1

lenti a contatto

quaderno di ricerca su dispersione scolastica, pedagogia, società e inclusione

i quaderni
di *frequenza***200**

numero 1
estate 2013

i quaderni
di *frequenza*200

numero 1
estate 2013

LENTI A CONTATTO

i quaderni
di *frequenza200*

lenti a contatto

quaderno di ricerca su dispersione scolastica,
pedagogia, società e inclusione

la redazione:

curatore del quaderno
giovanni zoppoli – *centro ricerche mammut*

responsabile nucleo redazionale palermo
maria rosaria d'agostino – *centro frequenza200 palermo*

responsabile nucleo redazionale napoli
alessia piccirillo – *centro frequenza200 napoli*

responsabile nucleo redazionale milano
ivan fumagalli – *centro frequenza200 milano*

hanno collaborato alla redazione del quaderno
assunta borzacchiello, carmen pardi, giovanni parisi, giorgio mennella, lorenzo grana, valentina oriani, gionata tu thanh, silvia rusignuolo, gabriele di maio, grace sciarrone, giovanni perna, christian paterniti, assunta campobasso, mirko sessa, giuseppe marino

coordinamento
alessandro volpi – *responsabile programma italia intervita*
stefano piziali – *responsabile dipartimento di advocacy intervita*

grafica e immagini
luca dalisi

editing
giulia bianchi, sara franzoso – *intervita*

ringraziamenti
volontari dei progetti e personale delle scuole:
heine e toscanini di milano
serpotta, federico II, la masa, garibaldi, archimede e d'acquisto di palermo
miraglia – sogliano, croce – volino – arcoleo, a. volta, leonardo da vinci,
a. gabelli e imbriani – s. alfonso di napoli

lenti a contatto è disponibile sul sito:
www.frequenza200.it

redazione
intervita
via serio, 6
20139 milano
mail: info@intervita.it
tel: 02. 36 21 53 33

introduzione

non potevamo stare con le mani in mano

di Marco Chiesara

Abbiamo imparato, lavorando dal 1999 in diversi Paesi del Mondo per promuovere l'accesso all'educazione, che la scuola può essere un potente fattore di crescita e sviluppo. Come potevamo ignorare il problema della dispersione scolastica che in Italia lascia oltre 600.000 ragazze e ragazzi fuori dal percorso educativo, privi di un titolo scolastico e formativo superiore a quello della scuola media?

Per questo motivo, il primo programma di Intervita in Italia riguarda la scuola. Abbiamo toccato con mano quanto sia impegnativo fare scuola oggi nel nostro Paese tra scarsità di risorse, fragilità delle istituzioni e crescente povertà. D'altro canto, un Paese che ignorasse la scuola, si precluderebbe ogni possibilità di crescita futura. Pertanto, promuovendo la rete nazionale *Frequenza200* (che richiama nel nome i duecento giorni di scuola obbligatori nel nostro Paese), Intervita ha dato vita a tre interventi concreti per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica a Milano, Napoli e Palermo.

Questo primo quaderno di ricerca-azione, come spiega Giovanni Zoppoli nella sua introduzione, raccoglie alcuni dei frutti del primo anno di lavoro e costituisce il primo deposito culturale significativo della rete *Frequenza200* che ora ci apprestiamo ad ampliare ad altre Regioni Italiane perché l'abbandono scolastico, sebbene più diffuso al Sud e nelle Isole, interessa tutta l'Italia.

La dispersione scolastica e formativa non è infatti un fenomeno semplice da conoscere e spiegare. Tutti ne intuiamo le conseguenze nel lungo periodo: emarginazione, disoccupazione, devianza etc., in una parola esclusione sociale. Si sa, inoltre, che l'Unione Europea si è data l'obiettivo di ridurre la media europea della dispersione scolastica sotto il 10% (in Italia siamo al 18%) come passo essenziale per una crescita inclusiva. Ma la realtà faticosa, e spesso sconosciuta, della lotta quotidiana per una scuola più inclusiva non è facilmente descrivibile.

Il titolo di questo primo quaderno, "Lenti a contatto", ricorda dunque la complessità del fenomeno della dispersione scolastica e spinge il lettore ad adottare uno sguardo che, a seconda delle tante situazioni, provi a mettere meglio a fuoco, ad ingrandire la visuale, ad avvicinarsi, talvolta anche a distanziarsi. Rimane in ogni caso il senso del "contatto": parola che deriva dal latino *contingĕre* ovvero

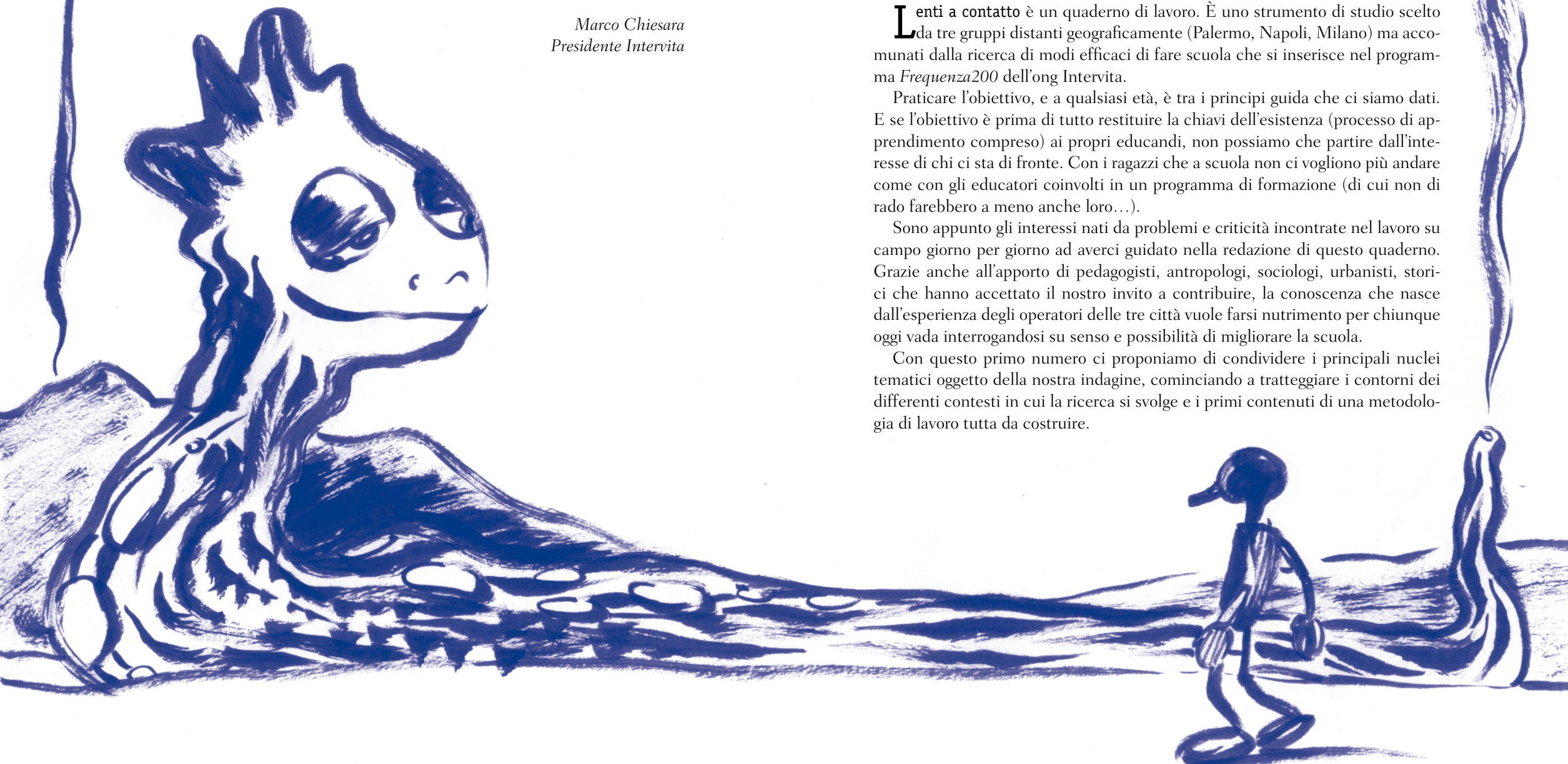
con + toccare. La rete *Frequenza200* è stata pensata per stare con ragazzi/e e bambini/e di realtà difficili, esclusi dal toccare e vivere il loro diritto ad essere riconosciuti.

È con questi ragazzi e ragazze e con gli altri attori della scuola: educatori, insegnanti, dirigenti, genitori, operatori sociali, amministratori pubblici etc. che abbiamo cominciato a riflettere sul senso del nostro operare in Italia per una scuola più inclusiva, una scuola di tutti e per tutti.

Nella varietà di voci ed esperienze qui raccolte vediamo l'avvio di una ricerca, a cui lavoreremo nel 2013-14, sulla gravità della dispersione scolastica e formativa e sul valore e la creatività della azioni messe in atto dal terzo settore per porvi rimedio.

Ma non ci accontenteremo di ricercare e conoscere. Con l'aiuto di tutti voi che ci seguite, vorremmo provare a cambiare il futuro di ogni bambino ed ogni bambina a rischio di esclusione!

Marco Chiesara
Presidente Intervita



uno. premessa

lenti a contatto

di Giovanni Zoppoli

Lenti a contatto è un quaderno di lavoro. È uno strumento di studio scelto da tre gruppi distanti geograficamente (Palermo, Napoli, Milano) ma accomunati dalla ricerca di modi efficaci di fare scuola che si inserisce nel programma *Frequenza200* dell'ong Intervita.

