

La scuola che ha scelto di cambiare L'esperienza delle Scuole di Seconda Opportunità in Italia

Maria Cristina Guarnieri

Dott.ssa in Responsabile di Servizi Educativi Scolastici ed Extrascolastici

Guarnieri.caiti@alice.it

Abstract

Dietro alla nascita e allo sviluppo delle Scuole di Seconda Opportunità si cela una domanda fondamentale a cui la stessa Istituzione Scolastica è chiamata a rispondere, e cioè in questi decenni la scuola è stata capace di formare le “persone” ed oggi quali ostacoli incontra nel raggiungimento di questo obiettivo? Al centro dell'attenzione va posta la formazione dell'uomo prima ancora che del cittadino, come se la crescita dell'humanitas, che è propria di ogni individuo, avesse la priorità o, fosse elemento determinante, rispetto allo sviluppo della cittadinanza. In sostanza non può esistere cittadino, se prima non ha fatto la sua comparsa l'uomo. La scuola non può essere colpevolizzata per il processo di disumanizzazione in atto, o “secolarizzazione” o periodo “postmoderno” come è stato definito, ma ha l'obbligo istituzionale di lottare affinché le giovani generazioni prendano coscienza del valore della vita stessa e della centralità dello studio e della cultura non come mezzo di riscatto o ascesa sociale, ma come fonte primaria di humanitas, di senso e di orientamento per l'esistenza.

Parole chiave: scuola di seconda opportunità; dispersione scolastica; sperimentazione didattica

Premessa

Negli ultimi anni il quadro normativo della legislazione scolastica ha subito numerose modifiche e cambiamenti dando inizio ad una fase di riformismo della scuola italiana non ancora conclusa: tale revisione è stata a lungo auspicata, attesa ed invocata da dirigenti, insegnanti e operatori di tutti i settori della formazione (dalla scuola dell'obbligo fino all'Università e alla Formazione Professionale) che da tempo rilevavano criticità, lacune, inadeguatezze dell'istituzione scolastica rispetto

alle istanze di istruzione, formazione e crescita culturale proprie di una società in continua evoluzione e soprattutto estremamente diversa rispetto a cinquant'anni fa, quando il nostro Paese era di fronte alla prima grande sfida della scuola pubblica, quella dell'alfabetizzazione di massa.

Se oggi questo traguardo sembra essere stato sommariamente raggiunto, sono comparsi nuovi margini di analfabetismo e di arretratezza culturale che vanno diffondendosi tra i giovani e i meno giovani, a causa della complessificazione della nostra società e del mercato del lavoro, dell'introduzione repentina delle tecnologie informatiche, della globalizzazione e della fitta rete di scambi e comunicazioni tra i popoli: a questo si aggiunge il consumismo/materialismo dilagante e l'assenza di valori di riferimento, la cui perdita è tangibile in tutti i settori di vita a partire dalla nostra amata politica. Si avverte la presenza di un grande vuoto ed un enorme senso di smarrimento culturale che inibisce la coscienza critica e la crescita umana e costringe l'individuo a risposte e soluzioni superficiali e di scarso investimento nel futuro.

All'interno di questo complesso scenario sociale le famiglie faticano a ricoprire il ruolo di principale agenzia educativa e tendono a delegare o demandare agli stessi figli le scelte più importanti; la scuola attraversa un momento estremamente difficoltoso proprio perché, investita di molte responsabilità formative ed educative, si percepisce distante rispetto alle peculiarità, richieste ed esigenze delle giovani generazioni, impreparata insomma ad affrontare le ultime sfide della modernità.

Ecco, dunque, l'esigenza di nuove leggi, di un nuovo assetto progettuale, organizzativo, pedagogico e didattico che ponga le condizioni per un rinnovamento del sistema educativo e formativo ormai in ritardo rispetto agli altri Paesi europei.

Indubbiamente sono stati fatti dei passi avanti attraverso il Regolamento sull'autonomia e l'istituzione dell'obbligo formativo fino al diciottesimo anno di età, ma si avverte l'assenza di un reale progetto di rinnovamento della scuola in cui avranno maggiore legittimazione ed efficacia questi importanti pezzi di un puzzle più ampio ed organico: lo stesso innalzamento dell'obbligo scolastico, che fino ad oggi ha animato numerosi dibattiti parlamentari, rischia di non avere alcun senso e alcuna significativa ricaduta positiva se non è pensata ed inserita in un contesto formativo modernizzato.

La lotta alla dispersione scolastica costituisce una delle principali problematiche della scuola italiana e una delle motivazioni prioritarie per cui le ultime due legislazioni hanno tentato di elaborare ed attuare la legge di Riforma.

Durante questa fase di cambiamenti si sono costituite le Scuole di Seconda Opportunità: esse si sono inserite nel quadro giuridico delle politiche anti-dispersione e di riforma della scuola dell'obbligo e nell'arco di un decennio di sperimentazione hanno dato vita ad un sistema formativo capace di offrire all'Istituzione Scolastica proposte educative adeguate ad affrontare le problematiche del disagio delle giovani generazioni a scuola. Queste realtà hanno fondato il loro potenziale su un

modello pedagogico rinnovato rispetto a quello proposto nella scuola ordinaria e su una organizzazione del lavoro che ha modificato profondamente il profilo professionale del docente, considerato primariamente nella sua duplice funzione di educatore e conoscitore dei processi dell'apprendimento.

1. Le Scuole di Seconda Opportunità in Italia

Le Scuole di Seconda Opportunità sono scuole di prevenzione e lotta alla dispersione scolastica nate negli anni '90 nelle città di Napoli, Roma, Torino, Verona, Reggio Emilia, Trento.

Esse si rivolgono a studenti quindicenni pluriripetenti al termine dell'obbligo scolastico ancora privi della Licenza Media, quindi studenti "a rischio" di abbandono o che già stanno vivendo una condizione di marginalizzazione. Questi soggetti indubbiamente sono un gruppo molto ristretto rispetto alla popolazione scolastica in età di obbligo di istruzione, ma è certo che per gli istituti rappresentano comunque elementi di grande problematicità a cui la scuola ordinamentale non riesce a dare risposte adeguate attraverso i normali iter formativi e, dunque, a garantire loro il diritto allo studio.

Disaffezione e alienazione, rabbia, indifferenza nella migliore delle ipotesi sono questi gli atteggiamenti che accomunano i ragazzi più in difficoltà tra i banchi di scuola, spazio che è segnato nella loro esperienza soltanto dall'impronta del fallimento e dell'inadeguatezza: la scuola rappresenta uno dei tanti fardelli da portare, forse nemmeno il più pesante, in confronto alle difficoltà sociali, culturali ed economiche che caratterizzano di solito le famiglie e il contesto di vita cui appartengono.

