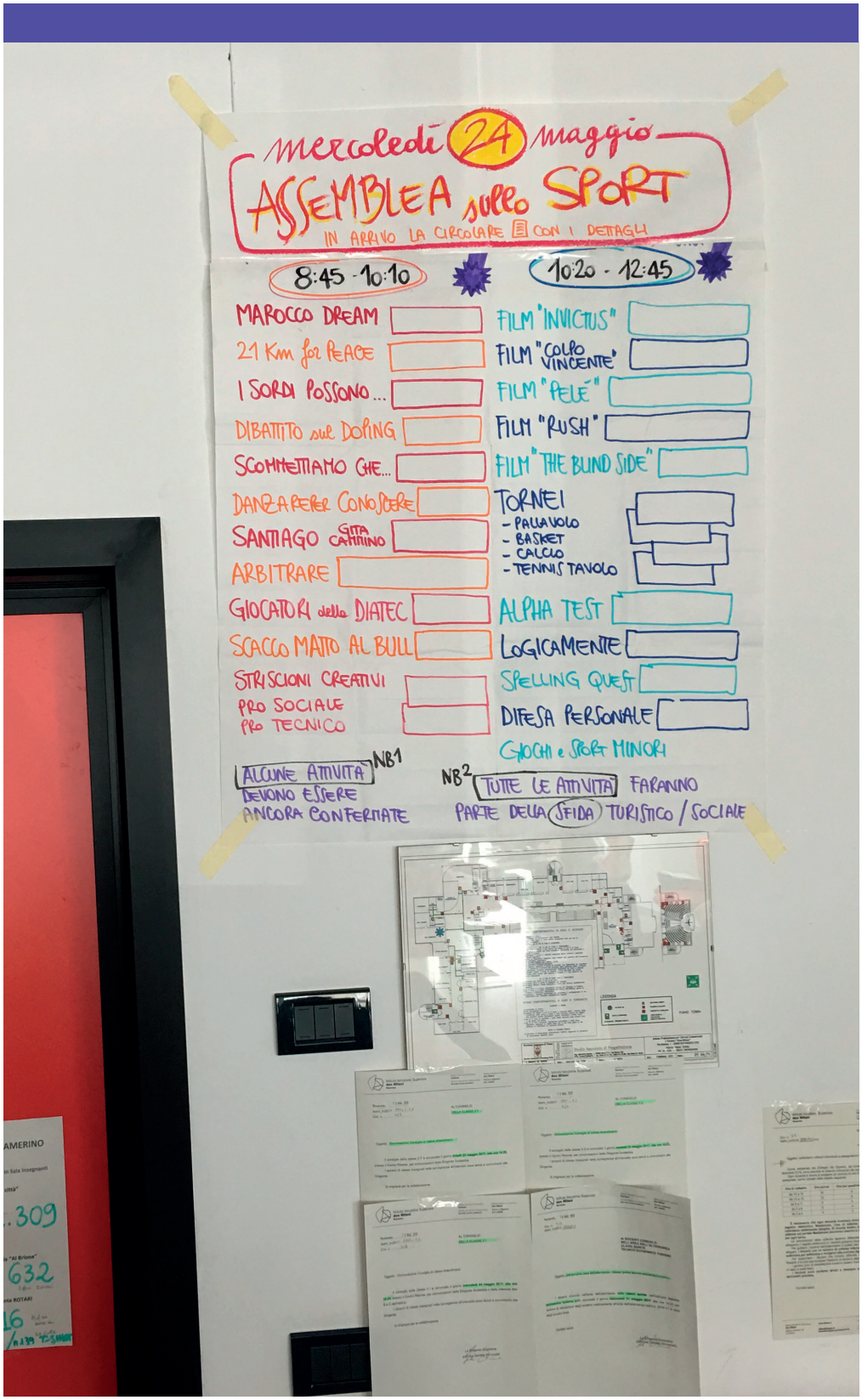
La valigia piena di tanti pacchetti da scartare, con cui abbiamo iniziato il rac-

conto corale della nostra esperienza, è una metafora che ci aiuta anche a riflettere sul futuro.
A questo punto, è stato quasi naturale arrivare, per la parte relativa alla partecipazione democratica, alla proposta di attivare una *Rete* tra gli Istituti del Comune di Rovereto, per promuovere l'educazione alla cittadinanza attiva attraverso lo scambio delle esperienze tra i diversi Istituti e la condivisione di azioni congiunte per la formazione degli studenti al ruolo di rappresentanti nel Consiglio dell'Istituzione e membri dei comitati studenteschi, proposta ancora in fase di avvio, e nella quale crediamo fortemente.
Portiamo avanti questo progetto, con fatica ed entusiasmo, perché ci permette di "fare scuola", anzi di *"essere scuola"* in modo diverso.
Una scuola che diventa comunità, progettata insieme ai ragazzi e alle ragazze, che offre loro uno spazio emotivo, culturale, formativo nel quale esprimere bisogni, aspettative, sogni, difficoltà, nella quale gli studenti e le studentesse sono protagonisti del loro percorso formativo e per questo se ne sentono responsabili.
Una scuola che per loro possa rappresentare anche una straordinaria possibilità di pensiero, di apertura, una scoperta che apre ad altri mondi, e ad altri modi di stare insieme, di vivere la formazione e i diversi contesti sociali e comunitari di appartenenza.
Queste potenzialità le vediamo realizzate ogni volta che, con loro, riprendiamo a ogni anno scolastico questo cammino, con ricadute positive che vanno al di là della valenza del progetto in sé (sia esso relativo allo studio o alla partecipazione scolastica), e che riguardano l'ampliamento dell'area del *ben-essere*, in noi e nei nostri ragazzi e ragazze.
Un ben-essere che passa dal sentirsi inclusi e "facenti parte" del luogo nel quale si vive, dalla consapevolezza di sé, dei propri talenti, per arrivare a riconoscere e valorizzare potenzialità inespresse, ma anche ad accogliere ed accettare i limiti di ognuno e i vincoli del reale.
Un ben-essere che richiede impegno, fatica, costanza, ma che viene costruito nel gruppo e col gruppo, nel farcela insieme, nel supporto reciproco, anche di fronte alle incomprensioni e agli insuccessi, che fanno parte di un qualsiasi cammino di crescita.
Un ben-essere, infine, che valica i confini dell'Istituto scolastico e del ruolo di studente, per diventare parte del proprio patrimonio identitario, preziosa *valigia* di esperienze, relazioni, competenze che ognuno di loro, ognuno di noi, porta con sé, e potrà nuovamente aprire ogni volta che lo vorrà o ne sentirà il bisogno.
Negli anni, i ragazzi e le ragazze che si propongono come tutor sono sempre di più, anche se l'impegno extrascolastico richiesto non è poco; e questo ci fa capire che siamo sulla strada giusta.
Con molta *passione* e forse un po' di *presunzione*, coltiviamo un *sogno*: ci piacerebbe che questa prospettiva di metodo e di lavoro potesse, piano piano, diventare una modalità di azione possibile anche in altri ambiti della vita scolastica e, perché no, anche nella didattica quotidiana delle classi.

E il viaggio continua...

Avere il coraggio di dire ai giovani che essi son tutti sovrani, per cui l'obbedienza non è più una virtù [...] che bisogna che si sentano ognuno l'unico responsabile di tutto.

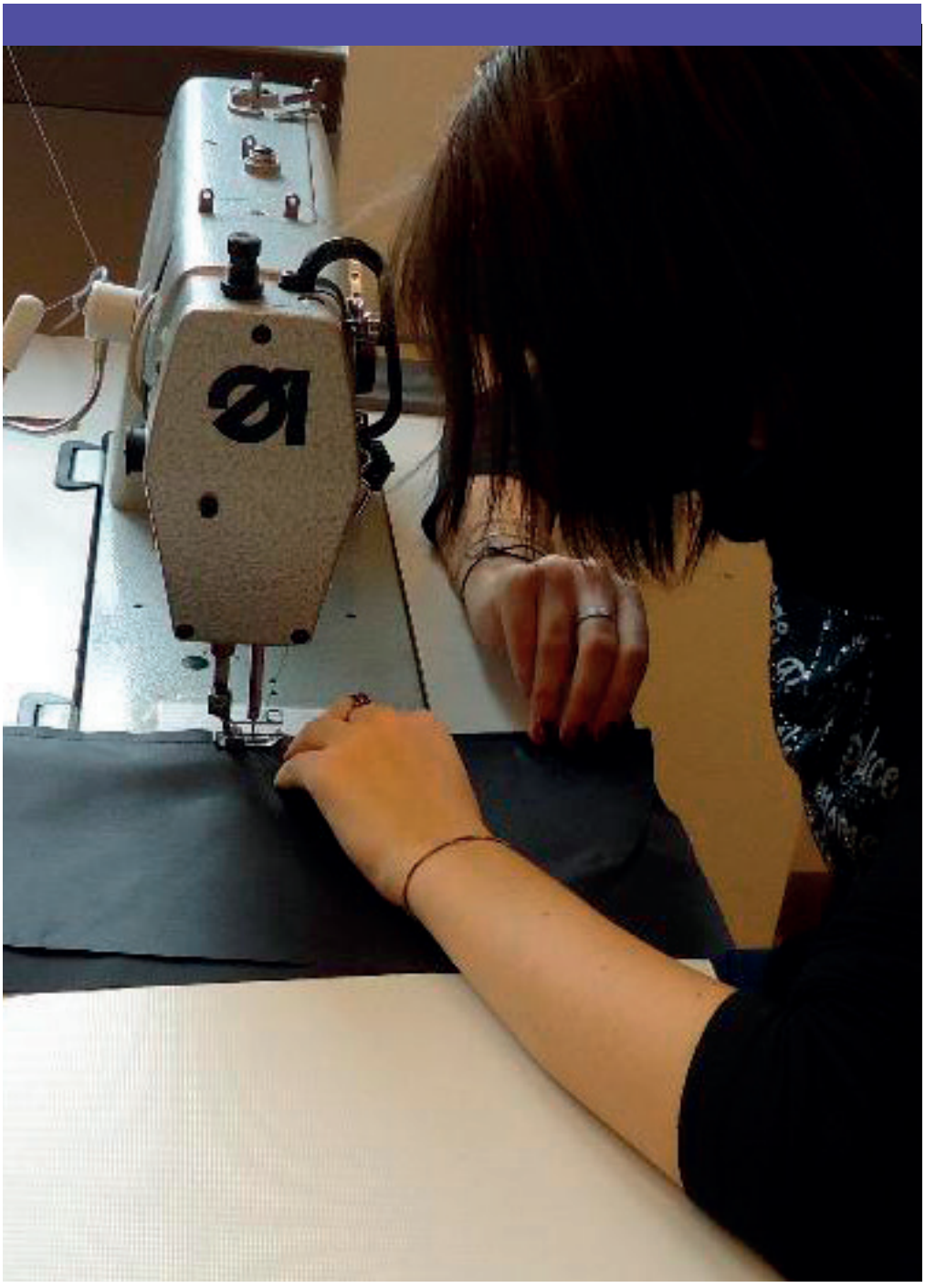
(da "Lettera ai giudici", Scuola di Barbiana, 1965)



4. Azioni di sviluppo per un'idea di scuola inclusiva

Progetto "Comunità di pratiche" CFP Centro Moda Canossa di Trento

Monica Gadotti, Alberto Garniga



4.1. Il Centro

Il Centro Moda Canossa ha intrapreso, negli anni ’90, come tutti i CFP trentini, un percorso di profonda revisione e aggiornamento dei profili professionali, dei piani di studio e delle competenze-traguardo. Ciò ha significato, nello specifico dell’Istituto Canossiano, la crescita di importanza delle materie di area culturale e l’adozione delle tecnologie di modellistica al computer con i sistemi CAD.
Nel frattempo da un lato affluiva al Centro un numero crescente di giovani di diverse nazionalità, dall’altro si sviluppavano attenzioni maggiori per gli allievi con disabilità o forme varie di disagio.
Dal 2000 è iniziato un cammino parallelo ai radicali e tumultuosi cambiamenti dello scenario economico, produttivo e organizzativo delle aziende-moda, sotto la spinta dei processi globali di delocalizzazione e outsourcing.
Pertanto il focus didattico si è spostato dalla produzione alla progettazione, dalla confezione alla modellistica.
Dal 2005 gli allievi dopo l’esame del terzo anno possono specializzarsi frequentando il Quarto anno di Diploma Professionale “Tecnico dell’abbigliamento” ad indirizzo “Modellista artigianale e industriale” oppure proseguire fino alla maturità presso un Istituto Professionale di Stato. Contestualmente si è ampliato il raggio delle collaborazioni aziendali, rivolgendosi soprattutto ai distretti del Nord Est e stringendo una partnership strategica con il Consorzio Moda di Verona.
Come per le imprese, anche per il Centro è iniziato un processo di internazionalizzazione, che ha portato nel 2007 a importanti gemellaggi con Olanda, Svizzera e fuori Europa con Cina e Togo.
Dal 2010, mentre il Quarto anno modellista si evolveva nella figura del Progettista del Prodotto Moda o *Fashion Designer*, è stato aperto un nuovo Quarto anno, in partnership con il CFP Università Popolare Trentina, sul versante commerciale per la figura del venditore del prodotto moda, *Fashion Seller*.
Si sono poi approfondite le relazioni con il CFP Istituto Pavoniano Artigianelli per le Arti Grafiche per creare percorsi attorno al moderno binomio moda-grafica, utilizzando sempre più le tecnologie digitali e il web 2.0, all’insegna del Futuro Artigiano e di un metodo didattico che mette al centro pensare e fare per progetti e prototipi (*Project Based Learning*).

4.2. La visione: mettere la parte dentro il tutto

> *Eccoci alla fine, anche questi tre anni sono volati e posso chiudere un piccolo capitolo chiamato 3C 2014: tutti i pranzi, litigi, discussioni, abbracci, bigliettini, sigarette e messaggi… Ci tengo a ringraziare le mie fantastiche compagne che mi hanno accompagnato lungo questo percorso senza risparmiarsi mai, dando il meglio di loro.*
> *Un ringraziamento al mondo moda, che se approfondito e conosciuto può generare solo emozioni ed aiutare estranei individui a cambiare la propria vita, anche se per poco. Si sa, anche un viaggio di mille miglia inizia un passo alla volta. Io forsennato come sono, grazie alla moda oggi sono più consapevole di me stesso, ma questo è solo il giudizio di un povero adolescente, sclerato, a cui piace giocare con l’anima degli oggetti, regalando un senso al tutto.*
> *Quindi solo questo: GRAZIE, grazie per l’opportunità datami per dimostrare chi sono.*
>
> Umberto

Questa è una frase di uno degli allievi del Centro Moda Canossa al termine del suo triennio, scritta su un biglietto alla fine di un gioco di riflessione sugli

anni vissuti assieme e poi stampata lungo lo scalone d'accesso ai piani della scuola stessa. Partiamo da questa frase per una provocazione di fondo: cosa significa "rendere i ragazzi protagonisti del proprio processo di apprendimento"? Quello del protagonismo degli studenti è un tema che perlomeno dagli anni Settanta pervade molte delle retoriche sulla scuola. Ma se provassimo davvero a farlo, oltre ad organi di rappresentanza politica e dichiarazioni di diritti, se provassimo ad applicare questo obiettivo alla didattica, al cuore del fare scuola, cosa comporterebbe?

C'è un problema insormontabile riguardo alle varie iniziative per migliorare le proposte didattiche ed educative nelle scuole, che è simile in tutti i contesti organizzativi: se una buona idea o iniziativa progettuale non trova il modo di incardinarsi nell'istituzione, uscendo dalla dimensione sperimentale, prima o poi svapora.

Vi è allo stesso tempo il rovescio della medaglia, ovvero il fatto che ogni istituzione tende alla rigidità e comporta depotenziamento dello slancio creativo, con il rischio di arrivare al punto in cui si cristallizza in formalismi dove l'anima prima o poi si svuota.

Quando nel 2010 al Centro Moda Canossa è stato proposto di prender parte al Progetto *"Comunità di Pratiche - Pensare e fare nella didattica, agire il pensiero e pensare all'azione"*, la prima preoccupazione è stata proprio quella di trovare la linea mediana tra sperimentazione e istituzionalizzazione. La *Driving Question*, la domanda-motrice che ha da subito impegnato i formatori è stata: "*come possiamo dare continuità ai progetti di didattica innovativa, che aprono la scuola al territorio e personalizzano l'apprendimento, mantenendone la flessibilità*?"

Si trattava, in fondo e sotto mentite spoglie, della medesima domanda che da anni provoca (per chi si lascia provocare) la scuola italiana: "*Come si rinnova la scuola senza ricominciare ogni volta da zero*? *A quali modelli affidarsi*? *Cosa vuol dire fare davvero didattica per competenze?*"

Il progetto è stato inteso fin da subito come collettore di alcune pratiche sperimentali in atto, in modo da darne un senso più generale e una copertura istituzionale, così come esso stesso è stato inserito in un più ampio disegno di revisione del Progetto di Istituto e della stessa ragion d'essere del Centro Moda Canossa. Un'istanza di innovazione che rimandava, lo ammettiamo, ad un'insofferenza di fondo per i modelli in atto. Su cui desideriamo spendere due parole: se non si capisce la visione generale, non si capiscono le scelte particolari.

Partiamo da una convinzione di fondo: che la scuola italiana soffra di un ritardo più che ventennale rispetto alle scuole del centro e nord Europa. Fortunatamente in Trentino sono state prese decisioni e attivate politiche in controtendenza e da noi sono molto meno visibili i sintomi di questo decadimento (un corpo docente rivendicativo e frustrato, una generale incapacità degli allievi di capire il senso di quello che devono imparare, un distacco ingiustificabile tra quanto si fa a scuola a quanto richiesto dal mondo del lavoro, un impoverimento dello sguardo educativo sui giovani ecc.). Le ragioni di un siffatto stato di malattia sono storiche, gestionali e, soprattutto, didattiche.

Fino agli anni Ottanta del secolo scorso la scuola italiana ha per certi versi retto e svolto il suo compito: contribuire all'alfabetizzazione di massa, avviata

dopo il primo dopoguerra, prolungando l'obbligo d'istruzione il più possibile in modo da consentire ai giovani pari diritti di accesso al sapere e alla società di elevare la qualità del proprio capitale umano. Ancora ad inizio degli anni Novanta eravamo saldamente tra le nazioni più evolute del mondo: nel design, nella moda, nella manifattura, nella meccanica, nello sport, nell'energetico e in molti altri campi svettavamo.