Praticare l'obiettivo, e a qualsiasi età, è tra i principi guida che ci siamo dati. E se l'obiettivo è prima di tutto restituire la chiavi dell'esistenza (processo di apprendimento compreso) ai propri educandi, non possiamo che partire dall'interesse di chi ci sta di fronte. Con i ragazzi che a scuola non ci vogliono più andare come con gli educatori coinvolti in un programma di formazione (di cui non di rado farebbero a meno anche loro…).

Sono appunto gli interessi nati da problemi e criticità incontrate nel lavoro su campo giorno per giorno ad averci guidato nella redazione di questo quaderno. Grazie anche all'apporto di pedagogisti, antropologi, sociologi, urbanisti, storici che hanno accettato il nostro invito a contribuire, la conoscenza che nasce dall'esperienza degli operatori delle tre città vuole farsi nutrimento per chiunque oggi vada interrogandosi su senso e possibilità di migliorare la scuola.

Con questo primo numero ci proponiamo di condividere i principali nuclei tematici oggetto della nostra indagine, cominciando a tratteggiare i contorni dei differenti contesti in cui la ricerca si svolge e i primi contenuti di una metodologia di lavoro tutta da costruire.

frequenza200. cos'è e perché

di Alessandro Volpi

Il nome di questo intervento parte da un dato semplice: i giorni obbligatori per legge per la frequenza della scuola. Obbligatorietà e frequenza possono sembrare due termini fra di loro abitudinari, ma anche poco vicini. Per il progetto che abbiamo attivato, obbligo e frequenza fanno parte necessariamente di un tutt'uno. Esattamente un'unitarietà per l'apprendimento, per la costruzione di un sé che a partire dal primo ambito educativo per eccellenza, la famiglia, si rinforza e si sviluppa nella scuola, per poi diventare espressione nel proprio habitat, fisico e virtuale. Oggi, e anche ieri, sono stati tanti i bambini e i ragazzi "feriti" nel loro percorso scolastico. Il tecnicismo impone di chiamarli dispersi o a rischio di dispersione, ma piace pensarli invece come attori non protagonisti di un teatro che ha un po' perso il suo messaggio sociale e socializzante. *Frequenza200* nasce come intervento per contrastare in Italia il fenomeno della dispersione scolastica per una popolazione giovanile di età compresa tra i 10 e i 16 anni. Nello specifico il progetto è un intervento - programma che si sviluppa in 3 regioni italiane: Lombardia, Campania e Sicilia. Nelle tre regioni abbiamo avviato un centro diurno in ognuna delle città identificate: Milano, Napoli e Palermo; il singolo centro diurno è operativo su 5 pomeriggi alla settimana con attività educative condivise con le istituzioni del territorio, in particolare scuola dell'obbligo e servizi sociali competenti. Nel corso dell'anno scolastico 2013-14 il programma sarà esteso ad altre Regioni.

Scuola, territorio, famiglia e *minore*: ovvero competenza, accoglienza, cuore e sviluppo. L'intervento che abbiamo pensato deve fare i conti con queste dinamiche e realizzare attività che tengano insieme il tutto.

La scuola è la fonte ed è anche il motore dell'emancipazione e dello sviluppo umano: i nostri operatori sono coinvolti in attività di didattica informale, di coinvolgimento dei docenti in percorsi di valutazione e monitoraggio sul fenomeno dispersione scolastica, di supporto ai docenti in quelle attività che hanno a che fare con la dinamica del gruppo classe. Le scuole sono quindi coinvolte, mediante attività di formazione degli insegnanti, per creare un'équipe d'intervento omogenea sui beneficiari del progetto. La realizzazione dell'intervento è conseguenza di attività di costruzione di percorsi educativi condivisi con le istituzioni del territorio (scuola e servizi sociali).

Il territorio è dove lavoriamo, un luogo specifico per cultura, appartenenza e tradizioni: i nostri centri sono aperti al territorio e fanno in modo che il territorio diventi alleato, visibile supporto al diritto all'educazione.

La famiglia è la storia e il presente dei bambini e dei ragazzi che incontriamo, luogo dove si fondono i sistemi educativi di origine dei diversi componenti: gli educatori, gli psicologi e i volontari sono mossi dall' interazione per realizzare progetti di condivisione e di compartecipazione, per mettere al centro l'importanza di essere genitori e formatori. *Frequenza200* ha aperto una scommessa e cioè quella di privilegiare in questo approccio la mamma in quanto donna e non la donna in quanto mamma: se accresciamo l'autostima del femminile, questa fa crescere il voto in pagella.

Più tecnicamente:

I percorsi educativi verranno realizzati in attività di supporto scolastico e relazionale a favore dei minori coinvolti, parallelamente saranno coinvolte le famiglie dei minori con azioni di counseling e rinforzo delle competenze genitoriali. Singoli progetti rappresentano azioni concrete accanto alla costruzione di un Network nazionale, che Intervita promuove proprio sul tema dispersione e qualità dell'educazione: azioni dirette sul territorio sono insufficienti, se non vengono accompagnate da azioni capaci di dialogare con le istituzioni nazionali, promuovendo un confronto in termini di buone prassi, realizzando modelli di intervento efficaci e replicabili, e attività di advocacy capaci di dialogare con la popolazione e con il legislatore, per favorire attenzione forte sulla tematica oggetto del programma. Il Network sarà quindi un gruppo di realtà che indagano sul modello più efficace di intervento e andranno a promuovere azioni politiche e di sensibilizzazione.

Il programma *Frequenza200* è un mezzo per conseguire il successo formativo e una vita più piena e completa attraverso la frequenza scolastica ed è vero che il mezzo può essere paragonato a un seme, il fine a un albero; "*e tra mezzo e fine vi è esattamente lo stesso inviolabile nesso che c'è tra seme e albero*" (MK Gandhi).

Il lavoro che qui andiamo a presentare è uno dei primi esiti del Network: rileggere l'esperienza con gli occhi del territorio e dei suoi protagonisti, formali ed informali. Non può e non vuole essere esaustivo di tutto il programma e di una dimensione così complessa e così articolata come l'educazione, ma è un primo bilancio per riaffermare il legame tra mezzo e fine, dell'educativo per eccellenza, quindi.

due. la metodologia

Il 12 novembre 2012 *si è svolto a Milano il primo incontro di ricerca con i tre gruppi partecipanti al programma* Frequenza200 *promosso da Intervita. È proprio a partire da questa giornata che abbiamo buttato giù la nostra mappa di navigazione, cominciando a definire i primi tasselli di un viaggio attorno al mondo della scuola, sulle tracce di chi ne è in fuga.*

Come conduttore del percorso Giovanni Zoppoli ha cercato di mettere in evidenza i punti qualificanti della metodologia di ricerca fin dal primo incontro. La finalità è dare seguito a quanto avviato nella ricerca pedagogica, psicologica e sociale da autori quali J. Dewey, K. Lewin, C. Rogers, C. Freinet, M. Montessori, P. Freire. La stessa metodologia ha portato nel 2007, all'interno del progetto di ricerca Centro Territoriale a Scampia *gruppi di diverse regioni italiane a ragionare attorno a possibilità e significati del fare educazione e lavoro sociale oggi, dando vita a nuove azioni territoriali nelle diverse città partecipanti, ma anche ad un'impostazione metodologica innovativa che questi gruppi hanno chiamato (con un pizzico di ironia) "Metodo Mammut", prendendo nome dall'enorme piazza di Scampia dove ha sede l'associazione Compare, capofila della ricerca.*

Buona parte di quest'impianto metodologico è raccontato nella pubblicazione Come partorire un Mammut – senza rimanere schiacciati sotto *(a cura di Giovanni Zoppoli, Marotta & Cafiero, Napoli 2010) e sul sito* www.mammutnapoli.org.

Quanto proposto si pone dunque in continuità con stili e contenuti della ricerca di cui sopra, nella convinzione che a giovarsi dei risultati di studi e fatiche sul campo debba essere l'intera comunità, a prescindere da cappelli e marchi di fabbrica.

1. un impianto senza rimpianti.
nella costruzione di una metodologia di lavoro condivisa

di Giovanni Zoppoli

buoni principi per migliori fini

Avendo ricevuto conferma dai molti lavori svolti con i gruppi di Regioni del nord, centro e sud Italia, possiamo annoverare con un certo margine di sicurezza che tra le principali difficoltà che oggi incontra chi fa sociale ed educazione (oltre all'ormai strutturale carenza di risorse) c'è l'incapacità di coniugare pratica e teoria.

Chi *fa* è in genere chiamato a *fare* e basta, a rivestire i panni del buon operatore che al più è in grado di raccontare il suo operato. Chi studia viene invece recluso nel ruolo di *studioso*, con poco o nessun contatto con la realtà oggetto del proprio studio. Il mondo del sociale e dell'educazione straborda così di racconti autocelebrativi e di studi che poco riescono a dar conto dei veloci mutamenti e della complessità insita al settore di nostro interesse. A farne le spese tanto l'elaborazione metodologica, spesso morta e ferma agli intellettuali/operatori di un secolo fa. Quanto le pratiche, sempre meno incisive anche perché manchevoli di autoriflessività, costruzione di senso e capacità di elaborazione dei vissuti collettivi e individuali. Aspetto questo aggravato dal venire meno di risorse economiche per segmenti ritenuti "non indispensabili" (come la supervisione e la formazione).

Se studi e ricerche continuano a interessare a chi opera su campo, è in buona parte perché funzionali al riempimento di formulari e schemi preconfezionati di bandi e rendicontazioni, in ottemperanza alla burocrazia e all'ormai svelato sistema del progettificio sociale. Di fronte a tutto ciò, parole come *ricerca-azione* perdono di senso e significato, perché finalizzate a conferire una qualche affidabilità a percorsi che della ricerca azione non posseggono un bel niente.