Così scrive il noto scrittore insegnante Daniel Pennac nella sua ultima opera *Diario di Scuola* a proposito di questi giovanissimi

I nostri studenti che "vanno male" (studenti ritenuti senza avvenire) non vengono mai soli a scuola. In classe entra una cipolla: svariati strati di magone, paura, preoccupazione, rancore, rabbia, desideri insoddisfatti, rinunce furibonde accumulati su un substrato di passato disonorevole, di presente minaccioso, di futuro precluso. Guardateli, ecco che arrivano, il corpo in divenire e la famiglia nello zaino. La lezione può cominciare solo dopo che hanno posato il fardello e pelato la cipolla. Difficile spiegarlo, ma spesso basta solo uno sguardo, una frase benevola, la parola di un adulto, fiduciosa, chiara ed equilibrata per dissolvere quei magoni, alleviare quegli animi, collocarli in un presente rigorosamente indicativo.¹

I principali obiettivi di queste scuole sono sostanzialmente due:

¹ D.Pennac, *Diario di Scuola*, I Narratori, Feltrinelli, 2008 Milano

1. il raggiungimento della Licenza Media: nell'ultimo anno di obbligo questi studenti frequentano il corso non più nella Scuola Media, cui era iscritto, ma nella sede della Scuola di Seconda Opportunità (di solito è in un Centro Territoriale di Formazione Permanente oppure un Ente di Formazione Professionale) per potere sostenere al termine dell'anno l'Esame di Licenza Media.
2. l'orientamento e la Rimotivazione all'apprendimento: se la Licenza Media è concepita come traguardo obbligato per potere inserirsi nel mondo del lavoro o in un successivo corso formativo, la rimotivazione ad apprendere rappresenta il life motive delle Scuole di Seconda Opportunità, perché essere uomo ed essere cittadino significa custodire ed espandere il desiderio innato in ciascun individuo di conoscere e dare significati al mondo in cui vive.

Queste scuole nascono con l'obiettivo di offrire, a coloro che sono a rischio di abbandono scolastico o già stanno vivendo una condizione di esclusione dal sistema formativo, la possibilità di rientrare nel percorso e di recuperare la propria identità di studente: un'identità però rinnovata e, forse, purificata dalla dimensione fallimentare entro cui si era radicata, perché messa a contatto con un nuovo contesto, nuove regole, nuove professionalità e modalità didattiche, e soprattutto speranze più concrete di potere avere successo.

Naturalmente il beneficio sarà provvisorio, la cipolla si ricomporrà all'uscita e forse domani bisognerà ricominciare daccapo. Ma insegnare è proprio questo: ricominciare fino a scomparire come professori. Se non riusciamo a collocare i nostri studenti nell'indicativo presente della nostra lezione, se il nostro sapere e il piacere di servirsene non attecchiscono su quei ragazzini e quelle ragazzine, nel senso botanico del termine, la loro esistenza vacillerà sopra vuoti infiniti. Certo, non saremo gli unici a scavare quei cunicoli o a non riuscire a colmarli, ma quelle donne e quegli uomini avranno comunque passato uno o più anni della loro giovinezza seduti di fronte a noi. E non è poco un anno di scuola andato in malora: è l'eternità in un barattolo.²

Oggi tra i banchi di scuola prevale un forte senso di smarrimento, per alcuni vera e propria alienazione, che rende difficoltoso la costruzione delle relazioni tra ragazzi ed insegnanti e l'attivazione dei processi di apprendimento: in sostanza sembra venire meno il senso di appartenenza alla propria scuola, soprattutto negli anni della Scuola Media Inferiore e Superiore, periodo in cui l'individuo sviluppa la propria identità e per questo necessita maggiormente di punti di riferimento e modelli in cui identificarsi e con cui confrontarsi.

² ibidem

A tale proposito penso con frequenza al grande successo riscosso dalla Rowling con i suoi romanzi su Harry Potter, all'interesse che ha saputo suscitare tra i giovanissimi per queste storie di magia apparentemente così lontane dal nostro mondo tecnologico e materialistico, eppure costruite attraverso elementi vicini alla quotidianità. Tutta la vicenda, infatti, si svolge all'interno della magnifica scuola di Hogwarts, di cui tutti avremmo voluto essere parte, una scuola dove gli studenti si avvicinano a discipline di loro interesse, ma affrontate con "rigore scientifico", dove gli insegnanti pur assumendo atteggiamenti severi e autoritari, siedono a tavola con i loro alunni e con loro partecipano a tornei e gare in veste di rappresentanti delle varie "Case di magia" (Serpeverde, Grifondoro): essi non si astengono dal ricoprire, quando è necessario, ruoli genitoriali, proprio perché in queste mura gli studenti trascorrono buona parte dell'anno scolastico rientrando a casa solo per le vacanze natalizie ed estive. Insomma quella realtà è resa magica anche dal tipo di relazioni intessute tra studente-studente e tra studente-insegnante, che hanno modo di conoscersi nel tempo attraverso una varietà di situazioni e condizioni anche al di fuori dell'aula.

Le Scuole di Seconda Opportunità fondano il loro potenziale e la loro efficacia educativa e formativa proprio sulla costruzione di relazioni significative all'interno del gruppo classe, tra singoli studenti e insegnanti, all'interno dell'equipe educativa, con la famiglia e gli insegnanti della scuola Media di provenienza: le "relazioni significative" sono quei rapporti che si contraddistinguono per l'attribuzione di fiducia e pari dignità ad entrambe le parti, per la gestione delle emozioni, per un ascolto profondo del proprio Sé e dell'Altro, per la condivisione delle regole nel perseguimento di un obiettivo e l'assunzione di responsabilità da parte di ciascuno. Il processo relazionale non è lasciato al caso, all'improvvisazione o alla singola iniziativa dell'insegnante, piuttosto implica la condivisione di principi, obiettivi, regole e metodologie e l'utilizzo di nuove professionalità all'interno del gruppo insegnanti quali formatori, educatori, pedagogisti e psicologi: l'istanza educativa è considerata di pari dignità, in certi casi prioritaria rispetto a quella formativa e l'impostazione del lavoro tende ad essere prossima a quella adottata nei servizi educativi extrascolastici. Non a caso a Reggio Emilia l'equipe educativa del progetto "Icaro...ma non troppo" si è costituita utilizzando in parte professionisti dei G.E.T. (Gruppo Educativi Territoriali) e ha tratto ampio spunto dalle metodologie pedagogiche di questa esperienza.

Dalla centralità attribuita al ragazzo e alla relazione con lui, scaturisce la motivazione di ciascun studente all'apprendimento e all'impegno nel raggiungimento dei traguardi prefissati, insieme all'adulto, in vista di una crescita umana prima ancora che culturale: il sapere è concepito come strettamente connesso allo sviluppo emotivo e cognitivo dell'individuo e alla scoperta della propria identità. Per questo l'organizzazione degli spazi, la costruzione delle attività didattiche, la centralità dei

laboratori artistici e professionalizzanti mirano a captare l'interesse e la curiosità di ogni singolo studente e a offrire una molteplicità di linguaggi per esplorare e rielaborare le proprie conoscenze: la motivazione all'apprendimento è profondamente correlata al processo di coscientizzazione dell'individuo e allo sviluppo di quelle competenze metacognitive che lo rendano capace di senso critico, autovalutazione, progettualità esistenziale, comprensione dei contesti di vita.

La seconda caratteristica fondamentale delle Scuole di Seconda Opportunità, dunque, è la sperimentazione e la costruzione di una Didattica del Sé, finalizzata a rendere lo studente sempre più protagonista del processo formativo e consapevole dei progressi realizzati e dei traguardi non ancora raggiunti: tale impostazione metodologica si basa sull'idea che le conoscenze possano diventare competenze nella misura in cui l'individuo sia in grado di riconoscere la propria identità, collocarsi nella realtà sociale e percepire la cultura come strumento di mediazione e significazione dell'ambiente in cui vive.

La veste sostanzialmente sperimentale e pionieristica mantenuta da questi progetti rende ancora più prezioso e interessante il lavoro compiuto in questi anni di autonomia scolastica, in cui è fondamentale fare tesoro delle esperienze positive e cogliere quali strumenti, strategie e metodologie ne hanno determinato il successo: forse le Scuole di Seconda Opportunità costituiscono già un laboratorio di sperimentazione didattica per la scuola ordinamentale, un osservatorio privilegiato sulla dispersione e un tentativo di nuova organizzazione istituzionale.