Poi però lo scenario è cambiato e alla scuola si sono fatte altre domande, cui abbiamo continuato a dare le stesse risposte di prima. Riforme scolastiche apparenti, conservazione del medesimo modello. Solo nella scuola primaria si sono viste, e si vedono, esperienze di avanguardia. Nei cicli scolastici post-primarie, invece, si è irrigidito il modello accademico dell'università, forse anche per l'avvento di nuove generazioni di docenti che tenevano quello dei loro studi come unico riferimento pratico: lezioni frontali svolte da (presunti) esperti di una specifica materia, entro un quadro in cui spazi (il cubo bianco dell'aula) e tempi (l'orario settimanale) sono rigidi e compartimentati (il simbolo è il suono della campanella). Il modello è stato quello dell'esercito vecchio stampo e della fabbrica vecchio stampo. Un modello facile per l'organizzazione burocratica e ingegneristica, letale per l'apprendimento oggi. Non più valido nemmeno in guerra, nemmeno in azienda.

Un'organizzazione funzionale ad un vetusto modello classista, in cui al top stanno i Licei destinati alle classi dominanti, in mezzo i Tecnici destinati ai colletti bianchi o quadri o capi-dipartimento, alla base le Professionali destinate agli operai. Un modello in cui progressivamente i genitori hanno spinto i figli verso un virtuale "alto", illudendosi di un'ascesa sociale perpetua, impostata su una visione del lavoro deteriore, come fosse una condanna e non un modo per incidere sul reale e dimostrare il proprio valore. Il risultato è stato un infoltimento dei licei e delle università, con il generale e lamentato abbassamento della qualità.

Parallelamente a questo progressivo sclerotizzarsi, si sono tentate riforme spesso di facciata e incapaci di incidere veramente sul modello, limitate a mutamenti nelle sigle o aumenti/diminuzione di ore delle materie.

Su un altro versante abbiamo invece assistito a lodevoli sperimentazioni didattiche (progetti vari, *cooperative learning*, Simulimpresa ecc.) che però sono rimaste legate all'impegno volontaristico di docenti straordinari - che alla lunga scoppiano - e non hanno intaccato la struttura, tanto che spesso sono state relegati all'occasionalità o al cosiddetto ambito extra-curricolare. Ancor di meno si è cercato di mettere davvero in discussione l'impianto didattico.

Negli anni Novanta e con più forza dagli anni Duemila la tecnologia ha compiuto un ulteriore salto evolutivo, con la diffusione di massa del digitale e del web, che hanno stravolto il modo di lavorare e stanno fagocitando ogni settore della nostra vita.

Tutto è cambiato, la scuola italiana no: è via via divenuta un mondo a parte, inattaccabile, immobile, regno di interessi di parte fortissimi e a discapito del bene comune. È rimasta fondata su concetti ormai vecchi e sbagliati. Su una visione dell'uomo vecchia e sbagliata, che lo crede incapace di autonomia, per cui appronta un *setting* scolastico adatto a soldati e operai in catena piuttosto che moderni lavoratori della conoscenza.

Su una concezione dell'educazione che comporta l'adattamento all'esistente e la conservazione dello *status quo*, in cui si premia lo studente normalizzato

e si castiga la differenza. Su una programmazione del metodo didattico dentro un quadro di parcellizzazione dei saperi cui è tolto lo slancio vitale. Dove spesso normalizzare o soffocare lentamente il meglio del nostro futuro. Un *Death-Lab*.

4.3. Rivedere la didattica in senso progettuale e reticolare

Chi ha cambiato in tempo, l'ha fatto attraverso scelte oculate e coraggiosi investimenti, a partire da idee differenti di uomo, educazione e didattica, capendo che non ci si potevano più permettere spese improduttive, così come era folle aver impostato la scuola sulle istanze dei docenti e degli uffici amministrativi invece che su quelle dell'apprendimento.
In Italia è stato fatto in alcune realtà d'avanguardia e in maniera sistematica nella Formazione Professionale in Trentino. È stato fatto in Europa, in particolare in Germania, Olanda, Gran Bretagna, Paesi Scandinavi. Andare a vedere per credere.
In questi casi ci si è spostati dal curricolo delle discipline alla promozione delle competenze, per cui ciò che viene valutato positivamente è il cavarsela nelle situazioni complesse, essere intraprendenti, dimostrare saperi attraverso evidenze e prodotti. In questa revisione degli impianti didattici, agli studenti è chiesto di risolvere problemi creativamente ed è lasciato loro il potere di condurre le attività, responsabilmente, rispondendo degli esiti, rispettando le differenze individuali sia dei talenti che delle difficoltà.
Fare *benchmarking* e seguire i migliori esempi di *school innovation* significa ripensare la scuola dalle fondamenta, modificare i modelli di riferimento e adottare coerentemente precise pratiche. Passare dalle parole ai fatti, perché oggi tutto è pronto, sia nelle ricerche scientifiche (in particolare le neuroscienze) che nelle richieste dell'utenza (studenti e famiglie) e del mondo produttivo.
Il modello che richiede e consente questa svolta, il più accreditato internazionalmente, testato e visibile in molte delle scuole più innovative europee e mondiali, si chiama ***Project Based Learning***[25]. Una modalità di fare scuola e svolgere la didattica non partendo dal nesso ora-disciplina-aula-docente specialistico, ma a partire da attività, esperienze, processi lavorativi, compiti concreti, progetti innovativi, sfide che i ragazzi devono negoziare e affrontare cercando risorse dentro e fuori di sé. Che mettono in campo una relazione viva con la realtà, anche aziendale, proponendo le scuole come, *in nuce*, centri di sviluppo della personalità e della creatività dei giovani e anche centri di ricerca e sviluppo a favore del territorio. Dove imparare a pensare con efficacia, a produrre cose innovative, a lavorare in gruppo per obiettivi comuni. Scuole come *Life-Labs*.
Il disegno complessivo entro cui inserire il Progetto "Comunità di pratiche" consisteva dunque nell'incamminarsi verso un modello di fare-scuola dove la didattica fosse spostata verso l'approccio a progetti, con alcuni punti fissi,

[25] Cfr. enti e iniziative specificamente votate alla diffusione del modello PBL, sia in EU che nel mondo: http://academy.schooleducationgateway.eu/it/web/developing-project-based-learning-in-your-classroom, www.bie.org e https://www.edutopia.org/project-based-learning

così come indicati dall'ampia letteratura internazionale e da alcune ottime pratiche studiate in prima persona:

- il ***prodotto al centro:*** il progetto parte avendo in mente la fine stessa ovvero il prodotto/servizio, che funge da risposta/soluzione ad un problema espresso in forma di indagine e sfida creativa;
- il ***management del processo:*** iniziando da una *driving question* (domanda motrice e motivatrice), pianifichiamo attività, risorse, tempi in modo rigoroso, con *pit-stop* (lezioni) e *check point* (verifiche);
- ***responsabilità agli allievi:*** il progetto dà voce e un certo grado di scelta agli allievi (*self-driven activities*), per responsabilizzarli sui risultati, dando loro costanti feedback sugli apprendimenti e le criticità per migliorarsi;
- ***lavoro in team e pubblico:*** il lavoro richiede collaborazione, spirito di squadra e assunzione di ruoli e compiti specifici; va concluso con una presentazione pubblica sui risultati e il percorso;
- ***pensiero tecnologico:*** il progetto impiega *tèchne*, arte nella ricerca e uso creativo di strumenti (analogici e digitali) per potenziare conoscenze e abilità in funzione del *problem solving.*

Perché una didattica più progettuale? Perché riesce a dare senso migliore a ciò che si fa, a finalizzare le azioni e a consegnare nelle mani dei ragazzi una viva responsabilità, non delle raccomandazioni astratte e moralistiche che fanno leva su un senso del dovere che spesso deve ancora costruirsi. Lavorare per progetti, se fatti bene, consente infatti una maggiore personalizzazione, perché ognuno può trovare un suo spazio specifico e sviluppare meglio i propri interessi e attitudini, invece che uniformarsi ad un modello prestazionale standard.

Nell'apprendimento basato su progetti il prodotto finale a cui tendere diventa il veicolo metaforico del processo di apprendimento e l'espediente attraverso cui operare rispecchiamento da parte dell'allievo e ricevere feedback da esperti e realtà esterna al soggetto.

Se le singole azioni andavano collocate dentro una visione complessiva, anche il soggetto agente, sia esso il CFP o il singolo docente, andava dunque inteso in un contesto di relazioni e significati più ampio. È da un po' di anni oramai che si usa dappertutto il termine "fare rete", però nel 2010, e applicato alla scuola, rappresentava ancora una sfida aperta, perché dietro la retorica il processo formativo del ragazzo transita inevitabilmente attraverso più soggetti e dimensioni, dove lui spesso si perde e invece ognuno si guadagna la sua fetta di potere.

Per risolvere problemi complessi ci vuole un approccio non riduzionistico. Per curarsi dei ragazzi occorre farsi carico non solo della loro personale umana complessità, ma anche dei contesti in cui transitano, che diventano tutti luoghi educativamente sensibili.

Ecco perché il progetto ha fin da subito coinvolto più CFP e messo attorno ad un tavolo docenti, coordinatori didattici, direttori, educatori, responsabili e operatori del privato sociale, referenti di istituzioni pubbliche. Per le attività che hanno coinvolto studenti del Centro Moda Canossa, in particolare, hanno avuto impatto decisivo le Cooperative Arché, Progetto 92 e Kaleidoscopio, l'Associazione Sì Minore sotto la supervisione pedagogica di Fabiano Lorandi, Marco Rossi-Doria e Annamaria Ajello e il coordinamento generale dei Servizi Sociali di Trento Sud (Milena Todeschi).

4.4. Genesi del Progetto “Comunità di Pratiche”

Con quali finalità specifiche per il Centro Moda Canossa è stato avviato il progetto? Nelle schede iniziali di sintesi e comunicazione interna, emerge un focus: superare il problema delle barriere tra dentro e fuori scuola, mettendo in rete i soggetti educativi attorno agli interessi dei ragazzi, in particolare per quanto riguarda i percorsi personalizzati e gli annessi strumenti di valutazione relativi ad allievi con bisogni educativi speciali.
Per quanto riguarda la finalità generale: validare scientificamente un modello operativo di valorizzazione delle esperienze di apprendimento degli adolescenti, tramite una sperimentazione di comunità di pratiche orientate al conseguimento del successo formativo, dell’inclusione, della riduzione degli abbandoni e della dispersione scolastica.
I punti di attenzione realizzativi erano:

- il rapporto dentro/fuori la scuola come caratteristica/specificità del progetto: necessità di superare la dicotomia dentro/fuori, docenti/educatori, formale/informale, alla luce di un’idea di apprendimento più complessa;
- l’importanza di partire dall’esplicitazione e condivisione delle idee su apprendimento, competenza, motivazione per trovare un terreno comune e i presupposti per lavorare insieme (docenti, educatori, dirigenti): importanza di superare la banalizzazione dell’apprendimento inteso come unicamente ricondotto allo scolastico in senso stretto e ad un tipo di intelligenza-competenza-verifica;
- le resistenze da superare: la competenze “oltre il disciplinare”, il valore e la dignità di ciò che si impara fuori la scuola, integrando prospettive diverse;
- il riferimento principale ai consigli di classe e relativa documentazione valutativa come “oggetti di confine” per consentire l’attraversamento dei rispettivi territori (di insegnanti e di educatori);
- l’obiettivo di prodotto per il progetto: un rinnovamento formale, contenutistico e metodologico del Portfolio, in particolare in versione digitale (es. video-registrazioni come risultati di lavoro integrato).

Le azioni da perseguire erano state così programmate:

- percorso di formazione-aggiornamento docenti, con gli esperti Annamaria Ajello, Marco Rossi-Doria e Fabiano Lorandi;
- incontri periodici del Tavolo di progetto, coinvolgendo coordinatori scolastici, coordinatori delle Cooperative sociali e referenti dei Servizi sociali del Comune di Trento;
- attività didattiche e unità formative con metodologia “*Project Based Learning*”;
- elaborazione di una scheda di valutazione (sia la pagellina bimestrale che l’allegato alla pagella finale) comprensiva della valutazione dentro/fuori scuola, in ottica di competenze condivise;
- redazione di modello di Portfolio e suo utilizzo personalizzato da parte dei vari studenti coinvolti, in forma digitale online, anche come supporto per la valorizzazione e valutazione dei percorsi di apprendimento e delle competenze;
- creazione di un percorso personalizzato speciale, per piccolo gruppo di allievi in situazione di particolare disagio, denominato “classe A” o “Open class”, in cui le metodologie vengono adottate in maniera pervasiva e si punta su fortissima personalizzazione.

Assieme alla valorizzazione della rete, il progetto si è da subito proposto come *percorso di formazione e autoformazione on-the-job,* ovvero una sorta di ricerca-azione che potesse garantire ricadute sul fare della didattica e dei processi educativi, individuare strategie, metodi e strumenti per la personalizzazione degli interventi all'interno del gruppo classe, attivare e implementare i processi di valutazione delle competenze già in atto nella formazione professionale con attenzione anche agli apprendimenti che avvengono in contesti non formali e informali fuori scuola.
Si trattava ovviamente di affrontare il tema in una dimensione inter/pluri-disciplinare, considerato che il percorso formativo vedeva coinvolte almeno due figure professionali: i docenti e gli educatori del terzo settore.

4.5. Essere concreti: vantaggi e strumenti

Nel primo degli appuntamenti formativi per docenti, la professoressa Annamaria Ajello sottolineava a gran voce il focus pedagogico del progetto: anzitutto l'importanza di superare la riduzione dell'apprendimento allo "scolastico" in senso stretto e ad un unico tipo di intelligenza-competenza; poi l'importanza di superare la dicotomia dentro/fuori, docenti/educatori, formale/informale, alla luce di un'idea di apprendimento più complessa.
E faceva questa sottolineatura sfidando tutti: la questione non riguardava la consapevolezza sul "dover essere" della scuola e delle sue pratiche, su cui a parole quasi sempre ci si trova d'accordo, ma sull'agito reale dei docenti che, tornati in situazione classe dopo intense sedute formative, riapplicano le pratiche di sempre, senza modifiche effettive e tenendo divaricati i due momenti.
Per superare questa sindrome, è stata sottolineata l'importanza di ***incidere sul sistema e gli strumenti di valutazione,*** in modo da inglobare l'apprendimento informale, superare le dicotomie, trovare un terreno comune tra docenti ed educatori, in vista di una valutazione integrale ed autentica della crescita dei ragazzi.
Affinché ciò avvenisse occorreva fare in modo che il percorso, sia nella fase di formazione docenti che in quella di strutturazione dei prodotti, da un lato fosse coerente con la *ratio* del progetto stesso (quindi non poteva essere calato dall'alto, frontale, contraddittorio rispetto alle premesse sull'apprendimento autentico e attivo), dall'altro lato garantisse economicità, ovvero non si aggiungesse a quanto già si faceva né implicasse eccessivi sovrappiù lavorativi, altrimenti si sarebbero incontrati rifiuti: doveva dare vantaggi concreti al lavoro dei docenti.
Si è deciso inoltre di puntare sullo strumento del ***Portfolio,*** inteso come "precipitato" di quanto precede, come modalità di documentazione e rielaborazione per consentire una valutazione autentica degli apprendimenti. Questo, supportato dalle premesse teoriche, doveva rappresentare il compito effettivo assegnato al gruppo di docenti ed educatori dei due consigli di classe coinvolti, in modo che alla fine le schede di valutazione formali fossero corredate da una documentazione più ampia e approfondita, più comprensiva.
La redazione e il format del nuovo Portfolio in versione digitale sarebbe stato il compito assegnato al gruppo di docenti ed educatori dei due consigli di classe coinvolti, in modo che alla fine si ottenesse l'allegato alla semplice pagella,

le cui valutazioni devono essere risultato finale di un processo valutativo più complesso e comprensivo.
Da parte del Centro Moda Canossa vi sarebbe stato un ulteriore sforzo di ri-modellazione, creando una sorta di ***area progetto*** di circa 200 ore all'anno, in cui adottare senza esitazione una pratica didattica mutuata dal *Project Based Learning* e proficuamente impiegata già nelle classi Quarte di Diploma Tecnico.
L'ampia sintesi dello sforzo concettuale e costruttivo di revisione della didattica in questo senso è visibile (con materiali scaricabili e ricchezza di link) al sito appositamente costruito.

4.6. Le pratiche

Rivedere il sistema di valutazione: la nuova scheda/pagella
Se la finalità generale del progetto era quella di "migliorare i sistemi formativi nel riconoscimento, valorizzazione e condivisione degli strumenti di valutazione delle "*competenze formali/informali/non formali*", ovvero di "superare lo stacco che usualmente esiste tra il dentro/fuori scuola", allora non si poteva non mettere mano allo strumento di certificazione per eccellenza, ovvero la Pagella o Scheda di valutazione.
Il lavoro sulla didattica per competenze e tutto lo sforzo di elaborazione di nuovi strumenti di evidenziazione degli apprendimenti e dei processi di crescita sarebbe risultato vano nel caso in cui, a fine percorso, tutto fosse ridotto ad accertare tutt'altro tipo di evidenze.
Era essenziale che si contrastasse il riduzionismo e si aggiungesse complessità alla valutazione dell'allievo, senza per questo aggiungere difficoltà al lavoro didattico, ma rendendolo più fedele rispetto a quanto svolto progettualmente su e con l'allievo.
Grazie in particolare al supporto di Fabiano Lorandi, si individuava un aggancio prezioso per poter procedere in questa direzione: la ***Scheda di Certificazione delle competenze biennali,*** documento istituzionale, obbligatorio, in cui si tende a valorizzare più che giudicare, a riconoscere ciò che c'è e non a focalizzare ciò che non c'è, a dare valore a competenze trasversali e non contenutistiche. Se alcuni insegnanti erano resistenti ad accettare nello scrutinio valutazioni esterne sugli insegnamenti disciplinari, invece sulla Scheda di Certificazione delle competenze si dimostravano molto più morbidi.
Lo snodo stava qui: ***adottare uno stesso strumento valutativo tra il dentro e il fuori scuola,*** dove accanto agli assi culturali e alle competenze di cittadinanza ci fosse un voto e una colonna in cui si chiarivano quali fossero le evidenze di quella valutazione; il tutto doveva avere un suo peso quantitativo nella pagella finale, coprendo una percentuale del voto totale, altrimenti sarebbe stato percepito come estraneo alla vera valutazione e quindi alla vera didattica.
Dagli incontri formativi e di coordinamento, quindi, si procedeva verso una revisione del sistema valutativo in questo modo:

1. partire dalla scheda di valutazione ufficiale, la Pagella, organizzandola in una parte sintetica di voto/giudizio suddiviso in 3 aree (Insegnamenti + Cittadinanza + crediti per Assi culturali) e un allegato esplicitativo, dove

ci sia la legenda e declaratoria dei vari item di valutazione e dei criteri di valutazione;
2. contestualmente considerare la Scheda biennale di Certificazione delle competenze, organizzandola in modo che si possa interfacciare con la Pagella per la parte non degli Insegnamenti ma di Cittadinanza e degli Assi-crediti;
3. far concentrare i docenti anzitutto sugli Insegnamenti, poi sulla parte di Cittadinanza e Assi culturali; far invece concentrare gli educatori solo sulla Scheda biennale di Certificazione delle competenze;
4. far compilare la Scheda biennale di Certificazione delle competenze sia a docenti che educatori, aggiungendovi una nuova colonna dove si esplicitino le *evidenze*, ovvero si chiarisca sinteticamente cosa hanno visto e in che senso questo comporti una certa valutazione di livello;
5. consentire che i voti sugli Insegnamenti siano esclusivi degli insegnanti, ma far sì che i voti sulle Competenze Trasversali coprano una percentuale del voto complessivo finale; far condividere i voti sugli Assi sia ai docenti che agli educatori;
6. far confluire infine le valutazioni anche nella Scheda ufficiale, rimodellandone alcune voci (senza intaccarne minimamente il quadro normato) e allegandovi la nuova Scheda di Certificazione delle competenze biennali.