Tutto questo non avviene per la cattiva fede o l'intento fraudolento di qualcuno in particolare, ma per meccanismi insiti al settore del privato sociale e oggi aggravati a seguito della crisi economica internazionale. La necessità di creare racconti appetibili che commuovano finanziatori e pubblico completano il quadro del problema, finendo per condizionare pesantemente l'azione, orientata più all'ottemperanza di parametri numerici e burocratici e alla *narrabilità*, che all'effettiva evoluzione delle tematiche sociali.

un percorso coraggioso

Risulta pertanto coraggioso il tentativo di chi, come *Intervita*, decide oggi di mettere in campo un percorso di effettiva ricerca-azione. Anche perché le difficoltà a lavorare in questa direzione esistono per davvero. E sono venute in luce fin dal primo incontro anche all'interno del nostro gruppo di lavoro.

Chi lavora sul campo, come operatore e/o coordinatore, lavora già molto più di quello che il suo contratto preveda. Da dove prendere il tempo per fare ricerca? Il tempo cioè per studiare e monitorare quanto messo in campo? E inoltre la ricerca richiede competenze diverse da quelle di chi fa l'educatore sul campo: da dove prendere queste competenze? L'affiancamento sul campo di un ricercatore professionale all'educatore è una delle misure più efficaci per il nostro tipo di impostazione. Ma questo è un lusso che oggi quasi nessuno può più permettersi.

Non è infine un caso che chi lavora sul campo ha scelto di fare questo mestiere, assecondando una propensione al *fare* piuttosto che quella al *riflettere* e studiare. Sono insomma più di uno i motivi per cui oggi risulta tanto difficile conciliare pratica e teoria: per porvi rimedio c'è bisogno di uno sforzo capace di rompere automatismi e circoli viziosi.

gli alleati

Chi ha scelto oggi di fare il lavoro di educatore è probabilmente molto più fortunato di quanto non lo fossero i suoi predecessori. Il lavoro educativo può infatti contare su studi e ricerche di grande valore, frutto del cammino compiuto dall'umanità fino ad oggi. Può contare su molte leggi e circolari amministrative e dirigenziali che vanno proprio nella direzione in cui ci proponiamo di andare. E può contare sulla rielaborazione (ancora in corso) di un sistema degli aiuti e del sociale che non andava bene anche prima della crisi economica internazionale.

Ci troviamo cioè in un momento assolutamente nuovo, dove è possibile rivedere molti dei meccanismi alla base dei mali sociali se solo si è disposti a rinunciare a sicurezze e comodità un tempo date per assodate, per andare invece attorno ad un *nuovo* inesplorato. Non è cioè più possibile pensare di risolvere i problemi della scuola facendo "solo" un doposcuola che riproduce gli stessi meccanismi della scuola. Come è ormai evidente che serve a poco ripetere parole di grandi maestri della pedagogia senza che queste parole trovino spazio nel proprio operato quotidiano, uscendone rinfrescate dalla contemporaneità del tempo presente.

È cioè necessaria una grossa messa in discussione personale e professionale, basandosi sui contributi di tutte le scienze sociali (e non), perché, per dirla con Dewey, "l'educazione è come l'arte di costruire i ponti". Non esiste cioè una scienza dell'educazione, ma chi svolge questo mestiere deve attingere ad ognuna delle branche del sapere, sapendo che sta lavorando alla costruzione di una società nuova. Per Dewey, come per noi, è fondamentale partire dall'individuo singolo e in carne e ossa per costruire la società nuova. Finalità che presuppone una lucida, approfondita e aggiornata conoscenza della realtà sociale e il non perdere mai di vista la meta, ovvero il mutamento consapevole e partecipato della società stessa.

il cambiamento

Ed è appunto il *cambiamento* che contraddistingue il nostro modo di operare. Il motivo per cui abbiamo cioè scelto di affidarci a questa modalità di lavoro è l'esigenza di incisività, la necessità di raggiungere gli obiettivi prefissati.

Le azioni che non hanno radici nella riflessione e nello studio sono quelle meno in grado di raggiungere obiettivi educativi specifici. Così come sterili risultano gli studi e le speculazioni teoriche che hanno perso il contatto con la realtà. Promuovere l'incontro tra teorie e pratica è il modo che abbiamo scelto per dare più efficacia alle nostre azioni.

Si tratta pertanto di una costante ricerca di equilibrio. Nella forbice tra "ricerca pura" e "pura azione", il nostro lavoro si collocherà in un piano intermedio, a seconda di quanto riusciremo ad affinare e condividere strumenti di monitoraggio e di analisi. Sono proprio gli strumenti di analisi e monitoraggio quelli capaci di fare la differenza, costituendo anche la nota solitamente maggiormente critica in questo tipo di lavoro. Come già evidenziato in precedenza, la precisione di indicatori e fonti di verifica richiedono tempo e competenze ulteriori. Nella capacità di non "imballarsi" in inutili discussioni sul sesso degli angeli, e di ancorare saldamente la scelta di questi strumenti alle esigenze pratiche del proprio lavoro su campo, risiede la possibilità di uscire dal pantano. Anche perché si tratta davvero di una costruzione comune di metodologia: il nostro è un tentativo di confezionare un abito su misura, in base a esigenze, possibilità, criticità e risorse di cui il gruppo di lavoro è portatore.

Dato per assodato che il concetto di *scientificità* oggi ha poco senso se traslato tal quale da fisica e biologia, il nostro lavoro avrà come soglia minima l'adozione di strumenti idonei a garantire un lettura della realtà sociale e del proprio operato corrispondente a crismi minimi di oggettività e verificabilità, con il supporto di un sufficiente bagaglio teorico ed esperienziale.

Altro punto a favore del committente è il coraggio di imbarcarsi in un viaggio in cui l'unica cosa certa è la produzione di *strumenti utili alla navigazione*: se un percorso di ricerca-azione è autentico nessuna meta è assicurata. È questo infatti l'ultimo dei punti critici del viaggio che ci accingiamo a compiere. Chi investe risorse ha molto spesso già in mente dove vuole arrivare e di sovente finisce per fare a pugni con una metodologia che porta invece a mettere in crisi premesse e obiettivi predeterminati. Come più volte ribadito, compito del Centro Ricerche Mammut a cui è affidata la conduzione del percorso sarà quello di mettere in salvo l'impostazione metodologica così delineata da eventuali tentazioni che dovessero assalire i suoi partecipanti. Il fatto che la conduzione sia stata demandata a un gruppo (il Centro Ricerche Mammut) e non ad un singolo, è ulteriore garanzia della possibilità di fare salve modalità e impostazioni di partenza.

Non resta pertanto che augurare buon viaggio a tutti noi.

formazione e ricerca

Un'ultima nota è necessaria, a premessa del nostro lavoro. Il compito affidato dal committente è al contempo di ricerca e formazione. Si tratta di una difficoltà

aggiuntiva perché da una parte i partecipanti verranno invitati a partecipare a contenuti e modalità del proponente, dall'altra a ricercare modi propri dell'azione e della ricerca sociale. È del resto la contraddizione attorno a cui si trova a dover lavorare ciascun educatore, quello di fornire modelli e informazioni al proprio educando, sapendo che il fine del proprio lavoro è però altro: consentire di trovare un proprio modo per affrontare la realtà e la sua lettura.

Lo schema di lavoro proposto segue i seguenti passaggi:

1. analisi e definizione del contesto

Primo passo che il gruppo in formazione compie è cioè quello di mettere in luce e condividere le principali caratteristiche del territorio e dei suoi abitanti, isolando temi, attori e contenuti più utili al lavoro collettivo.

2. obiettivi di mutamento

È a partire da quest'analisi che il gruppo stabilisce quali elementi può e vuole modificare, per il miglioramento degli individui e delle collettività con cui lavora.

3. mappa di ricerca

Il passo successivo è l'elaborazione di un'ipotesi attorno a cui il gruppo lavora per verificarne la validità. Vengono pertanto definiti e condivisi:

a) Il bagaglio teorico a cui tale ipotesi può attingere.

b) Le esperienze affini dalle quali è possibile trarre insegnamento (senza mai importare acriticamente ricette e modelli).

c) Le azioni da mettere in campo per verificare la validità dell'ipotesi.

d) Gli strumenti di analisi e monitoraggio.

e) La verifica di quanto messo in campo grazie ai modelli di analisi e agli strumenti di monitoraggio di cui il gruppo si è dotato.

4. socializzazione del percorso di ricerca azione

La documentazione prodotta consentirà di condividere con un pubblico allargato difficoltà, conquiste, strumenti e suggerimenti venuti dal lavoro collettivo. E questo quaderno è appunto uno dei principali strumenti per questa fase.

2. la mappa di navigazione

Nei primi mesi del 2013 gli incontri con i 3 gruppi del programma *Frequenza200* sono proseguiti nelle rispettive città. Quella che riportiamo è la mappa di domande definita con ciascuna équipe territoriale (mappa in continua evoluzione). Nella nostra metodologia è proprio questa mappa ad avere la funzione di guida per azioni e studi, divenendo a tutti gli effetti la bussola dell'operare e del riflettere individuale e collettivo. Come da manuale, il primo passo sta nella definizione di un'ipotesi principale attorno a cui raccogliere prove di fattibilità.

L'ipotesi iniziale partorita dal gruppo di lavoro è stata la seguente:

È possibile incidere positivamente sul processo educativo didattico, attraverso un lavoro territoriale e cooperativo, con metodologia basata su passioni, significazioni, ruolo attivo, lucidità, narrazione, valutazione e autovalutazione, nella costruzione di un identità individuale e collettiva.