La terza importante caratteristica di questi progetti è, infatti, l'azione di sensibilizzazione e riflessione esercitata ad un livello macrosistemico all'interno delle reti scolastiche e degli Enti Locali, attraverso il rapporto con dirigenti e consigli di classe, i Comuni e le Province: il fine è quello di creare sul territorio un sistema integrato di forze civili ed evitare ogni possibile fissità e centralizzazione della scuola rispetto alle problematiche del disagio giovanile e della dispersione scolastica.

Per non disperdere il lavoro compiuto le Scuole di Seconda Occasione dal 2005 si sono organizzate in una rete nazionale che comprende "Provaci ancora, Sam!" di Torino, Progetti "Ponte" di Trento, "Icaro...ma non troppo" di Verona e di Reggio Emilia, "La scuola della seconda opportunità" di Roma, "Chance, maestri di strada" di Napoli: l'obiettivo è quello di rafforzare la struttura di questi progetti, di renderli sempre più visibili agli occhi dei politici e della scuola per farla diventare parte integrante del sistema educativo e formativo.

Il sistema scuola non può più essere concepito come una struttura monolitica, piuttosto va pensato come un'istituzione articolata, capace di cooperare con il territorio cui appartiene e di fare fronte alle molteplici responsabilità di cui è stata investita attraverso la costruzione di un'offerta formativa plurale e personalizzata. Pertanto queste scuole non rappresentano una Scuola Altra rispetto all'Istituzione

Scolastica, ma sono nate a servizio dell'Istituzione e possono essere concepite solo all'interno di questo sistema: esse operano con la scuola ordinaria nel tentativo di migliorarla, di ricercare le possibili strade di risoluzione di fronte alle problematiche più complesse e di affiancarla nel difficile compito di garantire a ciascun studente il diritto allo studio.

Solo in questo modo, credo, l'istituzione può testimoniare i valori di democraticità su cui è fondata e custodire, agli occhi dei cittadini, il rispetto e l'autorità di cui necessita per esercitare al meglio le sue funzioni.

2. La struttura e il funzionamento del sistema

Pur non avendo ancora conosciuto una definizione giuridica chiara agli occhi dell'istituzione scolastica, le Scuole di Seconda Opportunità rappresentano nei territori dove sono nate molto più che progetti di lotta alla dispersione. Esse sono considerate dalla scuola pubblica locale come un osservatorio privilegiato e un importante laboratorio di ricerca pedagogico-didattica: per questo le istituzioni, che hanno intravisto in questi percorsi la possibilità di accogliere e affrontare il disagio degli studenti in modo innovativo ed efficace, hanno costituito delle reti di scuole coordinate a loro volta da delle scuole capofila, al fine di rafforzare l'alleanza tra scuola ordinaria e scuola di seconda occasione e facilitare lo scambio di competenze e risorse. In sostanza in questi anni si è venuto a creare un importante circolo virtuoso tra dirigenti e docenti della scuola ordinaria e formatori e coordinatori delle Scuole di Seconda Opportunità: nei primi anni la cooperazione si è instaurata ad un livello di microprogettazione nella costruzione condivisa dei percorsi formativi per gli studenti segnalati dalla Scuola Media alla Scuola di Seconda Occasione; negli ultimi anni in cui le Scuole di Seconda Opportunità si sono consolidate ed ampliate si è verificata una collaborazione più stretta spostando la riflessione su di un livello macrosistemico, in vista di una progettazione pedagogica di più ampio respiro. L'obiettivo comune è quello di favorire la contaminazione reciproca e la ricerca di un nuovo modello pedagogico e didattico adeguato alle sfide della scuola attuale: questo è avvenuto e continua ad avvenire attraverso la formazione fatta dagli operatori delle Scuole di Seconda Opportunità agli insegnanti referenti e all'interno dei collegi docenti, e attraverso i convegni e le pubblicazioni realizzati negli ultimi anni.

Sulla base di quanto detto finora le scuole di Seconda Opportunità si concepiscono e vanno concepite come realtà all'interno del sistema formativo adatte e specializzate ad accogliere quegli studenti che abbandonano la Scuola di Prima Occasione, perché percepita come non significativa per la loro esistenza, anzi in alcuni casi alienante. Esse, dunque, non rappresentano né una scuola altra, né la sola risposta che l'Istituzione è chiamata a dare in ragione di una organizzazione sempre più differenziata e attenta ai bisogni degli studenti che accoglie.

Tuttavia non è possibile considerare le Scuole di Seconda Opportunità pienamente integrate nel sistema della Scuola Pubblica. Esse infatti non hanno in nessun caso sede negli istituti scolastici, ma utilizzano i locali dei CTP o della formazione professionale; inoltre il loro mantenimento economico solo in alcuni casi ha potuto contare sul MIP (Napoli, Roma), perché di norma i finanziamenti provengono sostanzialmente o dagli Enti Locali o da privati (Opere Pie, Fondazioni, Società Sportive). Questa condizione di sostanziale precarietà che si è mantenuta nell'arco di un decennio ha avuto due conseguenze fondamentali:

- maggiore libertà ed autonomia nel progettare esperienze realmente innovative, e non brutte copie dei tradizionali iter scolastici;
- difficoltà nel garantire la continuità a causa dei finanziamenti raccolti di anno in anno e a causa del turnover del personale educativo (di norma appartenente al mondo dell'extrascuola o della formazione professionale).

Eppure questi progetti costituiscono un esempio importante di espressione democratica all'interno di un sistema che per le sue stesse dimensioni, probabilmente, sembra rimanere imbrigliato nelle questioni a carattere amministrativo e gestionale e non riuscire a spendersi e investire maggiormente nella sperimentazione progettuale, pedagogica e didattica.

Non è la prima volta nella storia delle istituzioni scolastiche che si verificano fenomeni di questo tipo, se ricordiamo Pestalozzi, don Bosco, Mario Lodi, don Milani, Loris Malaguzzi e altri che attraverso la loro opera rivoluzionaria di educatori, maestri e pedagogisti, costruirono non solo metodi e didattiche alternative, ma realtà formative e organizzazioni molto diverse rispetto al sistema ordinario. In alcuni casi esse andarono a morire o rimasero esperienze circoscritte o si trasformarono in scuole private, come l'opera dei Salesiani, ma non riuscirono a modificare né l'impianto della scuola pubblica né la pedagogia nozionistica e tendenzialmente classista che è alla base dell'insegnamento, forse perché la stessa società negava o non era pronta ad accogliere la portata di quelle idee.

È difficile stabilire se oggi più di ieri sussistono le condizioni per un ipotetico cambiamento della scuola tradizionale, così auspicato dagli stessi insegnanti e dirigenti, non tanto in termini di organizzazione dei livelli o dei curricula quanto rispetto alla metodologie didattiche e alle idee pedagogiche di partenza. Tuttavia è interessante constatare che il fenomeno delle scuole di Seconda Opportunità nasce all'interno della Scuola, si sviluppa insieme e grazie ad essa e a servizio di essa, non in conflitto né in alternativa: forse questo può lasciare il dubbio o la speranza che questa realtà non muoia, ma sia riconosciuta sempre di più anche a livello istituzionale come un'opportunità, un'occasione di arricchimento e rinnovamento dell'offerta formativa, uno spazio di ricerca e sperimentazione pedagogico-didattica, un esempio di sistema integrato, un incontro di sinergie tra Scuola, Enti Locali e Territorio.