Utilizzando i link in nota, è possibile visualizzare il documento denominato *"Allegato 1 – Scheda di valutazione rivista"*[26], che rappresenta una parte degli allegati al rinnovato Regolamento e Strumenti di valutazione utilizzati al Centro Moda Canossa: in rosso sono riportate le indicazioni di compilazione, a mo' di vademecum per i docenti, ovviamente non presenti nel documento ufficiale consegnato agli studenti. In sintesi: la parte specifica ed "esclusiva" dei docenti della scuola è la parte 1 *"area degli insegnamenti"*, mentre le parti 2 *"area dell'impegno"* e 3 *"area dell'autonomia"* sono quelle condivise e compilate in sinergia tra dentro e fuori scuola.

È possibile inoltre visualizzare i documenti raccolti sotto la denominazione *"Allegato 2 - altri strumenti di valutazione a supporto del processo"*[27], ovvero alcuni altri strumenti di valutazione che è stato importante costruire per approfondire l'osservazione delle competenze, chiarendone gli indicatori. Non bisogna infatti pensare che gli sforzi progettuali si siano concentrati solo nel punto finale senza rivedere l'intero processo valutativo.

Corredare la valutazione con la documentazione digitale del Portfolio

Poiché il focus del progetto si è venuto concentrando via via sulla valutazione delle competenze formali e informali, curricolari o extracurricolari, dentro e fuori scuola, oltre alla revisione della scheda di valutazione, con inglobate le esperienze fuori-scuola, occorreva uno specifico strumento che agevolasse la documentazione e la rielaborazione di percorso, progetto e apprendimenti. Ecco da dove è nata l'esigenza di dotarsi di un Portfolio per ogni allievo, come

---

[26] Cfr. doc web condiviso in Drive: https://drive.google.com/file/d/1GluKJuKAcWHcdfIgNT1OuaLC7oKs6wM5/view?usp=sharing

[27] Cfr. doc web condiviso in Drive: https://drive.google.com/file/d/1MSSD6PxezhXRw_lrVYQUgql9DrUy8WFh/view?usp=sharing

luogo in cui dare testimonianza, visibilità e continuità alla crescita formativa del ragazzo.
Nel wiki appositamente creato per coordinare gli sforzi è rintracciabile parte delle scelte iniziali fatte: ogni allievo ha costruito l'intelaiatura del proprio Portfolio digitale, utilizzando *Google Site*, ovvero creandosi un sito web semplice. Poi lentamente ognuno aggiornava il proprio Portfolio in alcune ore di Italiano e in alcune di Tecnologie e Processi Operativi, in vista di utilizzarlo anche all'esame finale come strumento di storicizzazione e rielaborazione (es. il Progetto *"Ala città di velluto - iTech"* più avanti).
In sostanza il Portfolio è divenuto un sito strutturato in tre sezioni fondamentali:

1. ***narrazione storico-evolutiva***: chi sono, da dove vengo, cosa sto imparando: Dati anagrafici, Esperienze scolastiche pregresse, Cosa so fare? (attività extra-scolastiche), Cosa mi piace fare? (interessi e/o hobby), Idee e/o progetti per il futuro. Materiali a supporto: utilizzo non solo della presentazione verbale, ma anche di immagini; presentazione tramite la scelta di aggettivi; racconto di una giornata tipo;
2. ***biografia dell'apprendimento:*** autoriflessione su cosa so fare bene e cosa potrò realisticamente fare: Come imparo? Cosa so fare? Materiali a supporto: lavori svolti nelle materie di insegnamento e nei vari progetti, in particolare quelli con realizzazione di prodotti;
3. ***valutazione:*** schede di valutazione; griglie di rielaborazione e autoriflessione a fine sezione o bimestre, pagelline scolastiche e documenti valutativi forniti da esterni.

I problemi emersi da subito a livello didattico sono stati: come far sì che gli allievi utilizzino il Portfolio digitale più autonomamente? Come pianificare nell'anno e a chi assegnare i momenti di uso del Portfolio? Come coinvolgere il fuori scuola meglio?
Anche le stesse realtà del Privato sociale coinvolte nel Centro Moda Canossa, come l'Associazione Sì Minore, si stavano dotando di strumenti simili[28], con sezioni narrative su propria identità e su alcune esperienze formative, accompagnate dalle evidenze. Anche qui le difficoltà palesatesi sono state quelle di un uso più spontaneo e autonomo dello strumento da parte dei ragazzi e il modo di riconoscerne formalmente lo sforzo.
Nei momenti di formazione-aggiornamento guidati da Annamaria Ajello e Fabiano Lorandi, si è chiarita l'importanza del Portfolio per esprimere ciò che spesso non si riesce a dire a parole o solo verbalmente. In questo senso erano fondamentali le cosiddette *evidenze*, ovvero qualcosa che mostrasse oggettivamente quanto svolto, che indicasse saperi osservabili in azione, attraverso prodotti e prestazioni di vita reale e autentica. Per questo era fondamentale che il Portfolio conservasse non solo testi scritti ma anche immagini e riprese video.
Allo stesso modo era strategico che il Portfolio diventasse strumento di esame finale, in particolare nella fase di colloquio, quando l'allievo è chiamato a rivedere il suo percorso e mostrare la maturazione di sé, come agevolatore di processi metacognitivi e anche di orientamento.
Il progetto più complesso e ambizioso condotto con queste attenzioni e me-

[28] Cfr. http://www.lepiccolecosedelgec.blogspot.it

todologie è stato per il Centro Moda Canossa il Progetto iTech "Ala città di velluto"[29], in cui un'intera classe si è dedicata a ricostruzione di costumi d'epoca, su commessa esterna. Ma molti altri progetti hanno caratterizzato negli anni l'attività del "Comunità di Pratiche" nello spirito del Portfolio[30].

4.7. Altre progettualità

Al Centro Moda Canossa è stato sperimentato per sei anni il "Progetto Campus"[31]. Modifiche organizzative ne hanno purtroppo interrotto nel 2015 la pianificazione per una misurazione oggettiva ed allargata a tutti i soggetti coinvolti nel progetto (allievi, insegnanti, educatori, amministrativi, genitori, soggetti "esterni" ecc.). Il progetto non era un insieme di azioni da giustapporre ad un percorso standard incapace di trovare risposte ai sempre più sfidanti bisogni/desideri dei giovani, ma era semplicemente parte del modo di fare/essere scuola per far fronte al suo compito educativo.
Campus ha prodotto moltissima pratica e riflessione perché fin da subito il progetto ha previsto una dimensione organizzativa ricorsiva dell'esperienza: in tale logica i vari dispositivi erano continuamente monitorati, rivisti, modificati, allargati, in modo da articolare sempre nuove proposte rispetto ai bisogni evidenziati. Così la declinazione del progetto nella nostra scuola ha portato alla costituzione di un team degli allievi composto da Direttore, referente BES, Referente per la transizione al lavoro, docenti Tutor, Educatori (uno interno ed educatori in convenzione con le cooperative sociali Kaleidoscopio, Progetto 92, CS4, APPM): team ritenuto pre-condizione necessaria per poter incontrare davvero i singoli allievi con i loro bisogni/desideri.
In base all'osservazione alcuni allievi ci hanno fatto capire che necessitavano di una individualizzazione della relazione per poter lavorare sulla crescita personale e poi professionale: abbiamo cioè capito che dovevamo distoglierli dal palcoscenico della classe, diminuendo le sollecitazioni provenienti dai coetanei, facendo comparire sulla scena adulti diversi dai loro docenti (a volte sfiniti e pessimisti sulla praticabilità di un recupero). Da qui sono partiti vari progetti innovativi, che meriterebbero di essere ripresi in mano, tra cui quelli di seguito riassunti.

Rimodellare la didattica in una intera sezione: la classe A

Alla ricerca di un'organizzazione che sempre più contenesse l'emergenza e maggiormente garantisse un esito positivo dei percorsi formativi degli allievi, prendeva il via nell'a.f. 2013/2014 anche la sperimentazione delle classi di livello (avrebbe dovuto essere il primo passo verso una scuola non più di classi, ma di vari ambienti di apprendimento tutti ugualmente dignitosi, rispettosi della biodiversità degli allievi).

---

[29] Cfr. https://sites.google.com/a/centromoda.tn.it/progetto_itech_cmc_classe3c/

[30] Una buona sintesi può esser rappresentata dalle slide di presentazione nella primavera 2013: http://www.slideshare.net/alberto.garniga/progetto-portfolio-comunit-di-pratiche-al-cmc-20mar2013

[31] Cfr. AA. VV., *Progetto Campus. Un possibile modello per una scuola che accoglie,* IPRASE, Trento 2015.

La sezione A che accoglieva gli allievi più fragili è stata seguita quasi del tutto dai docenti giovani che avevano aderito nel frattempo all'invito della direzione di sperimentare attività didattiche impostate e svolte secondo la filosofia e metodologia PBL.
Didattica delle competenze attraverso esperienze progettuali per compiti di realtà finalizzati a prodotti/servizi, ricerca dei contenuti essenziali da proporre agli allievi, adozione di una valutazione con funzione motivante di responsabilizzazione e di rinforzo all'impegno e alla partecipazione sono stati elementi che hanno caratterizzato il percorso.
Un percorso che è stato portato avanti con coraggio, ma anche con molti dubbi (È il modo giusto di accompagnare i ragazzi quello di riunire in un unico gruppo i fragili? Non si veicola in questo modo un modello di società divisa in eletti e reietti?) e fatiche (nel presentare e giustificare il percorso a genitori ed allievi, ma anche nel difendere il nostro operato di fronte ai colleghi che sostenevano che stavamo "annacquando il valore della formazione e dei diplomi" e che, portando alla qualifica certi ragazzi, stavamo "svendendo il valore della scuola").
Ma noi docenti impegnati direttamente e personalmente nella classe abbiamo lavorato insieme per creare una programmazione interdisciplinare dove finalità, obiettivi, procedure, metodo, tematiche e contenuti risultassero una sequenza coerente in sé e coerente con i bisogni e desideri dei nostri ragazzi. Abbiamo costruito incontri, stabilito relazioni significative con l'altro da sé, con esperti di settori specifici, rappresentanti di contesti esterni e poco conosciuti dagli studenti al fine di importare nella scuola nuove conoscenze, competenze e passioni provenienti dal territorio (ad es. il *"Progetto Fiorinda"*), abbiamo compreso (o meglio ricompreso) qual è la mossa necessaria, da cui tutto il resto dipende: il segreto è che o il ragazzo, e soprattutto il ragazzo più fragile, è al centro dell'attenzione, al centro dell'apprendimento, oppure non sta da nessuna parte.
O lo si mette in mezzo oppure lo si dimentica.
Tanti ragazzi in questo gruppo-classe hanno trovato nuovi inediti spazi di espressione e si sono fatti conoscere dai loro compagni, oltreché dai loro insegnanti, recuperando fiducia e motivazione a prendersi cura del proprio percorso formativo.
Il lavoro della classe A, forse più complesso e ambizioso, è stato quello dedicato al Settecento e alla città di Ala, documentato con un sito condiviso da tutti gli allievi divisi in 5 sottogruppi[32].
A titolo esemplificativo merita raccontare la storia di Elisa, una ragazza autistica ad alto funzionamento, che all'inizio del suo percorso non parlava che a voce molto bassa senza guardarti se non di sfuggita e che rifiutava di lavorare in gruppo: lei non interveniva, non raccontava niente di sé, ma ascoltava quanto dicevano gli altri e con molta attenzione, avremmo capito alla fine.
Nei momenti di presentazione dei progetti però ha sempre accettato con soddisfazione di indossare i capi realizzati da sé anche davanti a un pubblico sconosciuto.
Ha concluso il triennio con un esame volto al rilascio di un certificato di competenza, ma ha raggiunto, grazie al suo zelante impegno stimato dalle com-

---

[32] Cfr. https://sites.google.com/a/centromoda.tn.it/progetto_itech_cmc_classe3c/

pagne, buone competenze nell'ambito professionale, e durante lo stage nel laboratorio del cucito di una cooperativa sociale, in un momento di valutazione, ha manifestato il suo progetto di continuare gli studi per sviluppare le sua abilità nel design di moda.
Alla scuola ha poi chiesto di essere aiutata nell'individuare un'accademia dove avrebbe potuto seguire corsi per perfezionarsi in quest'ambito.
Questa esperienza, compiuta nella pratica e nella cultura dell'inclusione, contiene un apologo.
Ciò che è minimo, che è povero, che non ha neanche le parole, che è pronto ad essere scartato, perché gli altri si affermino, anche se è accettato (perché i diritti sono universali), ma è messo da parte, si perde. Al contrario va messo al centro di tutto, va conosciuto, se vogliamo riaffermare che l'uguaglianza non è impossibile.

Creare strade personalizzate per piccoli gruppi: la classe D e A

Questo progetto, decollato nell'anno formativo 2013-2014, ha coinvolto 8 allievi del Centro Moda Canossa e 4 allievi del CFP Artigianelli, che manifestavano difficoltà a sostenere ritmi e vincoli della frequenza scolastica standard (assenze e/o ritardi, comportamenti disadattivi, spesso o sempre sprovvisti del materiale scolastico, mancato svolgimento dei compiti, fatica a seguire lezioni frontali, danno di motivazione).
Poiché questi allievi non avevano invece manifestato difficoltà di apprendimento tali da non permettere loro di perseguire l'obiettivo della Qualifica professionale, si è ritenuto importante offrire loro una diversa *chance*, perché maturassero motivazione e passione per il proprio percorso formativo e per evitare il rischio di abbandono formativo e di disagio sociale, ovvero di presentarsi sul mercato del lavoro in condizioni di debolezza non solo per non aver raggiunto un titolo di studio formale, ma anche senza un'ipotesi progettuale di vita.
La personalizzazione prevedeva:

- che gli allievi seguissero un percorso formativo-professionalizzante che afferiva al mondo della moda e della grafica, quindi tutti gli allievi di entrambe le scuole frequentavano i laboratori tecnico operativi caratteristici del percorso professionale dell'operatore dell'abbigliamento e dell'operatore grafico;
- che si sperimentasse il modello didattico del *Project Based Learning*, puntando sul coinvolgimento attivo degli studenti in progetti da loro stessi gestiti con il supporto dei docenti per rispondere in modo positivo a reali commesse di partners esterni quali cooperative/associazioni/aziende;
- l'accompagnamento con la figura del tutor, che, oltre ad essere presente nelle varie situazioni di laboratorio, avrebbe gestito in modo specifico le situazioni di riflessione e bilancio di competenze per supportare gli allievi nella valutazione del proprio percorso formativo-professionalizzante, in modo da facilitare il riconoscimento dei risultati raggiunti in termini di competenze e conoscenze acquisite e di costruzione di una propria identità professionale e il recupero in ciascun allievo di fiducia nella scuola e nelle proprie capacità di apprendimento e di miglioramento. Questa fase nello specifico nell'anno formativo 2013-2014 è stata progettata con un percorso FSE;

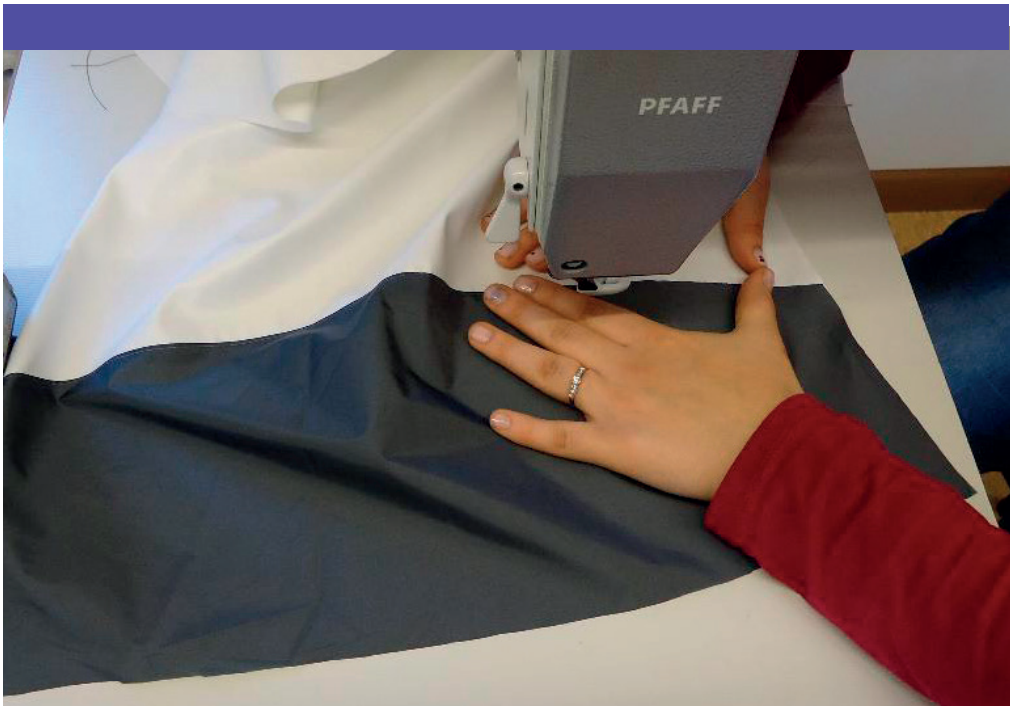
- la presenza di poche figure educative: due per la parte tecnico-operativa e una per la parte culturale;
- orario ridotto e disallineato rispetto a quello standard.