Ipotesi che, si noterà, assomiglia molto ad una *vision*, una direzione verso cui tendere e una possibilità da dimostrare.

sotto-domande

Ricavata l'ipotesi iniziale, è stato così possibile tirare fuori le sotto-domande, in cui l'ipotesi (e il percorso per verificarla) viene scomposto.

- sul processo educativo:

1. Cosa si intende per processo educativo-didattico e chi sono gli attori coinvolti in tale processo?
2. In che modo è possibile partire dalla motivazione personale, essendo l'impegno a cambiare e ad agire requisito essenziale?
3. Come effettuare un accertamento iniziale sulla disponibilità e sugli interessi dei soggetti coinvolti nelle azioni sulla dispersione scolastica, premessa necessaria al lavoro cooperativo e territoriale?
4. Come consolidare la relazione sinergica scuola-famiglia-ragazzi?
5. Come richiedere al gruppo (di operatori, insegnanti, ragazzi e tutti gli altri attori a qualsiasi titolo coinvolti) disponibilità a lavorare in squadra e a favorire la circolarità dell'informazione?
6. Quale motivazione spinge il giovane educando a ricercare?
7. In che modo l'educatore sostiene e favorisce l'emersione e lo sviluppo di passioni?
8. In che modo viene sostenuta la passione nei differenti contesti (scuola, famiglia, extrascuola)?
9. Scuola, famiglia e altri gruppi di riferimento valorizzano le passioni?
10. C'è differenza tra giudizio e valutazione? Quale?
11. In quali circostanze la valutazione va promossa sull'azione (su ciò che si è fatto) e in quali sulla persona (su ciò che sei)?
12. Quali sono i rischi e le opportunità connessi ai processi di stigmatizzazione, etichettamento, costruzioni di identità e ruoli sociali?
13. Quando l'educatore ha la percezione di non riuscire ad incidere in nessun modo sull'educando, cosa fa? Toglie energie e attenzione al gruppo classe? Cambia strategie? Lascia perdere?
14. Come conciliare esigenze didattiche con esigenze più generali?
15. Come realizzare metodologie educative non autoritarie quando l'aspettativa di genitori (e altri) è di stampo autoritario?

• sulla ricerca:

16. In una ricerca-azione è necessario che gli obiettivi siano flessibili, così da poterli articolare nuovamente nei passaggi successivi. Devono inoltre essere riconosciuti come importanti e significativi dai singoli membri del gruppo. Le mete devono essere realistiche e raggiungibili. Come si può dunque, date queste premesse, elaborare in fase inziale obiettivi a breve, medio e lungo termine?
17. Come costruire identità di gruppo a partire dalla condivisione di termini quali *passioni* e *significazioni*, connotati da forte valenza soggettiva?
18. Come ottenere un processo di formazione effettivo per l'intero gruppo di ricerca?
19. Come garantire il confronto costante tra i membri del gruppo? Come fare in modo che questo confronto avvenga in un'atmosfera collaborativa, che consenta ad ognuno di elaborare ed esprimere proposte e idee di miglioramento?
20. Come realizzare momenti di riflessione e di conseguente valutazione dei progressi all'interno del gruppo stesso?

• sugli strumenti:

21. Il gruppo dovrebbe procedere alla scelta e/o alla messa a punto di strumenti idonei ad affrontare il problema. La messa a punto degli strumenti implica ovviamente il riferimento a criteri di costruzione tali da garantire validità e attendibilità; capacità di fornire dati relativi al problema affrontato; facilità di lettura e agilità nella somministrazione. Come elaborare dunque gli strumenti più opportuni per il nostro gruppo di ricerca?

metodologia dal gruppo: primi contenuti

Durante le prime giornate di lavoro formativo i tre gruppi hanno tirato fuori modi e pratiche del proprio operato. Ve ne proponiamo una sintesi, frutto della rielaborazione dei materiali prodotti e dell'esperienza vissuta insieme.

- *È possibile conferire senso a posteriori a quanto messo in campo.*

Si tratta di un assunto molto importante relativamente alla metodologia di riferimento. La mente che è in cerca può concedersi di rimandare a un momento successivo la rielaborazione dell'esperienza. Se la forte operatività su campo può impedire di concedersi momenti di monitoraggio e verifica, di avere impostazioni, quesiti e obiettivi della ricerca chiari, può però permettere di teorizzare e fare verifica anche alla fine del segmento di esperienza. Ad esempio la post-programmazione, se fatta per davvero e con rigore, è una via d'uscita molto onorevole che i gruppi di azione si concedono per poter conferire effettivo rigore al proprio lavoro. In ogni caso quello che emerge è la necessità di conferire significato all'esperienza. Tema, questo, ricorso più volte nell'ambito della giornata. Il *cerchio di capitalizzazione*, come lo chiamiamo nel metodo Mammut, serve appunto a connettere cognizioni, esperienze ed emozioni per la costruzione di senso e cultura di gruppo.

- *La difficoltà ad osservare mentre si è presi dal fare. Ma anche la necessità di farlo.*
- *Nello svolgimento del proprio compito è possibile lasciarsi guidare dalle esperienze sensoriali.*

È questo uno dei postulati cardine dell'approccio metodologico suggerito. L'essere in contatto con le proprie emozioni e sensazioni è segno che si è in contatto con la realtà. Primo passo per quella relazione autentica di cui C. Rogers parla come indispensabile a qualsiasi percorso di cura e guarigione.

- *Sono stati individuati due atteggiamenti possibili all'avvio di un progetto:*

a) Quello di chi ha già ben in mente il proprio cammino sin dall'inizio. Anche se abbiamo visto che è successivamente possibile farsi guidare dall'esperienza e approdare ad altre mete.
b) Quella di chi non ha un progetto definito dall'inizio, ma si affida alle proprie conoscenze, valori e sensazioni per poi cercare un senso a posteriori relativamente a quello che ha messo in campo.

- *L'importanza di entrare effettivamente in contatto con la materia. Utilizzare sì i ritrovati della tecnologia (le protesi tecnologiche) che si hanno a disposizione, ma nella consapevolezza che il primo e più importante strumento di percezione è costituito dal nostro corpo.*
- *Le forme danno emozione e liberano interpretazioni. E questa è una frase che potrebbe interessare molto alla psicologia della Gestalt.*
- *La difficoltà a stare concentrati sul compito e al contempo riuscire a relazionarsi con chi ci sta al fianco. Costrutto a cui associare il piacere provato se chi lavora braccio a braccio con noi lo percepiamo come "assonante".*

Dopo una prima lettura trasversale dei documenti inviati da ciascun gruppo, si è cercato inoltre di ricavare elementi condivisi rispetto a una possibile metodologia di lavoro:

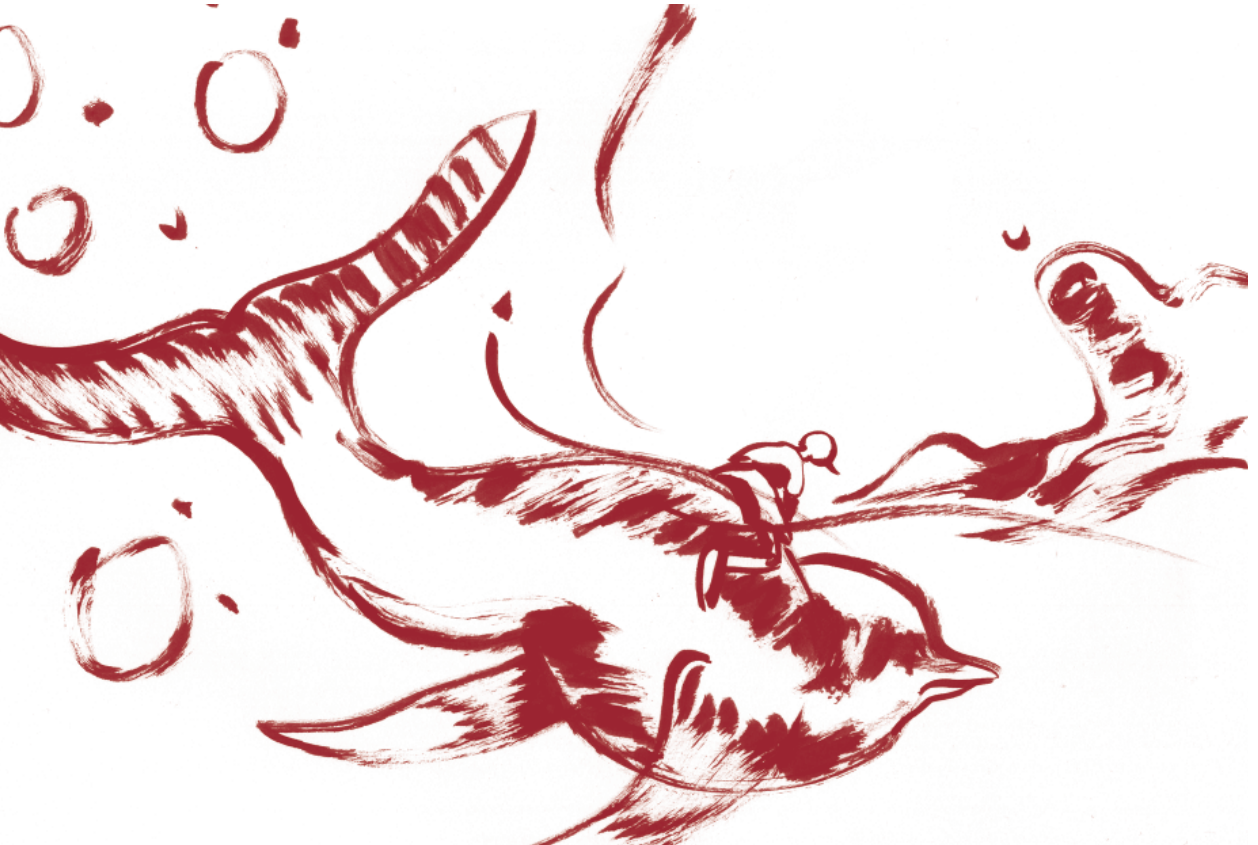
- *L'importanza data alla narrazione, ritenuta da molti vero strumento terapeutico, o almeno utile alla cura effettiva di percorsi e persone.*
- *La preferenza per approcci psicologici di stampo umanistico, rivolti cioè ad esplorare motivazioni e profondità, centrate sul presente più che sul passato, sul ruolo attivo e sulla possibilità di autocura.*
- *L'importanza data all'analisi e al coinvolgimento nel processo di cambiamento dei sistemi in cui la persona è inserita, a partire dalla famiglia.*
- *L'importanza attribuita a sport, teatro e cultura ludica, anche relativamente alla didattica.*
- *L'importanza dell'elemento valutazione, perché sia capace di garantire feedback e verifica effettivi. In tal senso il gruppo ha dimostrato un interesse ad approfondire modalità legate all'autovalutazione.*
- *L'importanza attribuita ad autonomia, autoaffermazione e autostima nel processo educativo.*
- *L'importanza attribuita al gruppo di apprendimento, come possibilità aggiuntiva e al tempo stesso fine dell'azione educativa messa in campo.*