2.1 L'organizzazione del lavoro

Le Scuole di Seconda Opportunità si sono costituite attraverso il contributo di molteplici figure professionali (formatori, insegnanti, educatori, tutor, psicologi, atelieristi, ecc...) e proprio grazie all'utilizzo di un ampio ventaglio di competenze e risorse umane si sono aperte la strada per costruire percorsi didattici adeguati alle esigenze di ogni studente e di ogni gruppo classe.

Il maggiore investimento professionale in ambito psico-pedagogico ha portato alla formazione di equipe educative, non più collegi docenti, che incentrano il loro lavoro sulla condivisione delle scelte rispetto ai percorsi formativi, alle attività didattiche e alle regole della classe e sullo scambio dei vissuti come principale canale di monitoraggio dell'andamento dei progetti.

I gruppi si incontrano mediamente una volta ogni tre settimane durante tutto il percorso, in alcuni momenti particolari anche più frequentemente. Durante le prime settimane del progetto sono previsti vari incontri con finalità diverse: per mettere in comune le osservazioni fatte fino a quel momento, per discutere i programmi didattici, per impostare i percorsi individuali, e così sarà per tutta la durata del percorso. Verso il termine del progetto *l'équipe* è interamente dedicata alla valutazione dei percorsi dei ragazzi e alla costruzione partecipata dei portfolio, in preparazione dell'esame e delle scelte formative future. Ad ogni incontro si fa il punto del percorso che ogni singolo ragazzo sta sperimentando, utilizzando le informazioni ottenute dall'osservazione partecipata e da una griglia di riferimento che propone dei parametri di valutazione comuni. Il lavoro *d'équipe* presenta molteplici vantaggi: permette un continuo scambio di informazioni fra i vari formatori evitando la settorializzazione e il chiudersi nel proprio spazio disciplinare; consente di conoscere ogni singolo allievo da punti di vista differenti tanti quanti sono i contesti in cui si trova, producendo di lui un'immagine più sfaccettata e completa; realizza una linea di intervento del gruppo formativo comune e coerente che viene poi rimandata nello stesso modo ai ragazzi; permette un monitoraggio serrato del percorso dei singoli e del gruppo.

Indubbiamente il merito di queste esperienze è forse quello di avere dato un volto nuovo alla figura professionale del docente, l'hanno dotata di maggiori competenze nell'osservazione e nella verifica degli obiettivi educativi e formativi, rendendo il suo ruolo più vicino a quello del ricercatore o dello studioso specializzato nei processi dell'apprendimento piuttosto che dell'impiegato: i docenti dell'équipe, pur essendo posti nella condizione più impegnativa e incerta di creare e sperimentare nuovi percorsi didattici e nuovi strumenti, maturano o riscoprono lo slancio necessario per confrontarsi con le problematiche più gravi della devianza giovanile.

2.2 Le metodologie

Le metodologie delle Scuole di Seconda Occasione si sviluppano attraverso un incontro interessante tra le pratiche proprie della scuola ordinaria e quelle apparte-

nenti all'area dell'extrascuola e della formazione professionale: indubbiamente queste esperienze, essendo nate al di fuori delle istituzioni scolastiche, si sono lasciate contaminare dalla tradizione laboratoriale dei Centri Territoriali o di Formazione Professionale, in cui spesso hanno avuto sede, o hanno attinto dal patrimonio professionale di educatori operanti nei servizi extrascolastici o nei progetti per minori devianti. Ad esempio l'esperienza di Reggio Emilia si è costituita usufruendo di alcuni educatori che già lavoravano all'interno dei Gruppi Educativi Territoriali (G.E.T.) del Comune e ha trovato sede nella Fondazione En.a.i.p. della città; a Napoli insegnanti volontari con larga esperienza di adolescenti a rischio hanno iniziato l'attività di recupero "in strada" di bambini e ragazzini che abbandonano la scuola e successivamente insieme ad agenzie di privato sociale e ai servizi sociali hanno creato progetti ad hoc per drop-out; a Torino i primi ad intervenire nel progetto anti-dispersione sono giovani volontari che preparano i ragazzi a sostenere l'esame per la licenza da privatisti e, a seguire, verranno coinvolti insegnanti delle scuole medie e attivati i progetti in due CTP. Così è avvenuto per Roma, Verona e Trento. Pur avendo storie differenti, la progettazione di queste scuole, come vedremo nel capitolo successivo, tenta di operare in un'ottica di sistema integrato e di unire le risorse e le competenze nel territorio dove si trovano le Istituzioni scolastiche per affrontare una problematica, quella della dispersione, che necessita di risposte multiple, complesse e corali. Dalla progettazione il passo è veloce e la dimensione metodologico-didattica si costruisce attraverso i medesimi presupposti di cooperazione e contaminazione.

L'impianto metodologico delle Scuole di Seconda Opportunità si colloca sullo sfondo di tre tematiche fondamentali e attraverso strade alternative arriva a scontrarsi con le criticità della scuola ordinaria e ne percepisce tutta la complessità. Le questioni principalmente in gioco sono:

- *Differenziazione e pluralità di occasioni*, inteso non solo come progettazione e organizzazione di più proposte, ma flessibilità nella costruzione di ipotesi di lavoro e personalizzazione dell'intervento quotidiano.
- *Sperimentazione e ricerca-azione*: i presupposti di un'azione educativa e formativa efficace sono l'evitamento di copioni e schemi metodologici che possono diventare "gabbie" e indurre il docente a proposte standardizzate per soggetti differenti. La professionalità del formatore si connota per un'approfondita osservazione, sperimentazione e revisione sul campo delle metodologie: queste attività presuppongono strumenti di raccolta e analisi dei dati e, in generale, presuppongono "*l'introduzione di una metodologia empirica dentro ad una cultura tradizionalmente idealista e concettualista*" (L. Guasti)

Gli educatori oggi hanno rappresentato un'impostazione metodologica aperta, quasi come dire nella dimensione di RI-

CERCA e, quindi, le riflessioni non guidano tanto all'impostazione del piano formativo, quanto agli step, ai gradini che via via già nel primo periodo di accoglienza degli studenti sono funzionali alla taratura della proposta. Questa è una dimensione di ricerca-azione dentro a cui le riflessioni sono sempre situazionali, non sono mai in letteratura, o meglio se mai il quadro viene ricostruito a posteriori.³

- *Apprendimento e sviluppo*: tutta l'attività mira a mantenere strettamente legati tra loro contesto di vita e contesto scolastico, apprendimenti formali e non formali, competenze personali e competenze apprese, perché la maturazione e lo sviluppo dello studente, secondo quest'ottica, avviene non solo attraverso le nozioni ma anche e soprattutto tramite la metacognizione sui contenuti.

Le metodologie delle scuole di Seconda Occasione non sono riassumibili in un quadro uniforme sia perché tali esperienze nascono profondamente radicate nel loro territorio, sia perché sono in continua evoluzione rispetto alle buone pratiche adottate in materia di drop-out.

Tuttavia è possibile individuare alcune caratteristiche trasversali alle sei esperienze cui facciamo riferimento:

- centralità della relazione;
- pratiche negoziali;
- dimensione comunitaria e sociale dell'apprendimento;
- lavoro territoriale integrato, che comporta la collaborazione di molti servizi e la costituzione di un'équipe interprofessionale integrata;
- sostegno ai docenti come persone e come professionisti attraverso il lavoro psicologico e la formazione continua;
- empowerment, ovvero "abilitazione" di tutte le risorse e le facoltà proprie degli attori della relazione educativa, adottando metodologie e tecnologie didattiche adatte a favorire la partecipazione e la condivisione;
- sperimentaltà, che comporta una trasformazione attiva di tutte le variabili in gioco, dalla professionalità docente alle pratiche didattiche ed istituzionali

³ ibidem

2.3 “Icaro ...ma non troppo”: la Scuola di Seconda Opportunità a Reggio Emilia

Il progetto “Icaro...ma non troppo”, nato nel 2000, conta oramai sette anni di attività durante i quali ha accompagnato più di un centinaio di adolescenti per una parte del loro percorso formativo. Per molti ha rappresentato una seconda occasione, un trampolino dal quale ripartire dopo una serie di frustrazioni e fallimenti sperimentati durante il percorso scolastico.