Fin da subito si è registrata la difficoltà di accompagnare i ragazzi nella costruzione di un gruppo di lavoro: la presenza nel gruppo di più allievi che non riuscivano ad autoregolare il comportamento, il sentirsi "ghettizzati", diversi dagli altri, le ragioni dichiarate dai ragazzi stessi per spiegare questa situazione.
Ma non può essere taciuto che anche il ritiro di due docenti che non condividevano appieno la finalità del percorso che non escludeva il raggiungimento della Qualifica, ha avuto la sua parte.
Nel primo momento di verifica, a novembre 2013, due ragazzi hanno necessitato di un ri-orientamento (organizzato un percorso di pre-apprendistato con coop. Alpi e coop. Arché).
Alla fine dell'anno sono stati ammessi a proseguire il percorso di seconda opportunità con l'obiettivo Qualifica solo cinque allievi del gruppo originario a cui si sono aggiunte altre due allieve di classe seconda, i cui consigli di classe avevano promosso in terza con la clausola di essere agganciate alla classe D.
Nell'ipotesi progettuale il secondo anno (2014-2015) doveva focalizzarsi sull'ottenimento della Qualifica.
Abbandonata l'idea iniziale di accompagnarli al raggiungimento delle competenze di entrambe le figure professionali, ci si è concentrati nell'accompagnare i ragazzi all'apprendimento delle competenze specifiche della scuola in cui erano iscritti.
Le lezioni dell'area tecnico operativa erano quindi gestite da un docente di riferimento e i ragazzi delle due scuole si ritrovavano per le lezioni teoriche gestite da un educatore interno a stretto contatto con le insegnanti di riferimento per le discipline di comunicazione e sistemi organizzativi, della matematica e dell'inglese.
Ci si aspettava che l'obiettivo bersaglio, cioè la preparazione per l'esame di Qualifica, sarebbe stata l'idea guida, l'idea forza che da sola avrebbe sostenuto gli allievi nel cammino. Invece ci siamo accorti di quanto ancora i ragazzi avessero bisogno di essere accuditi e di essere riportati di continuo a ragionare sulla meta finale per mantenere motivazione ed impegno.
Dopo due mesi una ragazza si è ritirata e si è iscritta a Garanzia Giovani, accompagnata dalla referente della transizione al lavoro. A inizio marzo si è ritirata un'altra allieva per l'alto numero di assenze raggiunto. Solo due ragazze del Centro Moda Canossa e tre ragazzi del CFP Artigianelli hanno sostenuto l'esame di Qualifica, ma dobbiamo riconoscere comunque che si è riusciti a mantenere a scuola tutti i ragazzi fino all'assolvimento dell'obbligo scolastico e al rilascio del Certificato di competenza biennale.

Creare strade personalizzate per singoli: pre-apprendistato e progetti individualizzati

È stato così denominato un percorso decollato a settembre 2012, che ha coinvolto un gruppo di cinque ragazze e ragazzi con età e competenze tecniche e culturali molto diversificate, che per diverse ragioni *non riuscivano a stare in aula*. Il loro percorso era strutturato in ore di cultura generale svolte prevalentemente dal direttore ed in parte da un'esperta del sistema duale (collaborazione con Centro Moda Canossa in qualità di consulente) per quanto riguarda la rielaborazione dei tirocini.

L’esperta esterna ha anche coordinato il percorso procedendo con colloqui di conoscenza e orientamento individuali e di gruppo e successiva ricerca di aziende disponibili per loro tirocini anche in settori non affini al percorso scolastico del Centro Moda Canossa.
Per una ragazza siamo arrivati all’assunzione nel bar dove aveva fatto il tirocinio scoprendo e dando realizzazione al suo vero “desiderio professionale”, mentre gli altri e altre hanno potuto avere un anno in più per maturare consapevolezza e condizioni che hanno avuto esiti molto diversi senza l’ottenimento della qualifica, ma comunque di un certificato di competenze.
Al termine di questa esperienza si è deciso di affidare all’esperta esterna il ruolo di referente per la transizione al lavoro, di essere cioè figura ponte in raccordo tra ciò che accade a scuola e quanto fuori dalla scuola si rende possibile grazie a progetti, finanziamenti, luoghi di formazione e apprendimento istituzionali ed economico-produttivi.
Nell’anno formativo 2013-2014 è stato progettato e coordinato dalla referente della transizione al lavoro un percorso per un’allieva bocciata al 2° anno che per problemi burocratici e di “opportunità didattica” non avrebbe potuto frequentare di nuovo la seconda.
L’obiettivo era giungere al superamento dell’esame del secondo anno attraverso un percorso strutturato in tirocini sia con valenza sociale-culturale (Laboratorio PER.LA di ANFASS sede di Predazzo), sia tecnico-professionale (tre aziende della Val di Fassa operanti nell’ambito della sartoria).
La ragazza è riuscita a superare l’esame con pieno raggiungimento degli obiettivi attraverso un’esperienza - per lei, per la scuola e per le aziende coinvolte - di grande valore educativo e professionale.
Il lavoro prezioso della referente è stato quello della ricerca delle aziende, la progettazione, il monitoraggio e la valutazione congiunta del percorso, nonché il raccordo con alcune docenti della scuola per l’assegnazione di compiti a distanza e numerosi colloqui con l’allieva in vista dell’esame finale.



5. I percorsi del successo

Istituto di Istruzione e Formazione Professionale Pavoniano Artigianelli per le Arti Grafiche

Erik Gadotti, Laura Pranteddu,
Stefano Cainelli (ODFLab Università di Trento)



5.1. I ragazzi pongono nuove domande

Il grado di stratificazione dei sistemi scolastici ci fornisce una panoramica sulla differenziazione verticale e l'articolazione interna dei diversi modelli. Il modello scolastico italiano si trova a metà tra quello statunitense e quello tedesco, se consideriamo la stratificazione insita in esso. Coniuga in sé una possibilità di specializzazione che ricorda il modello tedesco ma questa non è di carattere irreversibile, infatti tutti i diplomati all'interno del sistema scolastico italiano hanno la possibilità di iscriversi all'università. Una peculiarità del sistema scolastico italiano è la forte selezione scolastica che si manifesta sotto forma di riprovazioni, ripetenze e abbandoni[33].
Questa selezione crea dispersione scolastica.
Con il termine dispersione scolastica si indica una serie di fenomeni riconducibili a situazioni di inefficienza del sistema educativo che determinano interruzioni e rallentamenti nell'iter scolastico prima del conseguimento del titolo finale da parte degli allievi, aumentando per essi la probabilità di confluire in aree sociali "a rischio"[34].
E. Besozzi descrive il fenomeno come: "*insieme di bocciature, ripetenze e abbandoni, risultato del processo di selezione scolastica che si applica nei diversi livelli di scolarizzazione*"[35].
Il ragazzo a rischio di *drop-out* è un soggetto che non ha completato il processo socializzativo primario, è professionalmente dequalificato, potenzialmente emarginato e, in presenza di concause, è un soggetto a rischio di devianza.
Spesso vive situazioni di disagio familiare.
Ne consegue una crisi nel normale processo di apprendimento e un ritardo nel processo di sviluppo emotivo o relazionale, scarso livello di integrazione dovuto a varie debolezze.
Un aspetto che caratterizza tutti i ragazzi interessati dal fenomeno è una progressiva perdita della propria autostima, correlata con l'aumentare dei comportamenti talora devianti.
Le esperienze della nostra vita quotidiana concorrono a formare quello che può essere definito il proprio *concetto del sé,* da intendersi come l'insieme delle credenze che l'uomo ha di se stesso[36].
Le esperienze che vivono i ragazzi che abbandonano la scuola, nella maggior parte dei casi, minano profondamente la loro concezione del sé e questo ha come conseguenza un decadimento della propria autostima e la conseguente nascita di comportamenti devianti[37].
Il loro disagio nasce principalmente da una percezione di inadeguatezza nel rispondere alle esigenze di un sistema che risulta, ai loro occhi, sempre più

---

[33] Si veda a questo proposito Antonio Schizzerotto, Carlo Barone, *Sociologia dell'istruzione,* Il Mulino, Bologna 2006.

[34] Si veda a questo proposito Enzo Morgagni, *Adolescenti e dispersione scolastica,* Carocci, Roma 1998.

[35] Elena Besozzi, *Società, cultura, educazione,* Carocci, Roma, 2006.

[36] Si veda a questo proposito Eliot R. Smith, Diane M. Mackie, *Psicologia sociale,* Zanichelli, Bologna 2004.

[37] Ibidem.

ostile e frustrante. La tensione che questo stato determina porta il ragazzo a difendersi mettendo in atto comportamenti di opposizione (in forma aggressiva o depressiva). Tali comportamenti portano il ragazzo in una situazione di ulteriore isolamento e alimentano una spirale negativa che porta alla progressiva fuoriuscita del ragazzo dal sistema.
Si può facilmente immaginare come sia dannoso, per questi ragazzi, le cui prestazioni in alcuni ambiti sono più carenti dell'usuale, pensare di non avere abbastanza valore o abilità, con il risultato di disimpegnarsi e ottenere via via esiti sempre meno soddisfacenti, tornando quindi alla formulazione di profezie che si autoavverano[38].
La somma della frustrazione, il senso di inadeguatezza, la perdita di autostima e la passività può sfociare anche in un altro fenomeno, abbastanza diffuso, detto NEET ossia in soggetti non impegnati nell'istruzione, nell'apprendistato e nel lavoro.

5.2. Cambiare il modello

L'Istituto Pavoniano Artigianelli per le Arti Grafiche è un Istituto di Istruzione e Formazione Professionale sito a Trento. Trae le sue origini dalle esperienze educative e dal sistema di valori propri della Congregazione fondata nel 1847 da p. L. Pavoni, sacerdote bresciano che dedicò la sua vita ai giovani poveri e fondò la prima scuola grafica in Italia a Brescia nel 1821. In questa struttura, convenzionata con la Provincia Autonoma di Trento, religiosi e laici offrono agli adolescenti e ai giovani una proposta educativa che concorre alla formazione della persona in tutte le sue componenti: cognitiva, emozionale, relazionale e valoriale.
Dal 2005 la scuola è impegnata, assieme al Laboratorio di Osservazione Diagnosi Formazione (ODFLab) del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento, nell'elaborazione di modelli didattici adatti ai ragazzi con bisogni educativi speciali.
In rete con realtà europee di eccellenza si occupa dello sviluppo concreto di soluzioni organizzative, pedagogiche e didattiche che permettono di acquisire le competenze necessarie per affrontare le sfide poste da una società in costante evoluzione.
Le sperimentazioni messe in atto in questi anni hanno portato all'elaborazione del "modello D4", un'idea di scuola che si basa sulla condivisione di valori e promuove un modello d'insegnamento orientato alla soluzione di problemi reali. Attraverso una metodologia basata sul ***Project Based Learning*** e il ***Design Thinking***, i ragazzi sono accompagnati nell'apprendimento delle *"Life Skills"*, competenze chiave di cittadinanza, promosse dall'Organizzazione Mondiale della Sanità.
Il cambiamento del modello passa attraverso un'impostazione modulare della didattica che favorisce la personalizzazione dei percorsi dei ragazzi.
La possibilità di costruire percorsi personalizzati, attivando moduli formativi dell'ordinario percorso scolastico che vengono integrati con moduli specifici

[38] Ibidem.

adatti alle diverse esigenze dei ragazzi, rappresenta la chiave di volta per rispondere al problema sopra citato.

5.3. Metodologia Artigianelli

All'interno dell'Istituto la modularità viene attuata attraverso molteplici strategie.

- Ogni anno è suddiviso in trimestri e le materie sono ***strutturate in unità didattiche con competenze ben definite***. Ogni unità didattica è definita nelle competenze, nei contenuti, nella temporalità, nelle procedure di valutazione finale. Al termine di ogni UD è prevista una prova standard che certifica le competenze base necessarie per procedere all'avanzamento nel percorso al modulo successivo.
- Una parte delle discipline segue il ***modello "train station"*** che prevede la suddivisione degli studenti di una stessa classe in tre gruppi che frequentano tre differenti unità didattiche all'interno di uno stesso trimestre. Alla fine di ogni trimestre, i gruppi cambiano "stazione", con l'obiettivo di far frequentare a ogni gruppo tutte le unità didattiche.
- Un'ulteriore strategia consiste nella suddivisione degli studenti in piccoli gruppi sulla base degli interessi personali ***superando la logica della classe e dell'età***. In questi gruppi vengono affrontate competenze specifiche legate al loro percorso professionale quali, a solo titolo di esempio, fotografia, video editing e stampa secondo le loro attitudini seguendo un iter ben definito. La possibilità di rifrequentare l'unità didattica può aiutare lo studente che vive un momento di difficoltà a colmare eventuali lacune. Questa metodologia viene incarnata principalmente nel ***"Progetto START"*** che prevede il superamento dell'idea tradizionale di classe e di curriculum basato sulla filosofia del *different thinking,* presuppone che gli studenti, una volta identificata la loro area di interesse, siano divisi in gruppi monitorati da docenti e vadano ad apprendere conoscenze/capacità specifiche che li aiuteranno a specializzarsi nel settore che rappresenterà, in futuro, la loro attività lavorativa. Questa specializzazione del curriculum inizia nelle classi seconde per un monte ore di circa tre ore settimanali e culmina con una specializzazione di due giorni settimanali nelle classi quarte. Le classi prime non sono coinvolte in questa progettualità perché dedicano una quota parte del proprio percorso per un riallineamento delle competenze delle aree umanistica e scientifica attraverso una didattica modulare interclasse. Il punto di forza del Progetto START è il suo essere un acceleratore di apprendimento sia per la condizione favorevole in cui gli studenti assumono un ruolo attivo nei gruppi e sono pronti a sostenersi vicendevolmente *(peer learning),* sia per la maggiore consapevolezza acquisita nel momento in cui lo studente esprime una preferenza verso una materia per la quale è motivato a impegnarsi.
- Un'ulteriore metodologia è rappresentata dal percorso di ***"Art-impresa"*** che coinvolge le classi quarte. I ragazzi divisi in gruppi gestiscono delle vere e proprie commesse di lavoro all'interno del corso in cui conoscenze teoriche e utilizzo di programmi di editing e grafici vengono sapientemente combinati con le richieste dei clienti nella realizzazione di progetti pratici.

5.4. Il percorso del successo

Si tratta di un percorso personalizzato per ragazzi che si trovano a rischio dispersione scolastica. Sono ragazzi in situazione di abbandono, non caratterizzati da certificazioni ai sensi della legge 104/98, che hanno un profilo cognitivo nella norma.
Alla luce di queste considerazioni per questi ragazzi è prioritario impostare un progetto specifico che permetta loro di valorizzare le proprie competenze, stimolarle e aiutarli a farle divenire stabili e sicure in base alle nuove abilità apprese e messe in atto o, quantomeno, di far valutare loro da un punto di vista diverso gli aspetti che considerano negativi. Questo avviene, per esempio, controbilanciando gli aspetti negativi con altre attività che sanno fare meglio, come si farebbe con soggetti tipici per aumentare la loro autostima e rimanendo legati alla realtà dei fatti[39].
I destinatari dell'azione sono di diversa età, italiani e non, senza distinzione di genere, fuoriusciti anzitempo da percorsi triennali/quinquennali di istruzione e formazione professionale, senza titolo di studio, nella condizione di NEET (Not engaged in Education Employment or Training).
Ci sono casi di minori in uscita dal primo ciclo di istruzione che non hanno assolto l'obbligo scolastico, non iscritti ad alcun corso di studi e che non sono alla ricerca di un lavoro e sono quindi a rischio di dispersione.
Casi che includono minori in uscita dal primo ciclo di istruzione che hanno assolto l'obbligo o ne sono stati prosciolti.
Casi, infine, di non iscritti ad alcun corso di studi e che non sono alla ricerca di un lavoro, o che si sono ritirati dai percorsi intrapresi e sono quindi ad alto rischio di dispersione.
Hanno un'età compresa tra i 15 e i 19 anni non compiuti, presentano disagi di tipo sociale e/o comportamentale che li espongono a un elevato rischio di esclusione sociale e lavorativa.
Questi giovani hanno subito un impatto negativo con le istituzioni scolastiche con cui si sono intersecati i loro percorsi, hanno accumulato insuccessi entrando in un circolo vizioso caratterizzato da senso di fallimento, perdita di autostima e di motivazione. Possiedono vivacità di apprendimento, talvolta sopra la media dei coetanei, ma difficilmente incanalabile in percorsi positivi e che, per essere sfruttata, necessita di un contesto di apprendimento maggiormente aperto, flessibile e creativo dove sia possibile costruire relazioni educative e sociali in grado di trasmettere il senso della presa in carico e il senso di appartenenza ad un percorso.
Per questi motivi hanno bisogno di vivere delle esperienze professionalizzanti e di sperimentare una didattica orientata al compito e alla progettualità pratica che li supporti nella gestione emotiva, favorendone le capacità relazionali, la consapevolezza di capacità, la motivazione e l'autostima, permettendo quindi loro di mettere in gioco le competenze in possesso.
I tratti distintivi dei potenziali utenti del percorso possono essere così riassunti:

- frequenti insuccessi scolastici dovuti a comportamenti ribelli e provocatori; difficoltà a rispettare le regole;

[39] Ibidem.

- background familiare fragile e di svantaggio sociale, con situazioni familiari che presentano alti contrasti o, spesso, prive di una componente genitoriale, perché assente dalla nascita o allontanata coercitivamente;
- presenza di disturbi di apprendimento mai affrontati, per incapacità e/o negligenza, dalla famiglia o dalle diverse istituzioni scolastiche in cui questi giovani sono transitati.

5.5. La struttura del percorso

La progettualità messa in atto si basa su alcuni pilastri.