Il lavoro sul campo *svolto da educatori e insegnanti rimane una delle principali possibilità che una società ha per conoscere se stessa e modificarsi. Oggi più di ieri è importante recuperare questa capacità, integrando il sapere e il fare. Nelle formazioni che il Mammut sta realizzando in giro per l'Italia viene presto a galla questa esigenza da parte dei gruppi di base: impadronirsi, come équipe, della capacità di leggere la realtà da* inchiestatori *prima che da educatori.*

Grazie al contributo di Luca Lambertini, sociologo ed educatore bolognese, cominciamo con questo numero a ripercorrere a ritroso questa possibilità. Possibilità a un certo punto della nostra storia data quasi per scontata e oggi da riconquistare con i denti, grazie anche ai rinnovati strumenti di sociologia e antropologia. Apporti e impostazioni metodologiche che avremo modo di approfondire nei numeri successivi di questo quaderno.

Il lavoro sul campo come strumento di conoscenza e cambiamento della realtà ha un passato importante. Speriamo che possa riacquistare un presente altrettanto potente.

Riportiamo perciò l'intervento tenuto lo scorso marzo da Luca Lambertini, sociologo e formatore bolognese, nell'ambito del percorso di formazione che il Mammut conduce per il Comune di Nonantola (Mo).



ricerca sociale e lavoro di comunità

nascita della figura dell'operatore sociale nell'Italia del dopoguerra

di Luca Lambertini

l'italia del dopoguerra e la nascita di un moderno servizio sociale

L'aspetto più conosciuto dello scenario postbellico, dell'Italia cioè che esce da vent'anni di dittatura, da un anno e mezzo di guerra civile e che si trova in una situazione materiale e spirituale di totale disgregazione, è quello inerente ai lavori della Costituzione.

Ma se l'eccezionalità della congiuntura politica e morale che portò alla stesura della Costituzione è stata molto studiata e analizzata da ogni prospettiva, molto meno conosciuta è quella parte della ricostruzione che riguardò l'assetto sociale e civile dei territori e delle popolazioni stremate dal conflitto. A questo livello agì una minoranza di intellettuali, di gruppi, di scuole, di organizzazioni che incrociando prospettive e spinte molto diverse tra loro, per circa vent'anni (fino alla fine degli anni Sessanta) riuscirono a dare vita ad alcuni interventi che ancora oggi rappresentano un modello per chi si occupa di lavoro educativo e sociale.

All'indomani della seconda guerra mondiale l'apparato assistenziale italiano è un sistema estremamente parcellizzato. Il fascismo tentò di impostare la società italiana sulla base di corporazioni, dividendola per categorie professionali e sociali. Ogni categoria o corporazione aveva un ente assistenziale autonomo. Questi si sovrapponevano agli Istituti Pubblici di Beneficienza e Assistenza, enti benefici istituiti all'inizio del Novecento dalle vecchie opere pie. Gli enti locali, il cui ruolo politico fu quasi immediatamente soppresso con l'avvento del fascismo, non avevano nessun ruolo, nessuna funzione riconosciuta. L'assistenza era quasi completamente delegata alle istituzioni caritatevoli o agli enti comunali di assistenza (Eca). Questa costellazione di strutture autonome era molto burocratizzata e rilasciava prestazioni standardizzate solo a chi si trovava in determinati stati di necessità e bisogno, con una spiccata tendenza a cronicizzare lo stato di bisogno in cui si trovavano i suoi assistiti.

Con la fine della guerra, anche nel nostro paese si avverte per la prima volta la necessità di costruire un sistema di tutela sociale per i cittadini italiani. La figura dell'assistente sociale, che in Italia non esisteva, nasce in questa cornice e per superare la frammentazione e del sistema assistenziale fascista.

Si tratta di un ruolo professionale che in qualche modo viene importato dai Paesi dove un moderno sistema di Welfare si era già affermato. Nella tradizione anglosassone l'assistente sociale ha già un ruolo importante e negli Stati Uniti esistono da molti anni scuole che formano a questa professione. Nella tradizione americana l'assistente sociale lavora sulle emergenze, ma nello stesso tempo porta avanti un lavoro organico sia sulla persona (*case-work*) che sul gruppo di appartenenza (*group-work*).

È quindi verso la fine degli anni '40 che prendono avvio anche in Italia le prime scuole per assistenti sociali. Sono scuole private, di ispirazione cattolica o laica, che nascono senza alcun tipo di riconoscimento e che si devono inventare quasi tutto, dalla didattica al lavoro sul campo. Fin da subito la necessità di definire i tratti distintivi dell'operatore sociale, la sua cultura professionale, il suo metodo di lavoro, si intreccia ad altri tipi di esigenze.

La prima, molto avvertita, è quella di scoprire un Paese sostanzialmente sconosciuto. Molti intellettuali costretti al confino (il più famoso, per i racconti che ne ha saputo trarre, è Carlo Levi) conobbero per la prima volta e per la prima volta iniziarono a raccontare le condizioni di disperata povertà in cui versava gran parte del sud e la gran parte delle zone rurali italiane. Il ventennio aveva costruito la rappresentazione di un'Italia moderna e progressista e tutto quello che oscurava o smentiva questa rappresentazione era stato sostanzialmente rimosso.

Queste esigenze di conoscenza si intrecciano a quelle della ricostruzione. La guerra ha prodotto lacerazioni, profughi, famiglie smembrate e l'Italia è un Paese che ha bisogno di essere ricostruito sotto ogni punto di vista, materiale, economico, sociale e ovviamente politico. L'esito del referendum del '46 che sancisce la nascita della Repubblica impone la necessità di costruire un'impalcatura istituzionale coerente al nuovo regime democratico.

Le esigenze di ricostruzione sono trasversali. L'urbanistica ne rappresenta l'aspetto più evidente. Le città andavano materialmente ricostruite. Ma anche il tessuto sociale era completamente sfibrato.

Una temperie etica e culturale molto ricca attraversa il Paese in quegli anni intrecciando linee diverse, dall'urbanistica alla ricerca sociale, dalla pedagogia all'epidemiologia. Anni di radicali sperimentazioni e di grande apertura: tutto quello che in termini di lavoro culturale, politico e sociale era rimasto fuori per vent'anni, entrava ora prepotentemente nell'orizzonte degli italiani.

La figura dell'assistente sociale in Italia nacque in questa congiuntura. Nella maggior parte dei casi gli assistenti sociali frequentavano un biennio di formazione estremamente trasversale. Nelle scuole di servizio sociale che nascono in questi anni, gli operatori studiano per la prima volta sociologia, psicologia, antropologia. Si intessono rapporti con le università americane, vengono chiamati a tenere lezioni intellettuali provenienti da tutta Europa, si avviano le prime sperimentazioni di sociologia urbana. Ed è all'inizio degli anni '50 che cominciano a diffondersi le prime sperimentazioni di "lavoro di comunità" (*community work*). Un modo di lavorare non più legato al singolo "caso" e nemmeno al solo gruppo di appartenenza, ma alla comunità nel suo complesso, al territorio in cui i singoli e i gruppi vivono.

Con il lavoro di comunità entra in scena prepotentemente la necessità, preliminare all'intervento, dell'inchiesta sociale. Uno dei presupposti del lavoro dell'assistente sociale consisteva in ciò che allora veniva chiamato "studio d'ambiente", una mappatura e un'indagine dettagliata del territorio in cui gli operatori si trovavano a lavorare. È questa una delle costanti che attraversa le esperienze più significative di quegli anni.