Nella sua storia oramai decennale, Icaro ha fatto della sperimentazione un suo principio fondante, evitando pericolose schematizzazioni. L’organizzazione del sistema e il lavoro didattico e laboratoriale, pur rimanendo fedeli ai valori originari, hanno subito diversi cambiamenti nelle varie edizioni, in vista di un rinnovamento sempre attento al contesto e ai soggetti verso cui è finalizzato l’intervento: per questo è difficile descrivere in modo esaustivo questa scuola, sperimentale per scelta, sebbene oggi essa sia alla ricerca di un assetto più stabile e istituzionale.

In allegato è stata inserita parte dell’intervista all’attuale Direttore della Scuola di Seconda Occasione di Reggio Emilia.

Il futuro di Icaro è strettamente legato al futuro della scuola pubblica, al riconoscimento della centralità di questa Istituzione nella crescita dei cittadini: l’obiettivo non è quello di creare una Scuola Altra, ma di essere di supporto sia nello studio e creazione di nuove strade pedagogiche e didattiche, sia nella realizzazione concreta di progetti radicati profondamente nel territorio e costruiti in un’ottica di sistema integrato. La Scuola Pubblica ha perso, purtroppo, in questi anni la sua autorevolezza e credibilità agli occhi di molti e stenta a trovare nuovi orizzonti di senso, perché non è preparata dall’interno di ogni singola istituzione ad affrontare generazioni di adolescenti che in modo più o meno manifesto portano i segni di profondi disagi sociali e psicologici, fatica a trovare soluzioni di continuità con il mondo del lavoro e ad offrire una cittadinanza vera per coloro che vivono e subiscono la condizione di immigrazione.

L’istituzione mantiene la sua autorevolezza se è fedele al mandato del popolo, che si basa sul valore della democrazia e della giustizia e, più concretamente nel caso della scuola, sulla garanzia del diritto allo studio per tutti indistintamente. Per queste ragioni, diversi studenti non si percepiscono “di essere parte” della scuola, piuttosto avvertono alienazione e rifiuto rispetto ad un luogo che è invece riconosciuto dalla società come la sola strada percorribile per inserirsi nel mondo del lavoro e costruire un percorso di vita di qualità e di benessere sociale. Esiste, perciò, un rapporto tra istituzione e discenti segnato da disaffezione, rabbia, indifferenza, in alcuni casi odio, la cui colpa non è riconducibile ragionevolmente solo alla scuola, ma rappresenta una barriera insormontabile al raggiungimento degli obiettivi formativi.

La storia di Icaro può essere letta come piccolo tentativo di rinnovare il volto della scuola, nel lungo periodo, cercando di farsi carico delle situazioni più difficili con essa e aiutandola a non delegare la propria responsabilità formativa, in altre parole a non rinunciare alla mission del proprio mandato.

2.4 La Didattica a partire dal Sé

I formatori della Scuola di Icaro hanno scelto fin dall'inizio del progetto di costruire delle strategie didattiche ad hoc, rifiutando l'utilizzo dei libri di testo, se non a scopo documentativo e di ricerca, e tentando di produrre con i ragazzi il materiale didattico, come strumento e testimonianza degli avvenuti apprendimenti. In un certo senso più di una volta ho percepito una vicinanza tra il lavoro di questi professionisti e quello dei ricercatori: infatti la priorità è di ricollocare l'oggetto sempre al centro del proprio studio, considerando che le variabili in gioco sono molteplici e, perciò, è necessario dotarsi di vari strumenti per riuscire a comprenderne le caratteristiche e tentare di guidare i fenomeni in atto.

La didattica della scuola della Seconda Opportunità è basata sostanzialmente sulla sperimentazione e la flessibilità dei metodi utilizzati, al fine di mantenere sempre un legame di tipo strumentale tra questi e il docente che li propone e di conservare un rapporto di assoluta sudditanza degli strumenti rispetto al soggetto verso cui sono rivolti.

2.4.1 La costruzione del programma

Il "programma" è un aspetto della didattica che in questi ultimi decenni ha subito notevoli trasformazioni, non tanto in termini formali, quanto in termini sostanziali, divenendo uno strumento a supporto di un modello pedagogico costruttivista, piuttosto che trasmissivo, problematicista piuttosto che dogmatico. Attualmente il cambiamento di sistema avvenuto grazie all'introduzione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche (L n°59/1997), a cui è seguito un Regolamento sull'autonomia didattica e organizzativa delle stesse (d.P.R. n°275/1999), ha reso nello specifico il programma non più "cosa da compilare", ma da "costruire": esso non rappresenta più un ordine, un elenco di temi da trattare, ma una traccia orientativa, che si modifica in itinere tenuto conto dell'ambiente, cioè dei docenti e degli studenti, dei fatti e degli interessi che caratterizzano la storia del gruppo classe e dei soggetti che ne fanno parte. Il docente e il collegio hanno, dunque, oggi l'opportunità e al contempo il dovere, di pensare con maggiore libertà o, per meglio dire, con maggiore "flessibilità" alla costruzione e stesura del programma, nell'idea che questo principio di base possa favorire i processi di apprendimento e dare vita a percorsi cultu-

rali profondamente significativi per gli studenti. Il concetto di flessibilità, infatti, come dice Cristanini

... da una parte indica l'adattabilità, la capacità di regolarsi in funzione delle contingenze, delle esigenze e dei problemi ambientali; dall'altra la dinamicità, l'apertura al futuro, la disponibilità ad accogliere il nuovo, a mettersi in gioco e a cambiare. ⁴

La stesura dei programmi curriculari a Icaro si radica, dunque, profondamente su queste parole chiave, flessibilità, personalizzazione, interdisciplinarietà: Icaro, infatti, non si propone come didattica altra rispetto a quella propria della scuola, ma prova a cavalcare l'onda dei cambiamenti posta in essere dalla stessa legislazione scolastica.

Durante questi anni di lavoro i formatori hanno scelto come filo conduttore fra tutte le discipline l'autobiografia, vista non tanto come genere letterario o espediente didattico, ma come canale preferenziale per valorizzare le differenze individuali e per riconoscere all'adolescente una storia di apprendimenti. A fianco del riconoscimento delle soggettività, il metodo autobiografico è funzionale ai fini della formazione: esso, infatti,

è lo strumento che connette la scuola con il mondo della vita e consente alla prima di riconoscere "che cosa" sta formando quella determinata soggettività. Così facendo la scuola permette al soggetto di riflettere sulla propria formazione. ⁵

Viaggiando nella mia storia fa parte di una tipologia di attività generalmente proposta nel periodo propedeutico in cui ragazzi e docenti si incontrano per le prime volte: questo tipo di questionario/intervista conoscitiva è pensato allo scopo di fare riemergere negli studenti ricordi positivi e negativi rispetto alla materia, argomenti di interesse, esperienze o conoscenze specifiche legate alle storie personali; a fianco di questa attività agli studenti viene richiesto di svolgere alcuni esercizi più mirati a captare il loro livello di conoscenza della materia, potenzialità e lacune.