- Modularità dell'impianto scolastico ordinario che permette di strutturare percorsi personalizzati per i ragazzi ma al tempo stesso integrati nel sistema scuola ordinario.
- Supporto specifico sul ragazzo che ha il compito di recuperare motivazione e autostima.
- Supporto alla genitorialità in cui si sostiene la progettualità educativa impartita a scuola e si aiuta il ragazzo a recuperare autostima e motivazione tramite il riscontro positivo dei risultati ottenuti. La scuola Artigianelli ha voluto strutturare il progetto creando una sinergia anche con il Consultorio Familiare U.C.I.P.E.M. che ha in carico l'accompagnamento degli studenti e delle loro famiglie.
- Strutturazione, sulle esigenze di questi ragazzi, di moduli specifici tecnici durante i quali si lavora su progetti reali, moduli sulla comunicazione e atteggiamenti professionali e moduli per acquisizione di *soft skills*.
- Tirocini formativi in azienda. Ogni studente della classe del successo viene inserito in contesti lavorativi protetti interni alla scuola, come bar e libreria, o esterni, come aziende che rispecchiano e valorizzano le capacità acquisite a scuola.

La possibilità di avere a disposizione, nel sistema, un **impianto modulare che permetta di costruire un percorso personalizzato** per il ragazzo rappresenta sicuramente il punto di forza della proposta. Al tempo stesso, avere a disposizione moduli specifici sia a scuola che in azienda da attivare per valorizzare le specificità di ogni ragazzo permette di ***lavorare sul recupero dell'autostima e della motivazione***.

5.7. Il processo di costruzione del percorso personalizzato del ragazzo

La possibilità della personalizzazione, attingendo a moduli formativi certificabili sia del percorso ordinario della scuola sia rispondenti a specifiche esigenze dei ragazzi in difficoltà, rappresenta un elemento essenziale del progetto. Altrettanto importante è il processo di costruzione del percorso personalizzato e il suo monitoraggio. La collaborazione con il Laboratorio di Osservazione Diagnosi Formazione (ODFLab) del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento, ha permesso di strutturare modalità di valutazione in ingresso per delle competenze possedute dall'allievo con riferimento a quelle cognitive, emotive, relazionali e specifiche del percorso scolastico. Attraverso tecniche di *assessment,* gestite direttamente dallo staff del labora-

torio, per ogni ragazzo che desidera intraprendere il percorso viene steso un profilo che identifica le competenze acquisite e quelle mancanti. Accanto agli strumenti ordinari della scuola vengono utilizzati specifici strumenti di indagine sia di tipo qualitativo che quantitativo. Entrando nel merito degli strumenti utilizzati per la stesura del profilo in ingresso si riportano di seguito i principali.

- ***Osservazioni strutturate con strumenti standardizzati*** che permettono anche di fare confronti a distanza temporale dei risultati ottenuti. Le osservazioni sono condotte con griglie di valutazione (Venuti 2001) che osservano e valutano 5 categorie di comportamenti su scale Likert a 5 punti che vanno dal punteggio 1 'assenza del comportamento' al punteggio 5 'comportamento frequente ed intenso'. Si cerca di indagare:
  - comportamenti di tipo Intenzionale/Interattivi: si valuta la capacità di avere iniziativa nella classe, rispettando gli altri e mantenendo la concentrazione e l'attività;
  - comportamenti relativi alla capacità comunicativa: che valutano la capacità di espressione, attinenza e comprensione della conversazione in ambito scolastico;
  - Comportamenti relativi alla capacità di espressione degli stati emotivi; ossia si valuta il modo in cui si mostrano le emozioni, nonché la capacità di condividerle in maniera adeguata e le reazioni all'ansia e alle frustrazioni;
  - comportamenti relativi alla capacità di regolare i comportamenti sociali; valutazione delle competenze di cognizione sociale, di adeguamento alle regole sociali e di adeguata capacità di richiedere attenzione;
  - comportamenti relativi alla regolazione dei comportamenti più istintivi, quali l'essere iper-attivi o ipo-attivi, avere sbalzi di umore.
- ***Questionario AMOS:*** Il reattivo AMOS è uno strumento che si utilizza per favorire la conoscenza dello studente rispetto agli aspetti fondamentali relativi alle capacità di studio, alle strategie, agli stili e alle convinzioni motivazionali. L'AMOS è articolato in diversi questionari e compiti suddivisi a loro volta in batterie somministrabili indipendentemente e capaci di fornire informazioni valide all'operatore; in questo progetto si intende utilizzare due batterie fornite dal test, ovvero le batterie QC (Questionario sulle Convinzioni) e QAR (Questionario Ansia e Resilienza) per cogliere aspetti come la motivazione allo studio, l'autostima e la percezione di autoefficacia dello studente. La prima batteria è il Questionario sulle Convinzioni che prende in considerazione le teorie implicite e il grado di convinzione riposte in esse, l'autostima (implicata nella fiducia e nella percezione di abilità) e gli obiettivi di apprendimento. Nello specifico, lo strumento si suddivide in sei parti: le prime due misurano quanto il soggetto tende a possedere una teoria incrementale (o dell'entità) della propria intelligenza e personalità, mentre la terza e la quarta valutano la fiducia che il soggetto possiede rispetto alla propria intelligenza e personalità. La parte quinta misura la percezione di abilità dello studente e sono considerati gli aspetti di percezione di abilità, di facilità del compito e di valore. La percezione di abilità si riferisce alla valutazione soggettiva della propria capacità di affrontare con successo le attività di studio: può riferirsi ad una valutazione delle proprie abilità, a quanto i compiti di apprendimento sono vissuti come facili o dif-

ficili, nonché all'importanza assegnata alla riuscita, cioè al valore soggettivo dato alle situazioni d'apprendimento. Infine, la parte sesta valuta gli obiettivi di apprendimento del soggetto i quali sono suddivisi in obiettivi di padronanza in cui viene scelto un compito più difficile ma che può costituire una sfida alle proprie abilità di studio e obiettivi di prestazione, in cui si sceglie un compito facile con minore rischio di errore. Attraverso il questionario QAR, che rappresenta la seconda batteria utilizzata, si cerca quindi di cogliere alcune sfaccettature della percezione soggettiva del vissuto d'ansia in relazione con il contesto d'apprendimento. L'ansia può favorire ma anche sfavorire l'apprendimento, a seconda delle circostanze, dell'intensità e delle caratteristiche dello studente. Infatti c'è chi riporta maggiori risultati se esperisce l'ansia, probabilmente perché l'ansia fornisce una certa attivazione che rende più fluido il ragionamento, al contrario c'è chi risulta danneggiato dall'ansia rendendo ad esempio difficile il recupero di informazioni memorizzate in precedenza.

Pertanto un fattore che fa la differenza fra chi soccombe all'ansia e chi si sente dare il meglio quando è un po' teso si riferisce alla capacità di gestire questa emozione. Assieme a questa emozione si intende valutare anche l'attitudine con cui le persone affrontano gli insuccessi: si tratta della resilienza, cioè della capacità di non soccombere, ma di reagire e quindi è considerato un indice protettivo rispetto all'ansia e alle prestazioni scolastiche. Diversamente dall'ansia che è sostanzialmente anticipatoria (viene sperimentata prima o durante una prova), la resilienza è una forza a cui attingere in seguito a fallimenti o brutti voti. Infatti nel contesto scolastico il concetto di resilienza è stato ripreso per spiegare il comportamento di certi studenti che, anche a fronte di ripetute difficoltà, mantengono la motivazione e il desiderio allo studio.

- ***Sociogramma di Moreno:*** è un metodo di osservazione indiretta usato particolarmente nelle scienze dell'educazione e nelle analisi sociali. Il questionario sociometrico serve per analizzare la posizione di un individuo all'interno di un gruppo, fornire informazioni sulla situazione del gruppo e individuare i leader e gli emarginati. Il metodo d'indagine non si occupa quindi di rilevare direttamente i comportamenti manifesti ma si avvale di un questionario per scoprire le relazioni interpersonali tra i componenti di un gruppo. Il fine del questionario è quello di evidenziare la struttura psicosociale dei gruppi e di trascriverla in maniera oggettiva.
- ***Questionario che valuta il livello di autostima degli studenti*** sia rispetto all'ambito scolastico e familiare sia rispetto alla percezione di loro stessi nell'ambito corporeo e interpersonale.

Attraverso l'integrazione di strumenti osservativi, testistici e documentali si costruisce il profilo del ragazzo in ingresso al fine di identificare i moduli formativi più adatti all'acquisizione di competenze specifiche ma, soprattutto, all'attivazione di meccanismi psicologici positivi che permettano il recupero dell'autostima e della motivazione e lo sviluppo di competenze emotive e relazionali positive.

La definizione del percorso del ragazzo avviene all'interno di un gruppo di lavoro che vede coinvolti il personale dell'Università con i docenti coinvolti nel percorso.

Il percorso attivato viene costantemente monitorato dallo staff del laboratorio per capire se la progettualità messa in atto garantisce l'acquisizione delle competenze previste nei diversi ambiti sopra identificati.
Un progetto strutturato di monitoraggio del percorso del ragazzo permette di ottenere informazioni sia relative al livello di aumento della soddisfazione da parte degli alunni che dei genitori che degli insegnanti, sia per poter avere misure del reale cambiamento e dell'incremento della produttività a fini scolastico-professionali.
La ***valutazione del percorso*** si basa sulla riproposizione in corso d'anno del questionario Amos e del Sociogramma di Moreno e sugli strumenti di seguito elencati.

- Intervista con gli attori (studenti, professori, genitori): uno psicologo esperto conduce le interviste approfondite con aree tematiche strutturate, lasciando libero l'intervistato di parlare. Ciò permette di raccogliere informazioni molto ampie sulle idee dei protagonisti della sperimentazione, individuando aspetti ritenuti positivi e negativi e confrontando il vissuto dei diversi protagonisti della sperimentazione. La traccia dell'intervista prevede domande su:
  – difficoltà presenti al momento della sperimentazione (considerate dal punto di vista dei genitori, dei professori e degli studenti) con riferimento alle difficoltà relazionali, motivazionali e comportamentali;
  – vissuto personale della partecipazione alla sperimentazione, chiarendo la motivazione degli insegnanti a coinvolgersi in questa sperimentazione, la motivazione degli allievi a partecipare e i metodi utilizzati dalla scuola per coinvolgere le famiglie;
  – attese soggettive e di gruppo rispetto alle sperimentazioni avviate e grado di soddisfazione e supporto esperito.
- Rilevazione dei principali cambiamenti percepiti ad opera della sperimentazione (in ambito scolastico e familiare) con particolare attenzione a come gli studenti si sentono nel corso delle attività e facendo leva sulla loro capacità di riflessione sul processo di cambiamento. Nello specifico agli insegnanti è richiesto di precisare le strategie e le modalità didattiche che hanno utilizzato per gestire le difficoltà incontrate sia nel rapporto con gli alunni che con la struttura scolastica.
- Questionario circa le competenze sviluppate e i cambiamenti avvenuti negli studenti.

A questi si aggiungono gli strumenti ordinari di valutazione delle competenze tecnico-professionali, dei moduli svolti a scuola e le eventuali relazioni per la valutazione dei moduli svolti nelle aziende.
Sulla base delle valutazioni in itinere si provvede a un riallineamento del percorso.

5.8. Riflessioni dall'esperienza

Il recupero di ragazzi che vivono una situazione di abbandono scolastico richiede un approccio sistemico che deve partire, se vuole essere efficace, da una ristrutturazione del percorso scolastico ordinario. Senza una riprogettazione dell'impianto didattico della scuola la progettazione di percorsi perso-

nalizzati risulta faticosa e, soprattutto, porta a percorsi difficilmente realmente integranti.
Nel caso riportato la riprogettazione del percorso ha avuto come obiettivo la costruzione di un impianto modulare attraverso un'organizzazione didattica che supera la divisione per classi e per anni dei ragazzi. Accanto alla rivisitazione del percorso ordinario sono stati progettati moduli specifici sia a scuola che in azienda. I moduli sono progettati per raggiungere sia competenze previste dal curriculum scolastico che per sviluppare competenze trasversali legate alla sfera emotiva, cognitiva e relazionale.
La modularità del percorso è una condizione necessaria ma non sufficiente per garantire la costruzione di percorsi efficaci. Una valutazione in ingresso attraverso strumenti psico-pedagogici svolta da personale competente permette la costruzione di un profilo dell'allievo e la conseguente individuazione dei moduli più adatti. Nella scelta dei moduli si cerca di sviluppare principalmente autostima e motivazione nel ragazzo.
Una valutazione in itinere del percorso permette di ricalibrare il progetto sulla base di valutazioni oggettive.
Il percorso prevede un supporto psicologico individualizzato per i ragazzi e un percorso per le loro famiglie che vengono aiutate a sostenere la progettualità messa in atto a scuola anche in tutti i contesti extrascolastici e, soprattutto, a saper riconoscere e valorizzare i passi fatti dai ragazzi.



6. La classe aperta. Storia di un'accoglienza provata

Istituto di Formazione Professionale "Sandro Pertini" di Trento

Andrea Carlo Bortolotti



Creare e stabilire 'la soglia' significa riconciliare gli opposti. Procurando loro il luogo dove essi possono incontrarsi ristabilisce il fenomeno gemello delle origini.

Aldo Van Eyck

6.1. La scuola

L'Istituto di formazione professionale "Sandro Pertini" di Trento è articolato in due sezioni, quella dei Servizi alla Persona e quella del Legno. Accoglie nella prima poco più di trecento allievi – arrivando a quasi cinquecento se conteggiamo il percorso per adulti – e nella seconda poco più di centosessanta. Assolve l'obbligo scolastico e rilascia le qualifiche triennali di acconciatore, estetista e falegname. Al termine del triennio obbligatorio gli allievi possono accedere, dopo aver superato una selezione, al quarto anno che conduce al diploma di tecnico. L'Istituto è una scuola pubblica.
L'esperienza narrata in queste pagine è relativa alla sezione Servizi alla Persona.

6.2. Dal 2005 al 2008: nuove sfide educative

In un tempo che vede protagonisti della scena adolescenti disinteressati all'autorità che non riconoscono né santi né istituzioni, la formazione professionale trentina è interessata da un triplice interconnesso fenomeno:

- la nascita, nel 2005, del sistema dell'istruzione e formazione professionale, che permette il passaggio dai percorsi liceali a quelli dell'istruzione e formazione professionale e viceversa (decreto Legislativo 17 ottobre 2005, nr. 226 delle norme generali ed i livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo);
- l'innalzamento dell'obbligo scolastico a 16 anni (Legge 27 dicembre 2006 n. 296, comma 622);
- la possibilità di assolverlo dentro un percorso di formazione professionale (decreto Legislativo 17 ottobre 2005, nr. 226 delle norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo).

Queste decisioni politiche hanno modificato la natura e il ruolo della nostra scuola inaugurando un processo che rapidamente la trasforma ***da laboratorio deputato alla trasmissione di una professione a luogo educativo responsabile innanzi tutto della trasmissione culturale e della formazione del cittadino***[40]. Si modifica profondamente il profilo in ingresso dei ragazzi che si iscrivono da noi: non soltanto allievi interessati a imparare un mestiere pur, in parte, uscendo dalla scuola secondaria di primo grado con fragili competenze scolastiche ma anche, e in percentuale crescente con il trascorrere degli anni, adolescenti costretti dall'obbligo a ritornare dietro il banco contro il loro interesse e disinteressati ad apprendere mestiere o conoscenza. Le nostre aule sono oggi gremite di ragazzi che avrebbero con gioia reciso il legame con la scuola, adolescenti che vi giungono portando con sé molte e profonde lacune scolastiche, che si mostrano incapaci di rispettare le regole, che sono davvero arrabbiati con sé e il mondo, che sono spesso - ma non solo - cresciuti in contesti di povertà culturale, sociale, economica e sono ancora incapaci di esprimere lo studente che portano comunque dentro di sé. Questi ragazzi che s'assomiglia-

[40] L'orizzonte di riferimento non è più il Profilo Professionale, ma il *Profilo Educativo Culturale Professionale.*

no per contesto di provenienza ed esperienze sono costretti a convivere, loro malgrado, dentro un ambiente che vivono come inutile ed ostile, si attraggono e creano numerose fazioni che operano - molto spesso d'istinto, inconsapevolmente - per distruggere la proposta scolastica. Vogliamo ricordare la forza d'aggregazione adolescenziale attraverso le parole di Pasolini[41]:

> *In questo momento della tua vita (quindici anni) i coetanei sono i tuoi più importanti educatori. Essi esautorano ai tuoi occhi sia la famiglia che la scuola. Riducono a ombre beccheggianti padri e maestri*. (Pasolini, 2012, p. 585)

Nelle classi convivono ora allievi che si sono iscritti per imparare la professione - sempre più rari - ragazzi stranieri di prima e seconda generazione, ragazzi con disturbi specifici dell'apprendimento più o meno riconosciuti e certificati, ragazzi certificati secondo la Legge 104 del 1992 - certificazione che frequentemente le famiglie non rinnovano col passaggio alle scuole superiori - e ragazzi completamente disinteressati alla proposta adulta: questa complessità - fatta di situazioni, obiettivi e speranze eterogenee, vissuti, desideri e comportamenti divergenti e difficili da conciliare - coabita per sette ore al giorno e nove mesi l'anno dentro pochi metri quadrati.
I registri dei verbali dei consigli di classe riportano frasi che non avevamo mai conosciuto prima e che rappresentano le testimonianze di un contesto che si è velocemente e senza governo trasformato sia per quanto riguarda la relazione tra adulto ed adolescente:

> È di una mala educazione assoluta. Chiedo un intervento forte dall'alto altrimenti non entro più in classe. Non ce la faccio più. Ride soltanto. La professione non le interessa. Ha un atteggiamento indisponente. Non si impegna. Bestemmia e chiedo venga allontanata. Non ha il materiale ma solo la lingua lunga.

sia per quanto riguarda la relazione tra pari:

> In classe soffre molto, i compagni la trattano male e non verrà in gita. Erano in cortile e bevevano birra e quella ha detto alla sua amica: "Chiedi una sigaretta e se non ce l'ha, fatti dare i soldi". Quella mi minaccia da settimane e ieri è venuta a cercarmi.