L'altro tratto fondamentale che caratterizzava le scuole per assistenti sociali, e in generale il fermento culturale entro il quale si muovevano, era la convinzione che oltre alla ricostruzione materiale fosse necessaria anche un'educazione alla cittadinanza. Gli italiani erano un popolo che per la stragrande maggioranza non aveva mai conosciuto forme di gestione democratica del potere. Ispirandosi all'esempio dei Paesi del nord Europa o dell'America del New Deal in cui era prassi corrente il coinvolgimento delle comunità colpite dalla crisi, molte di queste scuole e organizzazioni trasmettevano l'idea che lo sviluppo sociale, culturale ed economico andasse indissolubilmente legato a una formazione dei cittadini, a un impegno diretto per la crescita della collettività.

due casi emblematici: l'ina-casa e danilo dolci

Due esempi che nella loro radicale diversità sono in grado di restituire un'immagine dello scenario di quegli anni, sono il piano Ina-Casa e le esperienze comunitarie impiantate da Danilo Dolci in Sicilia. Un grande ente istituzionale il primo, che si è occupato della costruzione di nuovi insediamenti abitativi e di nuovi quartieri in grado di accogliere coloro che la guerra aveva lasciato senza casa, ma anche il grande flusso di immigrati che, a partire dalla seconda metà degli anni '50, dalle campagne si spostarono nei centri urbani. Una sperimentazione militante, spontanea e radicalmente testimoniale quella di Dolci in Sicilia. Due esperienze "faro" che attrassero, per ragioni diverse, molti dei ragazzi e delle ragazze che in quegli anni si formavano per diventare assistenti sociali.

Il piano Ina-Casa nasce nel '49 per iniziativa di Amintore Fanfani, che non era ministro dei lavori pubblici, ma del lavoro: non nasce quindi principalmente come piano urbanistico, ma come piano occupazionale, una risposta all'enorme disoccupazione. Aprire cantieri per far lavorare la gente: la prospettiva era evidentemente quella keynesiana già sperimentata su larga scala nel New Deal in risposta alla crisi finanziaria del 1929. Un intervento massiccio dello stato per arginare la povertà profonda che aveva a sua volta generato un'enorme disoccupazione.

I coordinatori degli interventi dell'Ina-Casa ingaggiarono una serie di architetti che avrebbero voluto fare edilizia sociale durante il fascismo e che si trovarono finalmente nelle condizioni per realizzarla. Provarono a non pensare in termini di singoli edifici ma di quartieri e rioni. L'idea portante era quella di pianificare e organizzare la costruzione dei quartieri tenendo conto dell'esperienza di chi quei quartieri li viveva. Non tutti questi esperimenti andarono a buon fine, ma fu avviato un tentativo di pianificazione razionale dello sviluppo della città che in Italia si è visto solo in quegli anni. E uno dei cardini dei pianificatori dell'Ina era

appunto quello di dotare i nuovi quartieri delle figure degli assistenti sociali, che venivano mandati lì proprio con il compito di fare lavoro di comunità.

I quartieri Ina-Casa nascevano nelle estreme periferie delle città, spesso molto oltre il raggio urbano, come nel caso di Bologna: dopo le ultime propaggini della città seguiva molta campagna e solo dopo sorgevano i quartieri Ina, completamente isolati dal resto della città, senza collegamenti, senza servizi, perché i servizi erano competenza del comune e quindi arrivavano con molti anni di ritardo.

Il lavoro a cui erano chiamati i giovani assistenti sociali era innanzitutto quello di studiare il quartiere a cui erano stati destinati. Il primo passo era uno "studio d'ambiente", come veniva chiamato allora. L'Ina-Casa si era dotato di un centro studi sociologici, nato a metà degli anni '50, che si occupava proprio di analizzare la composizione sociale dei nuovi quartieri. Gli assistenti sociali facevano riunioni nei condomini e utilizzavano questionari strutturati, conducendo ricerche qualitative e quantitative. Fatto preliminare a qualunque tipo di intervento, studiavano direttamente la popolazione con cui si trovavano a lavorare e non si potevano affidare a studi e ricerche condotti da altri.

Il lavoro successivo verteva poi su due principali fronti: da un lato fare in modo che ogni quartiere avesse i servizi necessari (dall'ambulatorio pediatrico, al doposcuola, al centro ricreativo…), dall'altro promuovere l'auto organizzazione degli abitanti per fare in modo che fossero loro a gestire e animare questi nuovi spazi. Il piano Ina-Casa prevedeva infatti che ogni caseggiato si dotasse di un capo-scala, una sorta di rappresentante che fungesse da amministratore e portavoce, che tenesse i rapporti con l'ente, cercando di favorire l'autorganizzazione degli assegnatari, in modo che ognuno si prendesse cura degli spazi comuni e non solo del proprio appartamento. Questa prassi si rispecchiava anche nel lavoro degli assistenti sociali che dovevano favorire l'organizzazione degli abitanti, tanto per risolvere problemi pratici, quanto per strutturare il tempo libero e gli aspetti ricreativi. Si adoperavano insomma anche per un lavoro che oggi chiameremmo di educazione alla cittadinanza attiva: far in modo che chi abita un territorio si faccia carico dei problemi e superi la logica assistenziale e di richiesta passiva di prestazioni assistenziali.

Al polo opposto per la sua dimensione testimoniale, ma non per questo incapace di comunicare con le grandi istituzioni pubbliche di quegli anni, l'esperienza di Danilo Dolci, forse la figura di militante più conosciuta in quegli anni.

Dopo aver lasciato la comunità di Nomadelfia che don Zeno Saltini fondò nel modenese dopo la fine della guerra per dare accoglienza agli orfani di guerra, la vocazione militante di Dolci trova il suo terreno di elezione nella miseria da vero e proprio terzo mondo in cui versavano le aree rurali siciliane. Triestino istruito, figlio di un ferroviere, aveva conosciuto la povertà del sud seguendo il padre trasferito per alcuni anni in Sicilia come capostazione.

È per questo che, abbandonata l'esperienza di Nomadelfia, decide di insediarsi a Partinico, paese poverissimo a una trentina di chilometri da Palermo, e di dare vita a un esperimento di riscatto sociale che partisse dal coinvolgimento diretto del bracciantato che viveva ai margini del capoluogo siciliano. La prima cosa che fa Danilo Dolci quando arriva in Sicilia è un libro di inchiesta. Studia le condizioni di vita degli abitanti di quella zona e scrive *Banditi a Partinico*, frutto di un'inchiesta sul campo, coadiuvato dagli operatori che lavoravano con lui, per conoscere il contesto in cui si trovava a operare. La cosa che stupisce a una prima lettura sono le tabelle che Dolci dissemina nel libro: per prima cosa cerca infatti di raccogliere tutti i dati che gli sembrano necessari a comprendere l'identità di quel luogo e delle persone che lo abitano. I temi che gli interessano maggiormente sono quelli legati alla scuola e all'istruzione. La sua idea, fin da subito, è quella di fare scuola ai bambini, agli adulti, ai braccianti analfabeti.

Per questo l'indagine che avvia appena giunto in Sicilia riguarda il numero degli analfabeti, il grado di scolarizzazione, i giornali diffusi ecc. Cerca di tracciare un'analisi socio-culturale molto dettagliata sui "banditi" che, intorno a Palermo, occupano le prigioni della Repubblica e, da abile comunicatore, trova sempre delle chiavi di analisi dei dati molto efficaci nel colpire l'immaginario. L'equivalenza che cerca di mettere in risalto è tra gli anni di scuola e gli anni di galera che il governo italiano distribuisce a questa latitudine. Scoprendo che sono molti di più i secondi dei primi.

Dolci è fra i primi a utilizzare lo strumento della ricerca e dell'inchiesta come occasione di educazione e di emancipazione delle persone a cui fa scuola. Gran parte dei libri che pubblicò nascevano dai circoli di discussione che organizzava su temi di interesse della comunità. Scambi di opinioni guidati e ragionamenti fatti insieme alla popolazione, che lui registrava e che gli permettevano di fare un lavoro educativo e contemporaneamente di cercare le soluzioni ai problemi intorno cui si discuteva.

Partito da un afflato educativo, anche lui si trova inevitabilmente a lavorare sul piano dello sviluppo materiale ed economico: l'organizzazione della pesca, il problema della distribuzione dell'acqua (celebri le sue battaglie per la costruzione e il controllo pubblico della diga sullo Jato), la denuncia dei meccanismi di malgoverno delle istituzioni e della nascente criminalità agraria che tarpava le ali al possibile sviluppo del bracciantato più povero.

Le comunità messe in piedi da Danilo Dolci hanno avuto un ruolo importante come luogo di formazione per tanti giovani attivisti e militanti che si sono formati in quel contesto e secondo quelle modalità.

una congiuntura eccezionale

L'Ina-Casa e le comunità di Danilo Dolci rappresentano due modelli opposti di lavoro sociale, in una stagione che ha visto una miriade di altre iniziative, più vicine a un modello o all'altro sia per dimensione istituzionale che per tratto vocazionale, ma tra loro spesse volte interconnesse. Dall'esperienza della riforma agraria, legata ai nomi di Manlio Rossi-Doria, Carlo Levi, il sindaco-poeta di Tricarico Rocco Scoltellaro e del gruppo della Facoltà di Agraria a Portici, al progetto pilota per l'Abruzzo o a quello della Martella, a pochi chilometri dai Sassi di Matera, coordinati dal Cepas (il Centro di educazione per assistenti sociali), una delle scuole di servizio sociale più attive in quegli anni. Angela Zucconi, che lo diresse per alcuni anni, era un intellettuale di primordine, veniva da studi letterari, traduceva dal danese e aveva una fitta rete di relazioni con altri intellettuali di

lambertini

riferimento che con il Cepas collaborarono fattivamente: da Paolo Volponi a Guido Calogero, da Adriano Olivetti a Carlo Levi, da Augusto Frassineti a Giuseppe De Rita. Progetti di sviluppo che erano anche intessuti di rapporti internazionali e che davano a questi interventi molto locali un respiro cosmopolita.