⁴ D. Cristanini, *Flessibilità*, in *Voci della scuola 2003*, a cura di G. Cerini e M. Spinosi (2002)

⁵ P. Farello e F. Bianchi, *Laboratorio dell'autobiografia. Ricordi e progetto di sé*, Erickson, Trento, 2001

1. Quando sono nato? Il 20/02/92
2. Come mi chiamo? Adriano Di Liceo
3. Chi ha scelto il mio nome? Mio padre
4. Cosa significa il mio nome? Perché il fratello di mio padre si chiama Adriano
5. Qual è la prima parola che ho detto da piccolo? Mamma e papà
6. Qual è un ricordo triste della mia infanzia? È quando me ne sono andato dal mio paese
7. Qual è un ricordo piacevole della mia infanzia? Il mio paese
8. Quali titoli ^{di} fiabe o storie fantastiche ricordo? La torta parlante
9. E' importante per me conoscere la storia delle persone e dei luoghi che incontro? Perché?
Sì perché è bello ricordarsi e conoscere più persone

Questo materiale può essere utile a compiere delle modifiche sul percorso pensato dal docente, allo scopo di fare proprio il più possibile il "linguaggio" dei ragazzi e di sintonizzarsi sulla loro "frequenza": infatti attraverso la personalizzazione, sia per quanto riguarda i contenuti sia per gli strumenti, è possibile vedere innescarsi nello "spazio scuola" processi di apprendimento, in termini di rielaborazione-

sedimentazione delle conoscenze, e processi di costruzione positiva dell'identità, in vista di una sempre maggiore integrità e autostima del ragazzo.



L'azione programmatica del docente è sempre tesa a scoprire quali sono le conoscenze pregresse degli studenti e le loro mappe concettuali: lo schema sopra riportato è un brainstorming sull'apparato respiratorio proposto a tutta la classe come attività introduttiva all'argomento. Ogni tentativo di entrare nel mondo dei significati nascosti del ragazzo è, dunque, motivato dalla centralità dello stesso e della sua visione in vista di un apprendimento. Programmare significa, prima di tutto, per il docente provare a decentrarsi dalle proprie rappresentazioni e, attraverso l'osservazione partecipata, costruire percorsi culturali riconoscibili dall'universo cognitivo ed emotivo del soggetto.

Attraverso i racconti, i ricordi, la condivisione di quello che è il proprio sapere, i ragazzi sviluppano la “conoscenza della conoscenza”, cioè la capacità di conoscere e farsi delle domande, la valutazione e la pianificazione, il riconoscimento della dimensione spazio-temporale dei fatti e degli avvenimenti, sperimentano le emozioni e il coinvolgimento. Questo perché come affermano Farello e Bianchi,

I processi di controllo sono possibili competenze che prescindono dai contenuti disciplinari e possono essere apprese riflettendo sui propri processi di pensiero.⁶

LA LINEA DELLA VITA

PAOLO PARISI

Ricordo di quando avevo 10 anni

Me ricordo quando mi ero appena trasferito a Villa Montebello in base in Montebello in provincia di Reggio Emilia. Quando ero entrato a scuola mi sentivo un disadattato che non conoscevo nessuno ma poco mi sono fatto ~~fare~~ tanti amici di pomeriggio andando in giro per il paese raccontando alcune delle cose, e mi diseredo di andare a fare un giro con loro da cui ~~giorno~~ ho incominciato a uscire sempre con loro.

⁶ ibidem

La programmazione, se concepita in un'ottica autobiografica, favorisce lo studente a tenere strettamente legate la dimensione del sapere a quella dell'essere, la formazione culturale alla vita.

Attraverso una chiara contestualizzazione la stessa matematica, che per la maggioranza rappresenta la disciplina più lontana dal proprio vissuto e per questo temuta e poco amata, viene riconosciuta come parte integrante della realtà a cui appartengono.

La narrazione del Sé rappresenta, in conclusione, la cornice all'interno della quale si inseriscono tutti i programmi curriculari, e, in questo senso, l'acquisizione di nuove competenze, attraverso i percorsi disciplinari, costituisce un forte stimolo e un importante supporto alla meta-riflessione.

Molte narrazioni del Sé sono, infatti, in evoluzione altre sono già chiuse e la storia può essere archiviata, anche se è sempre possibile richiamarla in modo creativo. La costruzione di narrazioni necessita di tempo, non è un processo lineare e rapido, spesso vengono imposte delle sospensioni. È l'ambiente di vita di una persona a essere la fonte delle narrazioni, più che la vita stessa del soggetto... Si viene a costituire una struttura naturale dalla quale ricavare una particolare intenzione, elaborarla, decidere in merito costruendo progetti... Ricerche su adolescenti hanno dimostrato che l'utilizzo di modalità narrative di pensiero facilita, in ambito scolastico, un adattamento soddisfacente, in quanto il soggetto si colloca in un contesto di senso che ha un inizio e una fine, le emozioni vengono canalizzate in una trama e per questo seguono un ordine costruttivo.⁷

Riassumendo la costruzione del programma avviene nel rispetto delle indicazioni Ministeriali che individuano come linee orientative la flessibilità, la personalizzazione e la trasversalità dei contenuti: questi criteri vengono rispettati, anzi incontrano la massima espressione ed estremizzazione attraverso l'autobiografia, che per sua stessa natura è ancorata al soggetto, alla sua unicità.

2.4.2 Un esempio di programmazione: l'area scientifico - matematica.

Unità didattica: "Il viaggio"

Vista la particolarità del progetto e la tipologia degli allievi a cui è destinato si è deciso da parte di tutta l'équipe formativa di non adottare libri di testo per lo svolgimento dei programmi delle diverse materie. Infatti i testi disponibili sul mercato

⁷ ibidem

per la trattazione dei programmi della scuola media inferiore risultano difficili e inadeguati ai ragazzi che frequentano il percorso Icaro.

Quindi la programmazione di matematica e scienze è basata da una parte sulla scelta di contenuti da trasmettere e dall'altra sull'individuazione di metodi e strategie didattiche per introdurre gli argomenti scolastici (considerati da questi ragazzi noiosi e inutili) in modo "accattivante".

Il tema del "viaggio" è stato utilizzato come filo conduttore nelle attività proposte ai ragazzi. La metafora del viaggio infatti risulta funzionale nel contesto della "didattica a partire dal sé", perché permette di "iniziare" un percorso da quello che è stato il punto di partenza reale del viaggio che ogni ragazzo ha compiuto. Infatti la maggior parte dei ragazzi che partecipano al progetto provengono da varie regioni d'Italia e diversi paesi del mondo (Brasile, Cina, India, Paesi dell'Est, Colombia, Ecuador, Marocco, Burkina Faso, ecc). Lavorare sul viaggio realmente effettuato consente ai ragazzi da un lato di elaborare contenuti e informazioni che già possiedono, perché appartenenti al loro vissuto, dall'altro di acquisire nuove conoscenze (legate alle diverse discipline) che risultano essere più significative nella misura in cui si intrecciano con le esperienze di vita dei ragazzi. Il contenitore "viaggio" consente ai ragazzi di lavorare su due piani: viaggio come spostamento fisico e viaggio in senso esistenziale, come percorso di crescita. Così i ragazzi esercitandosi sulla lettura delle cartine geografiche, ricercando i luoghi della loro infanzia, disegnando nuove mappe per le loro mete future, hanno la possibilità di riflettere sul loro percorso di crescita. Pensare al "dov'ero?", "dove sono?", "dove sarò?" diventa l'occasione per ogni ragazzo di riflettere sul "chi ero" e "chi sono?", rielaborazione che proietta i ragazzi verso la ricostruzione del "chi sarò?".