Non soltanto la situazione si è fatta più articolata ma, e soprattutto, costringe gli adulti ad affrontare una sfida priva di orizzonti certi e non voluta: il compito non è ormai quello di formare un lavoratore, né quello di dedicarsi a insegnare un mestiere a giovani anche interiormente strutturati (magari scolasticamente fragili ma che si approcciano alla scuola con passione), bensì quello di trasmettere professione e conoscenza a chi non ne vuole sapere, di provare a ricomporre ciò che rimane dopo molteplici sconfitte, di ricercare un desiderio smarrito e forse mai conosciuto.
Il significato e il mandato del lavoro dell'insegnante sono cambiati, ma l'approccio educativo e didattico non abbandona la tradizione e si mantiene refrattario alla relazione, individualista, istintivo[42]. Come nel passato, si fronteggiano le nuove provocazioni quotidiane con strumenti divenuti anacronistici:

---

[41] Pier Paolo Pasolini, *Lettere Luterane* in Saggi sulla politica e sulla società, Mondadori, Milano 2012, p. 585.

[42] Generalmente, infatti, i consigli di classe faticano - anche perché coinvolti nei numerosi compiti che comportano la presenza di allievi certificati secondo la Legge 104/92, di ragazzi DSA e stranieri - a condividere una programmazione coerente, che indichi agli studenti un senso, e a definire un atteggiamento educativo condiviso.

la sospensione, l'allontanamento, il chiudere gli occhi fino al giorno in cui i ragazzi smettono di frequentare e, senza dire nulla, scompaiono.
La relazione educativa si trasforma in guerriglia, combattendo la quale gli adulti vacillano, le famiglie s'allontanano ancor più, i ragazzi fragili vivono l'ulteriore conferma dell'impossibilità di potercela fare e quelli che studiano si vedono privati del diritto di apprendere.
In questa fase cerchiamo di dare risposta alle - rare - vicende complesse che riusciamo ad intercettare prima dell'abbandono, personalizzando il percorso scolastico attraverso esperienze che tolgono i ragazzi dalla classe, prevedono la frequenza di pochissime discipline a scuola e di molte ore all'esterno (in quei saloni di acconciatura ed estetica che si rendono disponibili ad accoglierci). Sono azioni che progettiamo - mettiamo in campo è più corretto - allorché se ne evidenzia l'urgenza ma che non sono sostenibili per il sistema (non è verosimile pensare di intercettare e seguire attraverso questa modalità tutti i ragazzi che fuoriescono dalla scuola). Dentro queste soluzioni "tampone" il ragazzo perde la dimensione della relazione con i pari, le discipline e viene a fine anno bocciato. Un ulteriore elemento di criticità di questo approccio sta nel fatto che i consigli di classe, una volta riconosciuta la difficoltà del ragazzo a stare in classe, delegano la soluzione del *problema* agli educatori, agli insegnanti di altre sezioni, agli imprenditori che accolgono il ragazzo. Di buono c'è che proviamo a mantenere il ragazzo agganciato alla scuola e riattiviamo (con tutta la fatica che costa) i contatti con gli adulti di riferimento[43].

6.3. Dal 2008 al 2012: evoluzioni e dilemmi

Nel marzo del 2008 un'aggressione fisica nei confronti di una docente da parte, prima, di un'allieva (la nostra scuola è frequentata in larga parte da allieve anche se negli ultimi anni la presenza di adolescenti maschi è aumentata) e, poco più tardi, della madre accorsa in suo aiuto, manifesta lo stato delle nostre relazioni con gli studenti e le famiglie.
Giunti a tal punto le reazioni che avevamo a disposizione erano due: esacerbare, sdoganandolo, l'atteggiamento autoritario oppure tentare una risposta educativa. Scegliamo di percorrere la seconda via, chiediamo e otteniamo il supporto dall'Assessorato e così variamo un percorso di condivisione con il collegio dei docenti. Di fronte a questo stimolo il corpo docente si scopre frammentato tra chi vede nell'esclusione - supportata da un intervento autoritario della direzione - l'unica opzione valida, chi rimane indifferente o si mostra contrario a qualsiasi proposta e chi è disposto a mettersi in gioco. Al termine di vivaci discussioni il collegio dei docenti approva la via della risposta educativa.
Di lì a breve viene costituito presso l'Assessorato un gruppo di lavoro guidato da Marco Rossi-Doria che elabora una proposta di intervento organico che

[43] Il legislatore è consapevole del cruciale cambiamento che sta avvenendo dentro le scuole, in particolare in quelle professionali, tanto che nel 2005 la Legge Provinciale sulla scuola trentina introduce per la prima volta in Italia, all'interno dei bisogni educativi speciali, l'attenzione nei confronti degli studenti che vivono "situazioni di svantaggio determinate da particolari condizioni sociali o ambientali" (Legge Provinciale 7 agosto 2006, n. 5, Art. 2 Finalità e principi generali, comma h).

andrà ad incidere profondamente nella vita della scuola: è il *"Progetto Campus"*[44] che si basa sulla presa in carico adulta e responsabile dell'adolescente, sul riassetto del contesto scolastico attraverso la messa in campo dei dispositivi cardine di seguito riportati.

- L'***accoglienza del ragazzo*** - ancora iscritto alla scuola secondaria di primo grado - ***e della sua famiglia***, che inizia con i colloqui estivi e termina nel mese di settembre (prima dell'inizio della scuola) con uno o due giorni di attività strutturate.
- Il ***tutoraggio costante ma decrescente*** per tutti i ragazzi iscritti in prima (ciascun insegnante diviene tutor di cinque/sei allievi che seguirà sino al termine dell'anno) che può continuare l'anno successivo allorché se ne manifesti la necessità.
- Il ***presidio responsabile del limite***, che mira a sostituire la sospensione con giornate da svolgere a scuola destinate ad attività utili alla comunità. Le attività lavorative sono intervallate da momenti - guidati da un adulto - dedicati al pensiero e alla riflessione per comprendere i motivi che hanno portato il ragazzo a infrangere le regole.
  È importante sottolineare come il presidio del limite sia rivolto a contenere i comportamenti di chi eccezionalmente infrange le regole e non a risolvere le manifestazioni dirompenti dei ragazzi che le infrangono con costanza, profonda rabbia e ostinazione. Per cercare di offrire una risposta a queste situazioni estreme continuiamo a realizzare i progetti personalizzati che, grazie al pensiero inaugurato dal Progetto, assumono una forma meno estemporanea e si trasformano in progettualità strutturate che vengono gestite di norma da un educatore e da un insegnante. Le progettualità, se ancora prevedono il ricorso alle esperienze lavorative esterne, ruotano ora attorno ad attività di recupero della relazione e delle competenze scolastiche. Si realizzano certo in uno spazio fisico fuori dall'aula, ma definito e riconosciuto dalla comunità scolastica. Si tratta di un passaggio significativo ma che continua a togliere i ragazzi dalla classe e a garantire al consiglio di classe la possibilità di delegare la presa in carico del giovane in affanno.
- L'***estensione dell'offerta formativa oltre l'orario scolastico*** (di norma il venerdì pomeriggio che è per noi l'unico momento libero dalle lezioni) che permette la nascita dei gruppi musica e teatro e della cooperativa scolastica.
  La possibilità di partecipare ad attività socializzanti ed artistiche oltre il curricolo rappresenta un interessante laboratorio sociale perché fa incontrare i ragazzi motivati e i ragazzi che vivono a cavallo tra il desiderio di partecipare e quello di abbandonare. Avvicinandosi (o partecipando) alle attività che si svolgono dentro la scuola oltre le lezioni i ragazzi demotivati hanno l'occasione di affacciarsi (qualche volta anche sperimentare) a contesti sani che aprono su mondi altrimenti per loro difficilmente accessibili, di vivere la scuola in modo meno frustrante e di iniziare a viverla come meno ostile.

---

[44] AA. VV., *Progetto Campus. Un possibile modello per una scuola che accoglie,* IPRASE, Trento 2015.

Il Progetto Campus, definendo chiaramente l'impostazione pedagogica e riorganizzando il contesto, permette alle tensioni di allentarsi, all'adulto di ridefinire il suo ruolo, ai ragazzi di riprendere fiducia nell'adulto e alle famiglie di ritornare a confrontarsi più serenamente con la scuola. Nonostante tutto permane vigoroso in molti docenti l'atteggiamento di delega rispetto alla presa in carico dei ragazzi; ancora i consigli di classe faticano a programmare proposte coordinate e condivise, ancora non riusciamo a realizzare interventi capaci di colmare le lacune che i giovani hanno accumulato in molti anni di scuola frequentata male ma che devono essere sanate se vogliamo permettere loro di affrontare con successo le scuole superiori; ancora molti ragazzi dentro le aule non ci sanno stare, continuano a violare l'istituzione e il diritto di apprendere di chi indossa l'abito dello studente.

6.4. Dal 2012 a oggi: la scommessa continua

Il Progetto Campus si ferma alla soglia dell'aula ed è per questo che nel 2012, dopo un lungo periodo di riflessioni e condivisioni con l'istituzione provinciale, il mondo accademico e il collegio dei docenti, realizziamo la **"Classe Aperta"**[45] che vuole tendere la mano ai giovani che stanno cadendo fuori dalla scuola con una proposta sostenibile per il sistema. La Clap vuole essere una proposta democratica perché non abbassa i livelli delle conoscenze/competenze richieste ai ragazzi che la frequentano, perché li accompagna verso l'assunzione di responsabilità e la fatica necessaria per fare le cose della vita, perché non regala nulla ma vuole portare - rispettando i tempi di ciascuno - almeno alla qualifica professionale.
Dal 2012 a marzo del 2017 abbiamo accolto in prima 74 ragazzi bocciati e pluriripetenti nella nostra o in altre scuole, ragazzi disamorati dallo studio e ostili agli adulti, privi di autostima e pertanto molto prossimi ad abbandonare il contesto scolastico. Di loro, nove non sono stati promossi in seconda e sedici sono entrati a far parte della Clap nel corso del secondo anno: in totale abbiamo conosciuto 90 ragazzi che molto spesso hanno odiato la scuola, le istituzioni, gli adulti. Di essi quattordici non sono riusciti ad arrivare in terza, ventidue si sono qualificati con voti compresi tra il 61 e il 93 (su cento), sette sono stati ammessi al quarto anno (l'anno facoltativo successivo al compimento del percorso, al quale si accede attraverso una selezione che si basa sul voto finale e sulla motivazione). Chi tra i ragazzi ha abbandonato la Clap lo ha fatto perché è stato arrestato o perché non abbiamo trovato il modo per farlo frequentare, perché ha scelto di cercare un lavoro (magari per integrare il reddito familiare), perché non siamo riusciti a colmare le lacune, perché è rimasta incinta. È significativo condividere che moltissimi tra i ragazzi che non sono riusciti a terminare il percorso ancora oggi mantengono una relazione con gli adulti che hanno conosciuto durante l'esperienza della Clap: tornano

---

[45] Per le persone che l'hanno vissuta è ormai *"la Clap"*. Il termine può suscitare nel lettore il rumore prodotto dall'applauso – e a chi è friulano evocare un sasso – ma a noi che viviamo fin dall'inizio l'esperienza ricorda un motto che ebbe nei primi mesi un certo successo tra i colleghi: *"La Clap è un flop"*.

a scuola per un saluto portando un panettone da condividere, per riprendere gli studi nel corso per adulti, mantengono i contatti utilizzando i social media, salutano quando ci incontrano per le vie della città fermandosi per due parole. Anche quando accade che incontriamo i loro genitori percepiamo il loro buon ricordo di noi e dell'istituzione scuola.

L'abbiamo chiamata Classe Aperta perché è disposta ad accogliere i ragazzi che rischiano di essere esclusi, perché offre loro un'altra ma diversa occasione di vivere la scuola, perché propone una risposta adulta capace di rispettare la loro storia, perché sa attendere con pazienza che giunga il momento della crescita consapevole, perché accoglie la sfida di sperimentare una nuova relazione con il ragazzo che non riesce ad abitare il setting ordinario, perché dà l'occasione di apprendere le competenze - il concetto di competenza include le conoscenze - (di sé e scolastiche) smarrite negli anni, perché è aperta a difendere il diritto degli altri studenti a lavorare serenamente per spiccare il volo.

Frequentano la Classe Aperta ragazzi italiani e stranieri che al termine della terza classe della scuola secondaria di primo grado hanno raggiunto solamente sulla carta gli obiettivi minimi, che non sanno regolare i comportamenti e la parola con adulti e pari, che non possiedono adeguati tempi di attenzione e sono incapaci di reggere quelli dello studio, che non sono in grado di organizzare (o acquistare) il materiale, che possiedono soltanto fragili conoscenze e strumenti, che sono ormai incapaci di reggere gli insuccessi e le frustrazioni, che vivono contesti complessi, che hanno problemi con la giustizia. Che non hanno mai visto il mare.

La scommessa che poniamo sul tavolo è quella di garantire i livelli previsti dagli ordinamenti perché siamo convinti che la capacità di fare bene è distribuita abbastanza equamente tra gli esseri umani e il limite non sta nella mancanza di risorse intellettuali ma nella cattiva gestione a livello emotivo delle pulsioni a lavorare nel modo migliore.

Il nostro desiderio è di riconquistare alla fiducia, allo studio, all'impegno e alla fatica i ragazzi che non hanno ancora sperimentato la necessità della conoscenza. Perché essi possano attivare le proprie capacità potenziali affinché possano riscoprire il lato curioso delle cose, la voglia di porsi delle domande su di sé e sul mondo, crediamo si debba partire da un ambiente che li accoglie per ciò che sono e una relazione che crede nell'importanza e nel rispetto della diversità[46]. Partendo da qui i ragazzi potranno iniziare a essere meno travolti dalle dissonanze che portano in sé (come ciascuno di noi) e iniziare a intravedere la possibilità di un progetto di studio, lavoro, vita. Per tendere a questo esito cerchiamo di offrire loro le condizioni necessarie al sorgere dell'equilibrio interiore (che un momento si manifesta per perdersi immediatamente e ritornare in una sequenza senza posa), di garantire loro la padronanza degli strumenti (saper leggere, scrivere e far di conto oggi) che permettono di camminare liberi lungo la via della conoscenza e la pratica della vita. Abbiamo scelto di non essere buonisti, di non tarare al basso ma di riportare al rigore, al metodo, alla disciplina e allo studio per sfatare il paradigma

---

[46] Richard Sennett, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2012, pp. 260-271.

che inchioda per sempre questi ragazzi a un lavoro manuale che una volta perduto - magari una volta diventato adulto, padre, intestatario di un mutuo ipotecario - lascia disoccupati.
Tutti i giorni ricominciamo da capo cercando di rispettare la vita che portano a scuola, di mantenere saldo il nostro ruolo ed esempio, di praticare una didattica esperienziale che non dimentica il valore della frontalità, di costruire per loro esperienze di successo.
Spesso in aula prendiamo la colazione con loro e per loro realizziamo programmazioni puntuali, progettualità condivise e coerenti; per comprendere a quale punto siano giunti e di lì riprendere il cammino strutturiamo ad inizio anno i test di ingresso in italiano, matematica e inglese; per ciascuno possiamo personalizzare il percorso, recuperare le sue conoscenze mancate; con ciascuno abbiamo regolari momenti di confronto; con la famiglia o la rete di riferimento manteniamo stretto il legame. Nella Classe Aperta gli insegnanti curano la ricostruzione di un senso positivo del sé, sostengono la motivazione e rinforzano l'autostima, utilizzano le tecnologie disponibili e possono insegnare la geometria misurando l'aula.
L'aula è un luogo protetto ma disponibile al confronto, il territorio rappresenta una risorsa dove realizzare esperienze e uno spunto per lo studio; i ragazzi imparano in modo cooperativo, sono tra loro tutor, lavorano sull'autobiografia intellettuale perché l'apprendimento si intreccia con la narrazione del sé, sviluppano la meta cognizione.
Le lezioni sono caratterizzate da una forte impronta operativa: progettare, fare, studiare, uscire, presentare. Cerchiamo di lavorare sui saperi che appartengono alla vita dei ragazzi progettando "incontri reali" nei quali essi sono chiamati a dimostrare tutta la loro capacità di trasformazione della realtà. Non cerchiamo di "far digerire meglio la disciplina" ma di creare un contesto di apprendimento capace di dare vitalità alla conoscenza rendendola esistenzialmente orientante, di toglierla dall'inerzia in cui la didattica disciplinare l'ha confinata e la mantiene[47].
Le misurazioni che abbiamo condotto dal 2005 ad oggi ci riferiscono che al termine del primo anno si crea un clima di classe più sereno, che la manifestazione emotiva è più adeguata, gli aspetti relativi all'intenzionalità e alla comunicazione migliorano, che aumentano le capacità attentive e la partecipazione. Dobbiamo però attendere la primavera del secondo anno per registrare conquiste nell'area della regolazione degli impulsi, dell'organizzazione

[47] Purtroppo assistiamo all'affermarsi di una distanza sempre più grande, da sembrare quasi incolmabile, fra ciò che la scuola propone (studio di conoscenze formalmente importanti - di cui però raramente gli adolescenti comprendono il significato e il valore e la cui legittimazione è riposta in un futuro al di fuori di ogni loro controllo -) e il bisogno sempre più urgente dei ragazzi di costruirsi una identità esistenziale, di avere cioè, attraverso l'apprendere, la possibilità di costruirsi un proprio progetto di vita. In quest'ottica le discipline diventano strumenti per l'apprendimento: strumento vuol dire fare in modo che il sapere che viene proposto e le funzioni vitali di colui che apprende si incontrino e producano significati. In altri termini si organizza l'incontro tra la struttura profonda del ragazzo con quella della disciplina affinché ciò produca significati rispetto alla vita.

del materiale, dell'impegno e dello studio[48]. Poi allentiamo la protezione e dal terzo anno i ragazzi riprendono a camminare con le loro gambe[49].

La Clap è un'esperienza nata e portata avanti in una scuola pubblica. Il primo anno sono stati coinvolti i docenti che si sono resi disponibili a lavorare con i ragazzi marginali per allargare negli anni successivi la platea degli insegnanti. Lavorare con docenti che non hanno scelto di dedicarsi a questi ragazzi significa sottoporre il progetto a forzature e interpretazioni che si allontanano dal progetto originario. Con il trascorrere degli anni questa devianza rischia di creare qualcosa di molto diverso da quanto è nelle intenzioni progettuali e che si è realizzato nel corso del primo anno. Questo apre alla riflessione in merito all'aspetto fondamentale di un intervento volto a contrastare l'abbandono scolastico: la necessità di coinvolgere docenti che condividono i principi fondanti.

6.5. Riflessioni dall'esperienza

Accanto alla riflessione che riguarda l'insegnante da coinvolgere in azioni concrete volte a contrastare la dispersione scolastica, se ne pone una di sistema. Portare dentro l'istituzione questi ragazzi significa credere che essa sia il luogo deputato a trasmettere gli strumenti (interiori e non) e le conoscenze fondamentali per esercitare una libertà - quella parte che ci viene concessa e che siamo in grado di assumere - reale.