Tutto questo complesso di scuole e di esperienze si andava posizionando politicamente in modo estremamente interessante rispetto allo scenario politico e culturale dell'Italia post bellica, uno scenario profondamente diviso, durante la guerra fredda, tra Democrazia cristiana e Partito comunista.

Tra le "due chiese" si muovevano però un gran numero di "terze vie", dai confini molto più sfumati e vitali. Personaggi anomali e non convenzionali promossero culturalmente e politicamente questo tipo di esperienze: dal gruppo di Terza generazione di Felice Balbo, un movimento di cattolici comunisti che travalicava la divisione dei blocchi, al giro di Giuseppe Dossetti, anima carismatica del mondo cattolico che seppe far confluire tutto questo fiorire di riflessioni e di pratiche nel suo impegno politico, prima nella costituente, poi nel breve impegno amministrativo a Bologna, dove fu candidato nel 1956 a sindaco. In quell'occasione elaborò insieme ad Achille Ardigò *Il libro bianco su Bologna*, le cui intuizioni sono per gran parte debitrici della temperie culturale di quegli anni. Ardigò stesso, nell'introduzione all'ultima edizione pubblicata poco prima della sua morte, riconobbe i propri debiti nei confronti del Cepas e di alcune sperimentazioni dell'Ina-Casa. È in quei contesti che si parlava per la prima volta di decentramento amministrativo, della necessità di avvicinare le pratiche amministrative alle comunità reali, di spostare a livello territoriale l'attività assistenziale e politica per favorire un coinvolgimento sempre più allargato della popolazione al governo del proprio territorio.

Negli stessi anni scriveva e operava una figura assolutamente innovativa e fuori dagli schemi come quella di Adriano Olivetti, che proprio in quel periodo pensava e sperimentava un modello di crescita economica, culturale e produttiva antagonista a quello dominante (per intenderci, al modello Fiat). Intellettuale anomalo, esiliato durante il fascismo, Olivetti frequentò la Svizzera, da dove mutuò l'idea di decentramento amministrativo e promosse, assieme allo sviluppo economico portato dalle sue fabbriche, anche una serie di riforme politiche locali, come quella che operò a Ivrea e nel Canavese, che andavano dai servizi sociali, alla ricostruzione urbanistica, alle prime forme di unioni comunali. Non è un caso che Olivetti collaborò moltissimo con gran parte delle esperienze che abbiamo citato e che divenne direttore dell'Unrra-Casas, un'organizzazione delle Nazioni Unite che si occupava della ricostruzione postbellica attraverso i fondi del Piano Marshall e che promosse numerosi progetti di ricostruzione improntati al *community work*.

Per tentare un rapidissimo bilancio di tutti questi fermenti, si può dire che questa "terza via" è uscita sconfitta, sia da un punto di vista politico che sul piano della cultura professionale degli operatori sociali. Nel volgere di pochi anni, alla fine degli anni '60, gran parte di queste esperienze e queste sperimentazioni erano andate perse. Molti degli assistenti sociali attivi in quegli anni raccontano che l'esaurimento di quelle iniziative iniziò con la burocratizzazione del lavoro sociale, in particolare con l'istituzione delle regioni, cinghia di trasmissione su scala locale della burocrazia dello stato. Inoltre col '68 quell'approccio che mescolava pubblico e privato, esperienze spontanee e piani di sviluppo strutturati, sembrava troppo compromesso con il potere e venne spazzato via in nome di ideali e principi molto più radicali ma anche molto più astratti. Anche nello sviluppo della professione tutto questo bagaglio si è consumato molto velocemente.

La piega che ha preso lo sviluppo economico italiano negli anni del Boom è andata in una direzione diversa che ha lasciato spiazzati molti degli attori delle esperienze sopra descritte. Negli anni '50 nessuno avrebbe potuto immaginare lo sviluppo industriale che l'Italia avrebbe conosciuto nell'arco di soli dieci anni. Si lavorava su scale e proiezioni molto diverse, che facevano leva sulle potenzialità locali.

A cinquant'anni di distanza sono tutti processi con cui ci troviamo a fare i conti. Sia dal punto di vista dello sviluppo economico che da quello politico. Non è un caso che da qualche anno a questa parte non si faccia altro che parlare di Olivetti e del Movimento di comunità, quando per quarantanni è stato completamente ignorato. Non è un caso che proprio oggi se ne comprenda l'attualità. È come se ci trovassimo di nuovo in una fase di passaggio, simile a quella di allora. Operatori e assistenti sociali si trovano di nuovo ad agire in un sistema di servizi sclerotizzato, burocratico e poco efficiente, privi di strumenti, di immaginazione, di un bagaglio operativo adeguato ai tempi e necessario a un agire "comunitario". Il tratto che differenzia la fase critica che stiamo attraversando dalla quella che l'Italia sperimentò alla fine della guerra è che il fermento culturale e la tensione di allora sono per ora soffocati dallo smarrimento, dalla confusione e dal senso di impotenza. Ma inventarsi un novo modo di fare intervento e ricerca sociale è necessario oggi come allora. E potrebbe rivelarsi una motivazione appassionante da cui ripartire.

bibliografia *a cura dell'autore*

AA.VV., *Fanfani e la casa. Gli anni cinquanta e il modello italiano di welfare state: il Piano Ina-Casa,* Rubettino Editore, Catanzaro 2002

Ardigò A., *Giuseppe Dossetti e il Libro bianco su Bologna,* Edizioni Dehoniane, Bologna, 2002

Barone G, *La forza della nonviolenza. Bibliografia e profilo critico di Danilo Dolci,* Dante & Descartes, Napoli, 2000

Busnelli Fiorentino E., *Giovanni de Menasce: la nascita del servizio sociale in Italia,* Studium, 2000

Dolci D., *Banditi a Partinico,* Sellerio, 2009

Di Biagi P. *(a cura di), La grande ricostruzione. Il piano Ina-Casa e l'Italia degli anni '50,* Donzelli, 2001, Roma

Fofi G., *Le nozze coi fichi secchi,* L'ancora del Mediterraneo, Napoli, 1999

Fofi G., *Strana gente. 1960: un diario tra Sud e Nord,* Donzelli, Roma, 1993

Meister A., *Sviluppo comunitario e partecipazione sociale,* Edizioni di Comunità, Milano, 1971

Ochetto V., *Adriano Olivetti,* Mondadori, Milano, 1985

Zucconi A., *Cinquant'anni nell'utopia, il resto nell'al di là,* ed. l'Ancora del Mediterraneo, Napoli, 2000

quattro. i tre contesti

Consideriamo il lavoro educativo *come se avessimo a che fare con alberi. Sappiamo che se sezioniamo un albero, troveremo nel suo tronco svariati anelli concentrici. A noi piace pensare in questo modo al lavoro di emancipazione e conoscenza in ambito pedagogico: ad ogni anello del nostro educando non corrisponderebbero gli anni (come per l'albero) ma le differenti sfere della persona che abbiamo di fronte: quella individuale, poi della sua famiglia, quindi del suo quartiere, della sua città, del suo Paese, del suo continente…*

In quest'ottica non è possibile incidere sul cerchio individuale se non si conosce e non si mette in campo un'azione capace di incidere sull'intero tronco, ovvero sulla globalità dei suoi anelli. E se il primo tassello per il cambiamento è quello della conoscenza, sarà pertanto necessario ricorrere a intuito e scienze per conoscere e aggiornare continuamente la conoscenza di ciascuno degli anelli su cui vorremo avere un impatto positivo.

Nelle pagine che seguono, anche attraverso il contributo di storici, giornalisti, sociologici e urbanisti, i tre gruppi di lavoro tentano di fornire qualche schizzo dei rispettivi contesti territoriali. Tappa indispensabile per conoscere e incidere sui successivi anelli "scuola", "famiglia" e "alunno" alla base della nostra ricerca.

Borgo Vecchio a Palermo, Borgo di Sant'Antonio Abate a Napoli, Fatima a Milano: è forse la grande differenza tra i quartieri in cui l'azione educativa dei tre gruppi di Frequenza200 *si svolge a costituire l'elemento più affascinante della nostra impresa. Ed è forse proprio questa diversità che potrà garantire maggiore forza all'innovazione metodologica che ci proponiamo.*

che centro? vista su palermo

gli operatori raccontano il loro quartiere

Il quartiere Borgo Vecchio rappresenta un'anomalia all'interno del panorama del centro storico palermitano. Seppur favorito dalla sua centralissima collocazione si nota un palese distacco dal resto della città. Borgo Vecchio infatti è situato in prossimità del porto di Palermo ma non è un quartiere di passaggio, molto più attraenti sono i limitrofi e strutturalmente opposti quartieri che lo circondano. Infatti basta uscire dal Borgo per incontrare il salotto della città con piazza Politeama e le brillanti vetrine di via Libertà. Borgo vecchio invece è nascosta tra i suoi vicoli, una terra di nessuno lasciata al degrado culturale e ambientale. Le cause sono molteplici: durante un lavoro di video inchiesta con abitanti del quartiere di diverse generazioni, apprendiamo che fino a trent'anni fa il Borgo era popolatissimo e denso di attività che autosostenevano l'economia del quartiere.