Il filo rosso del "viaggio" consente ai docenti delle diverse discipline di "costruire" percorsi didattici trasversali, che permettano di creare dei ponti tra le varie materie: lettere, storia, geografia, matematica ecc. Tutto questo per consentire ai ragazzi di riorganizzare conoscenze, spesso frammentate, in un contesto stimolante e coerente con i loro vissuti.

La pratica dell'ascolto attivo e l'osservazione costante della sostenibilità dei ragazzi nei confronti del percorso educativo porta l'adulto a essere sempre disponibile a modifiche didattiche in itinere.

I diversi argomenti sono proposti ai ragazzi rispettandone tempi e stili di apprendimento: attraverso un dialogo partecipato si recuperano immaginario e conoscenze pregresse, si interviene sui concetti con discussioni e confronti collettivi, si modificano misconcetti attraverso la rielaborazione cognitiva e la socializzazione.

I diversi argomenti sono strutturati in attività individuali, di coppia oppure a piccolo gruppo al fine di incentivare la partecipazione, il confronto reciproco e l'apprendimento cooperativo.

L'adulto in tale contesto è investito del ruolo di accompagnatore, sostiene le curiosità dei ragazzi e media i contenuti didattici attraverso la relazione.

Contenuti didattici

✓ *Lettura cartine geografiche*

L'unità didattica è stata affrontata proponendo ai ragazzi delle esercitazioni riguardanti la lettura delle cartine geografiche. Abbiamo iniziato con una "discussione" sulle varie aree geografiche di provenienza dei ragazzi, poi è stato loro richiesto di indicare il paese d'origine sul planisfero.

L'idea di lavorare su carte che mostravano i loro paesi (Italia, Marocco, Egitto, Romania,..) è stata ben accolta dai ragazzi e ha permesso di catturare la loro attenzione e di interessarli ad un'attività solitamente considerata troppo "scolastica". Il lavoro sulla lettura della cartina è stato il pretesto per raccontare e raccontarsi le proprie origini, il proprio paese, i vari usi e costumi. L'argomento è stato introdotto con giochi sull'orientamento spaziale per mostrare ai ragazzi l'utilità e la praticità di avere dei sistemi di riferimento comuni.

Attività proposte

Cartina della provincia di Reggio Emilia: questa esercitazione è finalizzata ad approfondire la conoscenza del territorio dove i ragazzi vivono. Viene loro richiesto di individuare i piccoli paesi della provincia, ricalcando alcuni tragitti significativi che i ragazzi percorrono nella loro quotidianità.

Cartina di una città straniera, con i nomi delle vie in lingua originale: gioco a coppie "in cui i ragazzi hanno a disposizione solo una carta senza riferimenti cartesiani, ognuno si sceglie un luogo sulla carta senza dividerlo con il compagno. A turno ogni ragazzo, fingendo di comunicare telefonicamente, deve spiegare all'altro come raggiungerlo. Emerge immediatamente dai ragazzi la difficoltà di "guidare" il compagno senza un riferimento comune. In un secondo tempo viene richiesto ai ragazzi di rifare lo stesso esercizio con una cartina provvista di reticolo cartesiano, affinché sperimentino la praticità di un sistema di coordinate condiviso. Questo rappresenta il punto di partenza per introdurre l'unità didattica dedicata al piano cartesiano, approfondito a parte.

✓ *Scala grafica e scala numerica*

Questa parte del percorso comprende attività mirate a rendere consapevoli che è possibile rappresentare territori di diversa grandezza variando la scala, ricavare dalle carte la distanza tra due specifici luoghi e utilizzare la scala grafica come strumento di lettura veloce delle distanze.

Attività proposte

Lettura delle distanze: esempi di strategie diverse per la lettura delle distanze da percorrere, striscia di carta, righello, scala grafica.



Commento del ragazzo a posteriori: *“L’esercizio con la cartina era nuovo: io ho capito subito come utilizzare la scala, gli altri non ci riuscivano. Quella mattina gli esercizi non finivano mai, continuavo a fare cose in più, poi mi girava anche la testa e mi sono riposato. Mi sono divertito, quella mattina non volevo nemmeno venire poi mi ha convinto mia mamma.*”

✓ *Percentuale, sconto, problemi con euro*

Dalle conversazioni dei ragazzi emerge l’importanza che attribuiscono all’aspetto economico della loro vita, si confrontano frequentemente sui costi di abbigliamento firmato, ultimi modelli di cellulari, MP3, scooter e parlano delle professioni considerate più redditizie. A fronte delle difficoltà dimostrate nel calcolo di semplici resti e spese risulta evidente lo scarto tra la “facilità” con cui parlano di denaro e la fatica reale nella gestione pratica dello stesso.

Partendo da questo interesse lo scopo delle attività proposte è quello di fornire degli strumenti operativi, che permettano loro da un lato di destreggiarsi meglio nella gestione del denaro, dall’altro di acquisire un briciolo di consapevolezza per mettere in discussione questo sistema valoriale.

Introduzione alla percentuale: i ragazzi sono invitati a completare una scheda in cui devono inserire le percentuali di composizione riportate su etichette di capi di abbigliamento e rappresentarle graficamente

in un soggetto disorientato, privo di autostima e di motivazioni personali, da cui deriva quella dose minima di interesse e curiosità personale funzionale ad attivare i processi attentivi. All'interno di queste scuole la motivazione ad apprendere è un traguardo e non una preconditione su cui i formatori possono fare leva all'inizio dell'anno scolastico: perciò essi adottano strategie e metodologie didattiche finalizzate alla creazione degli scambi relazionali all'interno del gruppo classe e tra docente e studente e alla promozione e riscoperta delle proprie capacità e attitudini. L'attività di insegnamento si ricollega al processo maieutico socratico e attraverso un continuo scambio di significati, domande e rappresentazioni il formatore si apre per primo alle conoscenze già possedute dallo studente per condurlo verso nuove acquisizioni ed apprendimenti: nell'analisi del progetto "Icaro...ma non troppo" ho cercato di sottolineare come lo scambio e la costruzione di conoscenze procede mantenendo sempre uno stretto legame tra la dimensione del sapere disciplinare e quella della storia personale di ciascun individuo, allo scopo di creare dei collegamenti stretti tra l'Io e il Mondo, tra quello che è il contesto di vita di ognuno e gli innumerevoli significati culturali che esso racchiude. L'intento di questi progetti è, insomma, quello di ricondurre ogni studente all'integrità del proprio Io, di aiutarlo a comprendere il senso del percorso che sta affrontando, a volte così duro e insopportabile, e a maturare quelle competenze tecniche e relazionali necessarie oggi per inserirsi nel mondo del lavoro e orientarsi nella società con uno sguardo più consapevole e fiducioso di Sé.

Per riprendere la metafora di Harry Potter, egli è un ragazzo privo di solidi legami familiari, non capito e oppresso dal mondo dei "babbani" (degli adulti) e trova nella scuola di magia l'ambiente relazionale adeguato per conoscersi e imparare ciò che è necessario sapere per affrontare il mondo: quello che lo tormenta di più non sono né i mostri, né gli incantesimi, né lo stesso Voldemort, ma il suo passato fatto soprattutto di ricordi confusi e tristi che lo interrogano su chi è e su chi sarà.

[...] "Allora è vero che dovrei stare con i Serpeverde!" disse Harry guardando Silente disperato. "Il Cappello Parlante ha visto in me il potere di Serpeverde e ..."