Accogliere in un luogo istituzionale adolescenti che non hanno interiorizzato il rispetto e il limite, che destabilizzano docenti e contesto, significa voler aprire l'istituzione al confronto con chi diverge dalla norma senza continuare a riservarla, come scrive Ivan Illich, *"a coloro che in ogni fase dell'apprendimento sanno adattarsi a un dispositivo di controllo sociale precedentemente sanzionato"*[50]. Aprire ai pensieri divergenti è un'operazione molto complessa se non vogliamo continuare a seguire una falsa integrazione secondo la quale *"[il negro] può uscire da lì [dal ghetto mentale] solo a patto di adottare l'angolo visuale e la mentalità di chi vive fuori dal ghetto, cioè della maggioranza"*[51].

Molti di questi ragazzi si iscrivono, e di conseguenza lì si concentrano, nelle poche scuole disposte ad accoglierli: la disponibilità ad accogliere, quando è dimostrata con i fatti, si diffonde velocemente tra le scuole secondarie di primo grado, le cooperative e gli assistenti sociali, il tribunale dei minori e la cerchia degli amici. Tutto questo fa sì che in pochi anni si catapultino dentro queste rare scuole molte storie di fragilità che provocano ogni giorno eventi straordinari e impediscono troppo spesso il regolare svolgimento delle lezioni. Dentro queste rare scuole i ragazzi fragili ci stanno bene perché sono pensati e gli adulti, una parte, si prendono cura di loro. Ma questa massiccia presenza dentro le classi, nelle zone e nei momenti ricreativi, provoca l'incontro e lo

---

[48] Gli aspetti di misurazione sono condotti dallo staff della Prof.ssa Paola Venuti, dell'Università di Trento, che ringraziamo per il supporto al nostro lavoro.

[49] L'esperienza della Classe Aperta è stata raccontata da Andrea Bortolotti nel 2015 nel libro "Clap!", Edizioni Creativa.

[50] Ivan Illich, *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1970, p. 36.

[51] Pier Paolo Pasolini, *op.cit.,* p. 558.

scontro di marginalità che sottopongono il contesto ad uno stress eccessivo: accogliere ed includere un numero significativo di adolescenti che mascherano con la rabbia le proprie fatiche rischia di allontanare la scuola dal suo mandato e impedisce ai ragazzi che sono ben disposti di frequentare un ambiente sereno, un'aula scolastica dove si sta per imparare. Pertanto accogliere sporca e compromette l'immagine della scuola, di conseguenza le iscrizioni calano e il compito istituzionale ne esce quantomeno sbiadito.
Noi stiamo percorrendo, fino a quando sarà possibile, la via di una scuola che prova a includere gli "anormali" percepiti dalla maggioranza come pericolosi; di una scuola che impara ad ascoltare e accogliere le voci dissonanti, i portatori di altre storie; di una scuola capace di includere l'anomalia: per includere l'anomalia dentro la cellula è necessario atrofizzare la funzione escludente della parete e sviluppare la funzione della membrana che garantisce lo scambio di sostanze tra l'esterno e l'interno. Tutti gli ecosistemi naturali sono dotati di frontiere - simili alle pareti - che delimitano un territorio da difendere, e confini - simili alle membrane - che sono porosi e permettono alle differenze, una volta controllate, di entrare: le membrane, i confini sono permeabili e pur garantendo alla diversità di penetrare impediscono la mescolanza indiscriminata.
La metafora biologica ci permette di sollevare una domanda vitale anche per la scuola: come riuscire ad accogliere e scolarizzare tutti i ragazzi evitando che la presenza dei marginali conduca alla morte della cellula scuola?
Il dizionario Treccani riporta questa definizione di *scuola*: istituzione a carattere sociale che, attraverso un'attività didattica organizzata e strutturata, tende a dare un'educazione, una formazione umana e culturale, una preparazione specifica in una determinata disciplina, arte, tecnica, professione, ecc. E questa definizione di *accogliere*: ricevere, e in particolare, ricevere nella propria casa, ammettere nel proprio gruppo, temporaneamente o stabilmente; soprattutto con riguardo al modo, al sentimento, alle manifestazioni con cui si riceve. Se così è, una scuola capace di accogliere è un luogo della Repubblica Italiana dove ciascuna persona è ammessa e riceve un'educazione organizzata.
Ma in che modo, fino a dove e a quali condizioni la scuola può accogliere i ragazzi che sono percepiti dalla maggioranza come diversi e spesso agiscono davvero comportamenti dirompenti e destrutturanti? Immaginiamo una scuola frequentata esclusivamente da chi sa indossare l'abito del buon e bravo studente, nato e cresciuto bene (insomma, una scuola frequentata soltanto da Pierini figli di dottori); se ciò un giorno accadesse, la cellula scuola inaridirebbe perché la sua sopravvivenza e vitalità è garantita dagli apporti esterni capaci di introdurre la diversità: escludere, trasformare i confini in frontiere conduce all'afasia. Ma, detto ciò, rimane un problema da risolvere: anche l'entrata indiscriminata nella cellula di forme estranee conduce alla morte. Quindi come possiamo giungere a garantire scolarità a ciascun ragazzo?
La risposta al quesito non potrà essere data in queste poche righe che vorrebbero piuttosto offrire uno spunto di riflessione. Se il percorso che conduce verso una scuola di tutti e per tutti è zeppo di insidie per molteplici ed intricate cause (è sotto gli occhi di tutti), probabilmente uno dei motivi alla base della difficoltà sta nel fatto che la cultura dominante non sa accettare il "diverso" che ci disturba troppo, che possiede altre intelligenze rispetto a quelle tradizionalmente riconosciute (logico-formali, ad esempio), che vive altre quoti-

dianità, che proviene da altre storie e contesti rispetto a quelli maggioritari. Se vogliamo - se la politica vuole - davvero che i quasi adatti rimangano dentro la scuola pubblica e ordinaria è necessario, innanzi tutto, supportare e diffondere esempi e cultura che abbiano tra i principi ispiratori il rispetto per l'altro diverso da me, la fiducia nell'altro diverso da me: per quanto riguarda la scuola, se questi presupposti verranno a mancare sarà necessario ammettere che è giunto il tempo di realizzare ambienti altri rispetto alla scuola, fuori dalla scuola. Oppure di stabilire che non è poi così importante che imparino, poiché è sufficiente che producano e consumino. Certo, ci vuole molto altro, ma questo indicato potrebbe essere il punto dal quale partire.
Per avviare la riflessione chiediamoci se nella realtà di tutti i giorni la scuola privilegia davvero i simili a sé, se essa accoglie e rappresenta tutti i giovani cittadini, le loro famiglie e culture, i loro sogni e vicende. Chiediamoci se la scuola è davvero quell'istituzione capace di educare attraverso un programma di studi e di attivare le capacità potenziali di ogni individuo. Chiediamoci se siamo disposti a credere, con i nostri atti e le nostre parole, che tutti i ragazzi, e non soltanto quelli che ci assomigliano, possiedono un *"corpo umano […] pieno di possibilità che per diventare manifeste hanno bisogno di essere socialmente e culturalmente organizzate"*[52].



[52] Richard Sennett, *op. cit.*, p. 263.

7. La documentazione pedagogica per lo sviluppo professionale dei docenti

di Claudio Girelli

A che serve documentare? Probabilmente a nulla, o forse a molto.
Dipende dal riuscire a evitare alcuni rischi e dalla presenza di alcune condizioni. In questo capitolo s'intende focalizzare l'attenzione sul senso e sul contributo che la documentazione può offrire allo sviluppo professionale dei docenti. Il loro lavoro è particolarmente complesso, poiché richiede un sapere non solo teorico e tecnico, ma anche esperienziale per essere in grado di stare nella problematicità costitutiva delle situazioni educative. Ai docenti servono quindi anche competenze riflessive ed euristiche[53] che il lavoro di documentazione può contribuire a formare.

7.1. Oltre l'adempimento formale

La minaccia maggiore ad un utilizzo formativo della documentazione dell'attività didattica viene probabilmente dal coglierla come qualcosa di estraneo alla stessa, nonché come un atto autoreferenziale senza alcuna valenza sociale: *la documentazione come puro adempimento formale.*
Si documenta perché si deve, perché al termine di un progetto, particolarmente se finanziato, va restituita una relazione di quanto accaduto. Il fine risulta invece importante e non va sottovalutato: rendere conto delle risorse e delle energie impegnate. In questo senso si riconosce il valore 'pubblico' della propria azione progettuale e, finanziata o meno, se ne restituisce l'esito agli stakeholders. È un'azione rilevante se realizzata dentro la consapevolezza del valore sociale di quanto accade a scuola; in questo caso si progettano restituzioni adeguate ai diversi portatori di interessi (genitori, decisori politici, popolazione…) perché sia resa evidente la 'produttività' di quanto realizzato. Al contrario, risulta un'azione inutile se docenti e scuola si percepiscono in termini autoreferenziali, non avendo consapevolezza della propria valenza sociale e della responsabilità che da essa deriva, anche indipendentemente che questo ruolo venga socialmente riconosciuto.
Se questa è, per così dire, una ragione esterna, un'altra più profonda è costituita dal ritenere la documentazione sostanzialmente un fattore estraneo all'azione didattica. Nell'articolazione dei fondamentali del processo formativo[54] a cui ogni singola azione e progettualità didattica fa riferimento, la documentazione non trova spazio. Quando questo accade non è una semplice dimenticanza, ma l'in-

---

[53] Luigina Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009.

[54] Claudio Girelli (ed.), *Processi e metodologie formative. Teoria e applicazioni nella scuola, nella sanità, nell'industria e nel terzo settore*, Erickson, Trento 2008.

dizio di una concezione didattica che misconosce la complessità e la specificità dell'agire didattico, operando in termini di sapere puramente tecnico.
La mancata consapevolezza, nella quotidianità non certo in via teorica, della propria funzione sociale e il considerare il momento della documentazione come separato dal processo didattico sono forse le ragioni che portano a vedere in esso un puro atto formale. Allora documentare diventa un'azione meramente 'burocratica', nel senso peggiore del termine, dove si scrive qualcosa di cui si è consapevoli che non servirà a nessuno e che nessuno leggerà in modo interessato nel merito, forse solo nella forma. Impegnare tempo per scrivere una documentazione di cui non si coglie il senso rispetto all'impegno formativo che costituisce il cuore del lavoro docente è, per lo meno, demotivante, certamente non offre alcun contributo allo sviluppo professionale.

7.2. Recuperare le condizioni

Nel cercare le ragioni sottese al rischio della documentazione come atto inutile, abbiamo già colto due importanti condizioni che vale la pena di richiamare.

La consapevolezza della valenza sociale dell'agire didattico

Nell'azione didattica vive una complessità di elementi e di funzioni che vanno riconosciuti. Certamente la mediazione didattica rende accessibili ai soggetti in apprendimento i saperi disciplinari, ma la modalità non è puramente trasmissiva e la finalità non è il loro possesso. Attraverso l'incontro con i mondi dei sistemi simbolici costituiti dalle discipline scolastiche si ricerca l'attivazione del protagonismo di ciascuno studente per promuoverne il 'fiorire' integrale delle sue potenzialità. La progettualità didattica acquista senso per ognuno solamente nel promuoverne il progetto di vita che, per orientarsi alla realizzazione di sé, deve inscriversi in un orizzonte sociale inclusivo dove l'altro non è ostacolo, ma condizione stessa del realizzarsi del singolo[55]. Nel delineare il compito affidato ai sistemi scolastici per il nostro secolo, Delors evidenziava l'importanza dell'imparare ad imparare in una logica di apprendimento continuo, dell'imparare a fare per lo sviluppo di un sapere trasformativo della realtà, dell'apprendere ad essere come crescita integrale della persona, ma tutto questo dentro un apprendere a convivere, condizione stessa di un contesto sociale accogliente e valorizzante le singolarità[56]. L'agire didattico non ha quindi puramente un compito istruttivo, bensì acquista la sua piena valenza solamente se, in una prospettiva inclusiva, favorisce per ciascuno il massimo di sviluppo possibile delle proprie potenzialità, consentendogli di partecipare attivamente alla vita pubblica in una logica costruttiva del bene comune[57]. In questo senso l'azione didattica si attesta come azione educativa e, in quanto tale, ne assume il pieno valore sociale e la responsabilità da essa derivata.

---

[55] Cfr. Angelo Lascioli, *Verso l'inclusive education*, Edizioni del Rosone, Foggia 2014; Marisa Pavone, *L'inclusione educativa*, Mondadori, Milano 2014.

[56] Jacques Delors (ed), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando, Roma 1997.

[57] Cfr. il cap. 7 'Pedagogical Documentation: APractice for Reflection and Democracy' del volume di Gunilla Dahlberg, Peter Moss, Alan Pence, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*, Falmer press, London 1999.

La documentazione come parte integrante dell'azione didattica

In un percorso è importante non solo la meta, ma anche i passi che si fanno per arrivarvi, nonché il modo stesso in cui questi si sviluppano. Lo sguardo attento a quanto accade, la raccolta di tracce lungo il percorso consente non solo di aggiustare in itinere il progetto per renderlo sempre più rispondente ai bisogni dei singoli, ma permette anche di restare vigili rispetto ai processi di pensiero e alla costruzione di significati che ognuno in esso opera[58]. Inoltre, un progetto didattico non è l'esito di un'azione individuale, perciò diventa importante che il pensiero comune, che ha originato la progettazione, sia continuamente accompagnato nel riflettere sulle evidenze emergenti dal percorso per consentire di co-costruire il senso complessivo dell'esperienza che prende forma. Per questo, la documentazione acquista una valenza ampia, non solo di atto conclusivo che raccoglie l'esito, ma anche di attenta raccolta di elementi utili a leggere il processo. Documentare il processo e non puramente l'esito di un progetto educativo consente, infine, di offrire spunti per una sua trasferibilità.

Considerare la professione docente come professione 'plurale'

Il senso pedagogico del documentare richiede inoltre una cultura della professione docente che coglie la costitutiva interdipendenza positiva del proprio lavoro da quello dei colleghi[59]: un docente non può agire come solista, è sempre una voce del coro! In realtà, la modalità di vivere e pensare la professione docente è spesso caratterizzata da modalità individualistiche che non fanno ritenere la collaborazione con i colleghi una parte costitutiva del proprio lavoro. In tali circostanze il confronto risulta assente, viene percepito come ritualità vuota che appesantisce, oppure come occasione di affermazione di sé. Una cultura individualistica vanifica di fatto il senso del documentare e lo inscrive in logiche autoreferenziali e competitive. È solamente la consapevolezza di far parte di una comunità professionale[60], percepita come fattore essenziale per la propria crescita personale e professionale, nonché per l'efficacia della propria azione[61], che costituisce la condizione di 'sfondo' affinché la documentazione possa essere correttamente vissuta e valorizzata come contributo formativo per lo sviluppo professionale.

---

[58] La centralità della funzione della documentazione nel percorso didattico è bene evidente nel lavoro educativo e nell'elaborazione pedagogica delle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia. Per questo si rimanda a Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo 1995 (nuova edizione 2010).

[59] Il concetto di *interdipendenza positiva* evidenzia come condizione per il successo dell'azione del singolo sia il successo delle azioni degli altri soggetti implicati ('vinco io, se vinci anche tu'). Invece, quando in educazione si lavora considerando il perseguimento dei propri obiettivi come indipendenti o in contrapposizione con quelli degli altri soggetti coinvolti, si perde la valenza formativa di quanto si vuole, pur con buone intenzioni, realizzare: non si può crescere senza curarsi o in contrasto con chi ci sta a fianco.

[60] La scuola è un'organizzazione che per perseguire la sua mission deve orientare le proprie pratiche al modo di funzionare della comunità. Cfr Thomas J. Sergiovanni, *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma 2000; Herbert Franta, *Relazioni sociali nella scuola*, SEI, Torino 1985.

[61] Per cogliere l'importanza del contributo dei colleghi alla costruzione della propria professionalità è interessante leggere quanto evidenziato dagli insegnanti in una ricerca che ne ha ascoltato in profondità le voci: Luigina Mortari (ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Mondadori, Milano 2010.

7.3. Generare sapere esperienziale dentro la pratica professionale

Per cogliere il senso del rapporto tra documentazione e sviluppo professionale, è innanzitutto opportuno richiamare il valore e le caratteristiche della pratica educativa, con le conseguenze che ne derivano a livello di competenze professionali per i docenti.
La qualità dell'agire di un docente nasce certamente dalla sua padronanza del contenuto disciplinare e delle tecniche didattiche per comunicarlo e coinvolgere gli alunni nell'apprendimento[62], così come da quanto serve per costruire una buona relazione educativa[63]. Tutto questo è necessario, ma non sufficiente. Infatti 'l'educazione è una pratica, cioè un agire intenzionale guidato da un obiettivo pragmatico'[64] che richiede di cercare continuamente di scegliere in modo adeguato in relazione alla situazione che si crea nel qui e ora. A fronte di una pratica educativa che presenta un'intrinseca problematicità, ai docenti è perciò richiesto di attuare processi deliberativi complessi, per i quali non esiste un sapere generale capace di fornire un sistema di regole risolutive valido per le singole situazioni. Per affrontare la quotidianità ai docenti serve piuttosto sviluppare un sapere pratico, un sapere esperienziale, che li supporti nel deliberare bene[65], nel trovare l'azione maggiormente adeguata a quello specifico contesto.
Ad alimentare il sapere esperienziale concorre certamente tutto ciò che è stato elaborato a livello teorico e tecnico[66], ma esso prende forma e diventa utile essenzialmente 'a partire da un'indagine rigorosa e da una riflessione sistematica sulle esperienze educative attivate'[67]. Serve una competenza riflessiva e un atteggiamento costante di ricerca sulle proprie azioni didattiche, affinché il docente sia in grado di affrontare l'estrema variabilità e problematicità che caratterizza ogni singola situazione e azione, di per sé unica, irripetibile e irrevocabile.
Il lavoro educativo e didattico ha la caratteristica di accadere nel qui e ora, e di questo non resta traccia, se non parziale e spesso occasionale. In questo modo il vissuto professionale non offre l'occasione per alimentare il sapere pratico, per divenire esperienza professionale: 'Il vissuto è il modo diretto e naturale di vivere nell'orizzonte del mondo. L'esperienza prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria consapevolmente per apprenderne il senso. […] Perché ci sia esperienza è, quindi,

---

[62] Cfr. Mario Castoldi, *Didattica generale*, Mondadori, Milano 2015.

[63] Cfr. Herbert Franta, Anna Rita Colasanti, *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Nuova Italia Scientifica, Roma 1991 (ora ripubblicato da Carocci).

[64] Luigina Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma, 2009, p. 11.

[65] Hans Georg Gadamer, Verità e metodo, Bompiani, Milano 1999.

[66] Per *sapere tecnico* si intende un sapere che offre soluzioni precostituite. È un sapere prezioso per affrontare situazioni problematiche chiuse, prevedibili nella loro dinamica, ma non adatto per contesti che implicano persone, poiché le variabili in gioco caratterizzano la realtà in modo singolare. Intendere l'educazione e la didattica come una tecnica e non come una pratica costituisce un errore di prospettiva che ne 'inquina' e altera drasticamente la finalità formativa.

[67] Luigina Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma, 2009, p. 19.

necessario un intervento del pensiero che consenta di mettere in parola il vissuto dando a esso esistenza simbolica'[68].
Lo sviluppo professionale del docente ha come condizione la possibilità di sviluppare un sapere esperienziale che non matura nel semplice 'stare' in situazione, ma prende forma dall'esperienza vissuta con un atteggiamento euristico e riflessivo. Questo consente di vivere il far scuola quotidiano costantemente in ricerca della comprensione di quanto sta accadendo in termini fattuali e dei significati in essa generati.
È in questo orizzonte che la documentazione può diventare pedagogica, non semplicemente descrittiva, e costituire uno strumento per lo sviluppo professionale dei docenti.

7.4. Alcune attenzioni per una documentazione pedagogica

Può risultare superfluo ribadirlo, ma con l'aggettivo 'pedagogica' si è voluto sottolineare come la documentazione dei fatti educativi consenta una riflessione su di essi, diventando perciò un'occasione preziosa di formazione in situazione per la professionalità docente. Questo non esaurisce ed esclude altri legittimi scopi che alla documentazione vengono affidati. Le attenzioni che seguono indicano come la documentazione possa contribuire alla maturazione di un sapere esperienziale dei docenti.
Rispetto ai docenti possiamo sottolineare un'attenzione relativa al singolo e una al gruppo.

Prima per sé

Prima che per altri, documentare è un'azione utile per sé. Essa infatti richiede un momento di rielaborazione relativamente a una situazione in itinere o conclusa[69], senza la quale quanto vissuto scivolerebbe via, non contribuendo a incrementare il proprio sapere esperienziale. È il mettere in parola azioni e pensieri emersi nel percorso che permette di rileggerlo, di acquisirne consapevolezza e di significarlo.
In itinere, la documentazione consente di rielaborare elementi utili per monitorare ed eventualmente riorientare il processo in corso, anche rispetto a quanto di non atteso è accaduto. Nella progettazione, la riflessione consente di prevedere ciò che presumibilmente potrebbe accadere[70], ma l'azione suscita dinamiche e sviluppi non sempre anticipabili; occorre perciò stare in situazione con uno sguardo aperto, per cogliere gli echi suscitati e le nuove occasioni che si aprono.

---

[68] Luigina Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003, pp. 15.

[69] La *riflessione in-azione* e la *riflessione-su-l'azione* vengono individuati da Schön come tratti distintivi del professionista riflessivo (D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1999).

[70] A partire dal contributo di Van Manen, Mortari richiama l'importanza della *riflessione anticipatrice* che dovrebbe animare la fase progettuale che precede l'avvio dell'azione (cfr. Luigina Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003, pp.32-34).

A conclusione del progetto, la documentazione offre invece gli elementi per una sua rilettura e valutazione, che permette di elaborare i significati maturati a diversi livelli e dai diversi soggetti.
Per un docente, la possibilità di sviluppare il proprio sapere esperienziale dipende dall'opportunità che la documentazione via via raccolta ed elaborata permetta di rileggere gli elementi positivi e problematici verificatisi, attesi o imprevisti che siano, e di mettere in parola anche le riflessioni maturate in situazione[71]. In questo modo si alimenta nei docenti una postura da ricercatori riflessivi che consente di restare aperti all'inevitabile novità che ogni situazione porta con sé, nonché di maturare un pensiero orientato alla comprensione della singolarità di quanto accade.
Per rispondere a questa funzione, molte volte la documentazione prende forme non pubbliche e trova spazio in agende che accompagnano il lavoro quotidiano, in annotazioni a margine dei progetti. L'importante è che accada, indipendentemente dalla forma.

'Pretesto' per co-costruire

La documentazione comunemente intesa assume anche una valenza sociale, di condivisione[72]. Rispetto alla valenza formativa che essa può assumere per lo sviluppo professionale dei docenti, essa diventa un ottimo 'pretesto' di interazione. È, infatti, attraverso processi di comunicazione e mediazione tra i docenti che si co-costruisce un pensiero condiviso rispetto alla realtà educativa. Il confronto permette di interrogare la visione del singolo facendola evolvere e di integrare le singole letture della realtà consentendone una maggiore comprensione della complessità.
La potenzialità formativa della documentazione non risiede perciò tanto nel prodotto che la concretizza, bensì nel processo con il quale la si costruisce.

Rispetto alla forma, si richiamano alcune attenzioni utili per sostenere la dimensione formativa della documentazione.

Oltre la descrizione, la rielaborazione

Una documentazione può costituire un'occasione formativa nel momento in cui non si attesta come semplice restituzione di quanto è accaduto, bensì quando consente di accedere anche ai significati che l'hanno generata e che da essa sono stati generati.
Nel documentare un progetto educativo quanto solitamente appare è la sua

---

[71] Mortari sviluppa il pensiero di Schön e Van Manen richiamando l'importanza di allargare la riflessione non puramente all'azione (nelle sue diverse dimensioni *in-azione, su-l'azione, prima-l'azione*), ma anche ai pensieri che la accompagnano (*pensare-i-pensieri*) sviluppando così una competenza di autocomprensione metacognitiva che consente di 'depotenziare la tendenza a stare in un mondo anticipato per situarsi in un orizzonte di senso consapevolmente guadagnato' (Luigina Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003, p. 42).

[72] La tradizione dei coordinamenti pedagogici dei servizi per la prima infanzia della Regione Emilia Romagna costituisce una pratica interessante dove il riconoscimento del valore sociale della documentazione e degli scambi ha portato nel tempo anche a iniziative interistituzionali interessanti, ad es. Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza, *Identità in dialogo. Scambi pedagogici regionali*, Regione Emilia Romagna Assessorato alle Politiche Sociali. Immigrazione. Progetto Giovani. Cooperazione Internazionale, Quaderno n 8, 2004.

parte visibile, i prodotti, gli eventi. Ricostruire le motivazioni delle scelte, nonché quanto esse hanno generato in termini di consapevolezza e di pensiero nei diversi soggetti implicati, non è certamente né immediato, né semplice. Mantenere però una preoccupazione in tal senso consente di prestare attenzione anche al mondo dei pensieri e dei significati che le esperienze sollecitano nei diversi attori in gioco.

Oltre la forma, la funzione

La forma è anche un limite. La documentazione dei progetti assume spesso vesti formali che risultano poco significative per lo scopo a cui si sta dedicando attenzione. Per questo è opportuno intendere il termine 'documentazione' in senso ampio, come qualsiasi prodotto che faciliti l'attivazione di un processo riflessivo su quanto si è realizzato. In particolare risultano utili modalità narrative di restituzione[73] che consentono di 'entrare' nella concretezza del progetto non disperdendosi nei dettagli, ma raccogliendone i significati[74], con il sapere esperienziale che ne è scaturito.

Oltre l'unicità, la trasferibilità

Le esperienze educative non si possono replicare. Esse sono caratterizzate dall'unicità, poiché contesti e soggetti non sono mai identici, fossero pure gli stessi ad esserne interessati in un momento successivo. Questa considerazione potrebbe portare a ridurre la documentazione a una funzione puramente di rendicontazione di quanto accaduto, ma senza altre possibilità utilizzo.
In realtà le esperienze non si possono 'replicare', ma in qualche modo 'trasferire'[75]. Cosa si intende con questo termine? Ogni persona ha degli elementi propri che lo distinguono da chiunque altro, ma possiede anche elementi che lo accomunano ad altri: in questo senso ognuno è, nello stesso tempo, uguale e diverso dagli altri. Questo accade anche per le situazioni educative: una lezione sulla comprensione di un testo ha caratteristiche uguali nei suoi elementi caratterizzanti ad altre lezioni con lo stesso obiettivo, ma al tempo stesso sarà irrimediabilmente diversa da qualunque altra lezione, realizzata anche dallo stesso insegnante nella stessa classe. È questo possedere degli elementi simili che ci consente di utilizzare il nostro sapere esperienziale, quanto compreso in passate esperienze, come ipotesi per affrontare la nuova situazione. Trasferire significa fare i conti con la nuova situazione in totale ascolto

---

[73] Un contributo interessante alla funzione formativa della documentazione può venire dalla metodologia di ricerca empirica in pedagogica conosciuta come *narrative inquiry* (cfr. J. Clandinin, M. Connelly, *Narrative Inquiry*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000). La sua struttura narrativa rispetta la forma dell'esperienza educativa, ma chiede al ricercatore di entrare in essa per coglierne gli elementi utili alla comprensione (Cfr. Luigina Mortari, *Cultura della ricerca. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007, pp. 183-193) e quindi contribuisce in modo significativo all'incremento del sapere esperienziale. L'insegnante come ricercatore pratico trova nella *narrative inquiry* una valida metodologia di ricerca che non lo estranea dal proprio ruolo, ma gli consente di svilupparlo in modo maggiormente consapevole.

[74] Cfr. Jerome Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

[75] 'Un'inferenza rappresenta un 'trasferimento' quando attua un passaggio *da un caso a un altro caso*, ipotizzando che tra i due casi esistano analogie tali da far sì che quanto è stato compreso circa il primo di essi possa permettere di gettare luce sul secondo e consentire così una sua migliore comprensione' (Massimo Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica. L'indagine empirica nell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano 2001, p. 59).

della novità che essa intrinsecamente possiede, non partendo però dal nulla ogni volta, poiché il docente esperto possiede un sapere esperienziale che gli offre delle ipotesi di lettura e di azione da mettere alla prova nella nuova situazione. Il sapere esperienziale si attesta infatti come un sapere ipotetico, da confrontare ogni volta con la nuova realtà, senza la possibilità di utilizzarlo 'a priori'; non è un sapere di tipo tecnico, fatto di regole generali da applicare a situazioni che, per quanto simili, non saranno mai identiche.

Oltre l'esito, il processo

Quando si legge l'esito di un progetto, molto spesso si ha l'impressione di vedere un luogo fantastico, senza però conoscere la strada che è stata percorsa per arrivarvi. Questo genera ammirazione ('come sono stati bravi') o impotenza ('comunque noi non possiamo'); l'esito è comunque la non generatività di quelle esperienze per chi non vi ha partecipato, e quindi l'inutilità del raccontarle.

Certamente l'esito del progetto è importante, ma ancora di più lo è la fatica di giungervi, i pensieri, le azioni, tutto quanto ha segnato il processo. Una documentazione di processo aiuta a percepire anche la fattibilità di risultanti importanti, poiché nulla nasce dal caso e nemmeno in un istante, ma prende forma nell'ordinarietà del quotidiano. Infatti, è nelle pieghe del processo che si possono cogliere elementi utili alla trasferibilità in altri contesti e, comunque, utili ad incrementare il sapere esperienziale della comunità professionale dei docenti.

7.5. Andare oltre

Documentare consente di prendere consapevolezza di quanto realizzato e … andare oltre:
oltre un atteggiamento celebrativo;
oltre un'autoassoluzione rispetto a un presente difficoltoso;
oltre il sapere esperienziale raggiunto.

Documentare con un'attenzione pedagogica produce narrazioni di esperienze e progettualità educative capaci di restituirne la passione che le hanno rese possibili e i significati che hanno prodotto. Sono questi gli elementi che consentono di promuovere nuove esperienze e progettualità. Invece, quando un vissuto educativo significativo non diventa comunicabile, se ne perde il contributo per lo sviluppo di quel sapere esperienziale così necessario ai docenti. In questa prospettiva, documentare e raccontare è una responsabilità, non una possibilità.

Ma se il documentare è utile a chi scrive e risponde a una dimensione etica della professione, il confrontarsi con le narrazioni dei colleghi non lo è da meno per tutti i docenti che vivono da professionisti il quotidiano lavoro educativo. È da questo dialogo costante che nasce la possibilità di andare oltre, interpretando la propria professione con un atteggiamento riflessivo e di ricerca.

ARCHIVIO IPRASE

Scheda per la documentazione delle risposte delle scuole alle situazioni di fragilità educativa

TITOLO ESPERIENZA	
REFERENTE DA CONTATTARE	
REALTÀ PROMOTRICE	
ALTRE REALTÀ COINVOLTE	
DESTINATARI	
PERIODO DI ATTIVAZIONE	
MOTIVAZIONI DA CUI È NATA L'ESPERIENZA	
FINALITÀ E OBIETTIVI DELL'ESPERIENZA	
FASI E AZIONI IN CUI SI È ARTICOLATA L'ESPERIENZA	
EVENTUALI CRITICITÀ INCONTRATE	
RISULTATI DELL'ESPERIENZA	
MATERIALI (CARTACEI E DIGITALI) CHE DOCUMENTANO L'ESPERIENZA	

Eventuale parte narrativa per completare le informazioni fornite nella scheda (max 4000 caratteri, spazi inclusi)

Bibliografia

AA.VV. (2015), *Progetto Campus. Un possibile modello per una scuola che accoglie,* Trento: IPRASE.

Baldacci M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica. L'indagine empirica nell'educazione*, Milano: Mondadori, Milano.

Bevilacqua A., Girelli C. (2018), *Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire. Una ricerca per sostenere i processi di crescita degli studenti nelle scuole trentine*, Trento: IPRASE (coordinamento di ricerca Maria Arici). Disponibile su https://bit.ly/2NvRuW9

Besozzi E. (2006), *Società, cultura, educazione,* Roma: Carocci.

Bortolotti A. (2015), *Clap!,* Viareggio: Edizioni Creativa.

Bruner J. (1992), *La ricerca del significato*, Torino: Bollati Boringhieri.

Castoldi M. (2015), *Didattica generale*, Milano: Mondadori.

Clandinin J., Connelly M. (2000), *Narrative Inquiry*, San Francisco: Jossey-Bass.

Contini M.G. (1993), *Figure di felicità. Orizzonti di senso,* Milano: La Nuova Italia.

Dahlberg G., Moss P., Pence A. (1999), *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*, London: Falmer press, London.

Dalle Carbonare E., Ghittoni E., Rosson S. (a cura di), (2004), *Peer educator. Istruzioni per l'uso,* Milano: Franco Angeli.

De Benedetti M. (2014), *Psicologia e didattica,* Brescia: La Scuola.

Decreto del Presidente della Provincia 8 maggio 2008, n.17-124/Leg, *"Regolamento per favorire l'integrazione e l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali".*

Delors J. (ed) (1997), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Roma: Armando.

Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di) (1995 - nuova edizione 2010), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Bergamo: Edizioni Junior.

Franta H. (1985), *Relazioni sociali nella scuola*, Torino: SEI.

Franta H., Colasanti A.R. (1991), *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Roma: Nuova Italia Scientifica (ora ripubblicato da Carocci).

Gadamer H.G. (1999), *Verità e metodo,* Milano: Bompiani.

Galimberti U. (1996), *Anime mangiate dalla tecnica,* in Animazione Sociale, n. 1/96.

Girelli C. (ed.) (2008), *Processi e metodologie formative. Teoria e applicazioni nella scuola, nella sanità, nell'industria e nel terzo settore*, Trento: Erickson.

Lascioli A. (2014), *Verso l'inclusive education*, Foggia: Edizioni del Rosone.

Mancuso V. (2007), *L'anima e il suo destino,* Milano: Cortina.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018), *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa.* Disponibile su: http://www.miur.gov.it/-/dispersione-scolastica-e-poverta-educativa-presentato-il-documento-finale-della-cabina-di-regia-fedeli-rossi-doria-serve-piano-nazionale-coinvolgere-t (15.02.2018).

Morgagni E. (1998), *Adolescenti e dispersione scolastica,* Roma: Carocci.

Morin E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero,* Milano: Raffaello Cortina.

Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma: Carocci.

Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma: Carocci.

Mortari L. (2009), *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma: Carocci.

Mortari L. (2010) (ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano: Mondadori.

Nancy J. L. (2007*), Il Giusto e l'ingiusto*, Milano: Feltrinelli.

Pasolini P.P. (2012), *Lettere Luterane* in Saggi sulla politica e sulla società, Milano: Mondadori.

Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa*, Milano: Mondadori.

Pellai A., Rinaldin V., Tamborini B. (2008), *Il mondo dell'educazione tra pari. Prospettive teoriche e modelli di confronto*, in "L'educazione nel gruppo dei pari. Fare i conti con il rischio in adolescenza" - Quaderni di Animazione Sociale, Supplemento bis al n. 3, Torino: Gruppo Abele Periodici.

Pietropolli Charmet G. (2009), *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi,* Roma: Laterza.

Rogers C. (1978), *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*, Roma: Astrolabio.

Rossi-Doria M. (2000), *Di mestiere faccio il maestro,* Napoli: L'ancora del Mediterraneo.

Save the Children*, Treccani (2017) Atlante dell'infanzia a rischio – lettera alla scuola.* Disponibile su: https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/viii-atlante-dellinfanzia-rischio-lettera-alla-scuola.pdf

Scaparro F. (2003), *La bella stagione. Dieci lezioni sull'infanzia e sull'adolescenza,* Milano: Vita e Pensiero.

Schizzerotto A., Barone C. (2006), *Sociologia dell'istruzione*, Bologna: Il Mulino.

Schön D.A. (1999), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari: Dedalo.

Sergiovanni T.J. (2000), *Costruire comunità nelle scuole*, Roma: LAS.

Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza (2004), *Identità in dialogo. Scambi pedagogici regionali*, Regione Emilia Romagna Assessorato alle Politiche Sociali. Immigrazione. Progetto Giovani. Cooperazione Internazionale, Quaderno n 8.

Sennett R. (2012), *L'uomo artigiano*, Milano: Feltrinelli.

Smith E.R., Mackie D.M. (2004), *Psicologia sociale,* Bologna: Zanichelli.

Finito di stampare
nel mese di novembre 2018
presso La Grafica srl, Mori (TN)