"Ti ha assegnato al Grifondoro" disse Silente sempre calmo. "Ascoltami bene, Harry. Si dà il caso che tu abbia molte qualità che Salazar Serpeverde apprezzava nei suoi alunni, che selezionava accuratamente. Il dono molto raro del Serpente...intraprendenza...determinazione...un certo disprezzo per le regole" soggiunse, e ancora una volta i suoi baffi vibrarono. "E tuttavia, il Cappello Parlante ti ha assegnato al Grifondoro. Tu sai perché. Pensaci".

"Lo ha fatto" disse Harry con la delusione nella voce, "perché gli

ho chiesto io di non andare fra i Serpeverde...”

“Appunto” disse Silente ancora una volta tutto raggiante. “Il che ti rende assai diverso da Tom Riddle. Sono le scelte che facciamo, Harry, che dimostrano quel che siamo veramente, molto più delle nostre capacità”.⁸

Le Scuole di Seconda Opportunità sono unite nel sostenere che è necessario, non al di là dei contenuti, ma attraverso i contenuti e le modalità di insegnamento, formare la persona e renderla capace di scegliere, esprimere dei giudizi, perseguire il bene per se e per gli altri nelle cose che fa, in sostanza sviluppare quelle risorse umane così ampiamente richieste dal mercato del lavoro e dalla nostra società.

Questi progetti hanno tentato di formulare un metodo didattico ed organizzativo adeguato alle caratteristiche degli studenti più problematici che frequentano le scuole italiane, dando risposte efficaci ed efficienti e riportando successi estremamente significativi, come la prosecuzione degli studi per la maggior parte di coloro che hanno terminato positivamente queste scuole.

In ultima analisi ho constatato che questi ragazzi “drop out”, probabilmente, manifestano nell'eccesso le esigenze di tanti altri coetanei, ritenuti diversi agli occhi degli adulti semplicemente perché meno “difficili”. Mi chiedo, dunque, quanto potrebbe essere utile ed arricchente per la scuola ordinaria introdurre all'interno della propria organizzazione ad un livello micro e macrosistemico, alcuni degli elementi caratterizzanti le Scuole di Seconda Opportunità come:

- il rinnovamento del profilo professionale degli insegnanti e l'inserimento nell'organico di figure professionali specializzate nell'ambito psico-pedagogico;
- lo scambio e la contaminazione reciproca tra scuola e servizi dell'extrascuola;
- la sperimentazione di nuovi approcci didattici all'interno delle singole istituzioni scolastiche;
- la costruzione di progetti personalizzati (es.: patto formativo) condivisi tra insegnanti, studenti, genitori e dirigenti;
- la trasformazione dei collegi docenti in equipe educative attraverso la formazione e l'acquisizione di metodologie del lavoro di gruppo funzionali all'attivazione di processi di condivisione e di autovalutazione sugli obiettivi educativi e formativi prefissati.

In questo senso le Scuole di Seconda Opportunità da sempre organizzano parallelamente all'attività didattica svolta con i ragazzi, percorsi di formazione e di condivisione tra insegnanti della scuola ordinaria e i propri formatori al fine di promuovere la reciproca contaminazione di valori, metodologie e strumenti.

⁸ J.K.Rowling, *Harry Potter e la camera dei segreti*, Salani Editore, Milano, 1999, pp.298-299

La riforma della scuola, infatti, potrà avvenire, e in parte sta già avvenendo, nella misura in cui ad un livello mesosistemico, cioè all'interno della rete delle istituzioni scolastiche, si manifesterà un cambiamento diffuso tra gli operatori di mentalità e di orientamenti pedagogici atti a dare voce, spazio e attenzione ad ogni studente.

Bibliografia

- Ajello A.M., *Apprendimento e competenza: un nodo attuale*, Scuola e Città n.1, 2002
- Ajello A.M., *La competenza situata: valutazione e certificazione*, in *La competenza*, Ajello A.M. (a cura di), Il Mulino, Bologna, 2002
- E.Besozzi, *Elementi di sociologia dell'educazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1993
- G.Blandino, B. Granirei, *La disponibilità ad apprendere*, R.Cortina Editore, 1995
- Bonino S., *Dizionario di Psicologia dello sviluppo*, Einaudi, Torino, 1994
- Bonino S., Lo Coco A., Tani F., *L'empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Giunti, Firenze, 1998
- (a cura di) Brighenti E., *Ricomincio da me: l'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, IPRASE, Trento, 2006
- A. Canevaro, *I bambini che si perdono nel bosco*, La Nuova Italia, 2000
- A. Canevaro, *Ma c'è spazio per l'educazione?*, Educazione Interculturale Erickson, n. 3, ottobre 2004
- A.Canevaro, M.G.Berlini (a cura di), *Potenziali individuali di apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze, 1996
- Cardaci M., Lombardo C., *Le emozioni. Dalle teorie alle persone*, Carocci, Roma, 1998
- Csikszentmihalyi M., Trad. it. A. Guglielmini, *La corrente della vita: la psicologia del benessere interiore*, Frassinelli, 1990
- A cura di M.Dal Pos, *Sono un seccione, ma non lo do a vedere*, Quaderno di Lavoro n.1, Scuola di Seconda Occasione "Icaro...ma non troppo", Reggio Emilia, 2007
- E. Cresson, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Libro Bianco, Commissione Europea, 1995
- Fedeli D., *L'intelligenza emotiva a scuola. Parte prima: cos'è l'intelligenza emotiva*, in *Psicologia e scuola*, n. 101, 2000
- Forrest M.S., Hokanson J.E., *Depression and autonomic reduction accompanying self – punitive behaviour*, in *Journal of Abnormal Psychology*, n.84,1975
- Freinet C., *Una moderna pedagogia del buon senso*, e/o, Roma, 1997
- P. Freire, *Educação como prática da liberdade*, Paz e Terra, S. Paolo, 2000
- V.Ghione, *La dispersione scolastica. Le parole chiave*, Carrocci, 2005
- Goleman D., Trad. it *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1996
- Goleman D. Trad.it *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1998

- Goleman D., *What's your emotional intelligence quotient?*, in Utne Reader, Nov – Dic, 1995
- Greenspan S.I. trad. it. (a cura di) Biavasco A., Guani V., *L'intelligenza del cuore. Le emozioni e lo sviluppo della mente*, Mondadori, Milano, 1997
- Kindlon D., Thompson M. trad. it (a cura di) Blum I., *Intelligenza emotiva per un bambino che diventerà uomo*, Rizzoli, Milano, 2000
- S.Lebovici, M. Soulè, *La conoscenza del bambino e la psicoanalisi*, Feltrinelli, 1972
- S. Manghi, *Apprendere attraverso l'altro*, Animazione sociale, 2005
- Milani d.Lorenzo, *Lettere*, A.Mondadori, Milano, 1970
- E.Morgagni (a cura di), *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Carrocci, Roma, 1998
- E.Morin, *Educare gli educatori*, Edup, Roma, 2002
- Salovey P., Mayer J.D., *Emotional Intelligence*, in *Imagination, Cognition e Personalità*, n.9, 1990
- Salzberger I.- Wittenberg, *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento ed apprendimento*, Liguori Editore, 1988
- Seligman M., *Imparare l'ottimismo*, Giunti, Firenze, 1991
- Scardovelli M., *Feedback e cambiamento*, Edizioni Borla, 2001
- Scuola di Barbina, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1996
- S.Veggetti Finzi, A.M.Battistini, *L'età incerta*, Mondadori, 2000
- D.W.Winnicott, *Il bambino deprivato*, R. Cortina Editore