Infatti al Borgo, come in tanti altri quartieri centrali e periferici di Palermo, vi era un vero e proprio mercato in cui era venduta merce come frutta, verdura, pesce, uova e salumi, spesso prodotta dalle stesse famiglie, e che assieme a piccole ma numerose fabbriche di cartone e di artigianato garantivano l'occupazione in quartiere. Secondo gli intervistati il Borgo era un continuo pellegrinaggio di persone fino a quando il mercato è stato "ucciso" da ipermercati di grossa distribuzione costruiti poco distanti dal quartiere; inoltre, una serie di crolli di palazzine ha costretto numerose famiglie ad abbandonare il quartiere. Negli ultimi trent'anni sono sorte nuove costruzioni, abitate da immigrati e palermitani provenienti da altri quartieri, ciononostante, la densità della popolazione di Borgo Vecchio è diminuita. I "magazzini" e le microattività rimaste hanno successivamente dovuto chiudere e di conseguenza la collettività d'impiego si è ridotta a precarie e improvvisate attività individuali. Nella stessa piazzetta dove si faceva il mercatino è stato costruito un campetto di calcio, curato e autogestito per anni dagli abitanti del quartiere; ancora oggi, seppur in condizioni molto precarie e strutturalmente pericolose, il campetto resiste e rappresenta l'unico vero luogo di aggregazione ludica per i bambini e gli adolescenti del quartiere. Si lamenta infatti una grossa carenza di servizi per i più piccoli, mentre la chiusura per presunta inagibilità dell'unico asilo nido della zona, influisce negativamente sui bambini del Borgo, abbandonati a se stessi con famiglie consapevoli della situazione ma spesso rassegnate alla stessa. La dispersione scolastica è in continuo aumento e la scuola, per la minoranza che la frequenta, spesso funge da ammortizzatore sociale, senza che le venga ricono-

sciuta di fatto una reale funzione educativa. La maggioranza degli adolescenti ha un rapporto di avversione verso l'istituzione scolastica, la frequenza è discontinua e la pigrizia di apprendimento prevale. Piuttosto si ha fretta di uscire dal quartiere e ogni precario espediente lavorativo rappresenta un'illusoria àncora risolutiva. In questo contesto la violenza nei rapporti sociali è purtroppo una naturale conseguenza: negli ultimi anni sono aumentati i casi di risse, sparatorie e accoltellamenti dovuti a futili liti tra famiglie. Naturalmente un simile contesto socioculturale influisce negativamente sulla crescita dei ragazzi.

Anche il ruolo della donna è spesso discriminato. Le donne intervistate hanno riconosciuto una sorta di sottomissione ad un innato pregiudizio maschilista. L'unico mestiere praticato dalle donne del quartiere è la pulizia delle scale di vari condomini e spesso per farlo bisogna sopportare critiche e l'essere malviste. Loro stesse sono consapevoli di essere vittime di una mentalità arretrata quanto radicata, che le relega ad un ruolo di donne "casa e chiesa".

Gli abitanti si sentono soli, abbandonati e delusi dalle istituzioni e con grossi problemi di sostentamento, accerchiati da un panorama degradato dove ad esempio il servizio di raccolta rifiuti opera saltuariamente lasciando intere zone del quartiere piene di immondizia. C'è molta rabbia covata dentro tante famiglie; la stessa rabbia che si nota negli sguardi e nei caratteri di molti bambini, spesso vittime della scarsa attenzione loro dedicata.

Un altro dato che viene fuori dalle interviste fatte è la progressiva aggressività dei più piccoli nei confronti dei genitori stessi, cosa a loro dire "mai successa prima". Nonostante le tante criticità, si riscontra un grande senso di comunità tra gli abitanti di Borgo Vecchio, le famiglie che vivono il quartiere da più tempo si dicono contente di abitarlo e fra di loro cercano di aiutarsi a vicenda.

il quartiere visto dalla scuola

a cura della redazione palermitana

L'idea ed il desiderio di approfondire la conoscenza del quartiere ci conduce ad addentrarci per i tortuosi percorsi battuti dalle persone che il quartiere lo abitano, in differenti modi. All'interno di un progetto contro la dispersione scolastica, ci è parso interessante ed imprescindibile conoscere lo sguardo degli addetti ai lavori dell'istruzione. Tra le differenti realtà scolastiche presenti in quartiere, il nostro lavoro si è focalizzato maggiormente sulla scuola Federico II, scuola situata nel cuore del quartiere Borgo Vecchio, a due passi dall'Istituto penitenziario dell'Ucciardone, che è risultata essere quella con tasso di dispersione scolastica più elevata e anche quella con la quale è stato possibile avviare una collaborazione più forte e continuativa. Abbiamo dunque provato a raccogliere le impressioni, gli umori, i pensieri e i desideri di alcuni docenti che giorno dopo giorno si confrontano col difficile compito di catturare l'attenzione e l'interesse di ragazzi che all'apparenza sembrano mostrarsi sordi a qualsiasi stimolo, abituati agli equilibri di potere di un quartiere antico di Palermo, dai confini molto netti.

Abbiamo dunque intervistato alcuni docenti che insegnano alla Scuola Media Statale Federico II, ed alcune maestre della Scuola elementare Serpotta, che ha sede nello stesso Istituto Comprensivo. Le interviste riportate in questo articolo sono state realizzate con gli insegnanti che lavorano nel quartiere da circa trenta anni; questo ha permesso di indagare alcuni elementi storici del quartiere rispetto anche ad una trasformazione nel tempo di determinate situazioni.

I racconti sulla storia del quartiere e sull'evoluzione dello stesso si intrecciano con le narrazioni della storia dell'insegnamento in quello specifico istituto sorto *"al posto delle baracche in cui proliferava la prostituzione e al posto di una discarica e delle macerie del dopoguerra"* come racconta un docente. Intravediamo il quartiere attraverso i racconti delle difficoltà che si incontrano nell'operare in quel luogo. L'immagine che ne appare è quella di una zona dai *"confini ideologici e strutturali ben marcati ... è un quartiere molto chiuso, chiusissimo, dopodiché fuori da questi confini considerano che sia un altro mondo ... vengono in mente alcune espressioni, quando dicono 'andiamo a Palermo, andiamo al centro, quando loro effettivamente sono al centro, però sentono questa struttura mentale. È un quartiere abbandonato a se stesso anche perché, è strano questo quartiere, non è come gli altri quartieri, è atipico. Qui degli interventi (di riqualifica del territorio, ndr) sono stati fatti ma durano per quel periodo e poi basta, vengono abbandonati e vengono anche devastati, per esempio, il capannone (campo di calcetto in cemento, ndr), noi lo abbiamo fatto sistemare tanti anni fa dal sindaco Orlando ma è durato un anno ed è stato vandalizzato, poi successivamente un club ha preso a cuore questa cosa, lo abbiamo fatto risistemare ma è stato di nuovo vandalizzato, cioè anche loro non hanno a cuore le cose, non mantengono il territorio, non lo curano"*.

La stessa percezione del Borgo Vecchio, come quartiere centrale ma periferico, emerge dalle parole di un'altra docente:

"Siamo a due passi dal centro ma qui sembra di essere a kilometri, in qualche paese sperduto... per loro andare già in via Libertà (via situata a meno di un km dalla scuola, all'interno di un'area nuova e ricca della città, ndr) è lontano".

Ci narrano di un territorio nel quale sembra non attecchire nulla di vitale, nel quale la presenza delle istituzioni sembra diradarsi, allentarsi, lasciando spazio a forme di controllo antagoniste. *"Siamo soli, insieme alla Chiesa, non c'è altro, soli a combattere le varie forme di microcriminalità che cercano di entrare dentro la scuola".*

Raccogliamo una descrizione strutturale del quartiere, che ci appare sempre di più un microcosmo a se stante, isolato dal resto del mondo, che pare passargli accanto senza sfiorarlo, mondo "esterno", come citano più volte i docenti, che gli abitanti del borgo percepiscono come un luogo distante e separato. D'altro canto emergono potenti gli aspetti conflittuali con le Istituzioni. Il quartiere, visto dalla scuola, appare come un mondo parallelo e opposto a quello scolastico. Questo conflitto emerge spessissimo nei colloqui con insegnanti e dirigenti scolastici: da un lato l'istituzione scolastica, depositaria di concetti di legalità e regole, dall'altro il quartiere, con le *sue* regole.

"*Sicuramente è una situazione difficile, il quartiere ha le sue regole, i bambini escono da scuola, dove noi trasmettiamo determinati principi, arrivano a casa e dimenticano i nostri.*

Far accettare a dei genitori delle regole è stato difficilissimo ed è difficilissimo, perché la scuola è un'istituzione dove ci sono delle regole, è normale, nell'orario, in tante cose... A poco a poco possono percepire il rispetto di queste regole, ma sempre con difficoltà e questo lo abbiamo notato negli anni. Non è che uno vuole creare delle barriere, ma le regole sono doverose nel rispetto dei loro figli, questo è quello che ho fatto sempre percepire.

Se voglio far passare una regola è difficile, noi abbiamo cercato di darle, perché le regole sono legalità.

Ma quando rientrano nelle famiglie, in quell'ambiente, quello che facciamo noi è tutto perso. C'è uno scollamento tra quello che comunicano le insegnanti e quello che si vive fuori."

Lo *scollamento* tra scuola e quartiere trova la sua espressione più evidente nell'incontro/scontro tra docenti e genitori.

Il rapporto coi genitori spesso assume toni conflittuali ed ambivalenti. Un insegnante racconta:

"Noi cerchiamo in tutti i modi di coinvolgerli ma non ci riusciamo, anche perché i genitori vengono qui perché richiamati in quanto il figlio ha combinato qualcosa di grave oppure perché va male, sempre per cose negative per cui sono sfiduciati. Si dicono: 'ma perché devo andare a scuola a sentire sempre lamentele da parte dei docenti? Tanto lo so che mio figlio va male, lo so che sarà bocciato'". La scuola viene percepita dalle famiglie come un luogo estraneo, persecutorio, *"alla stregua della caserma dei carabinieri",* e questo aspetto pare essere legato più alla istituzione in sé che non alle singole persone che la abitano, tanto è vero che gli insegnanti stessi raccontano che quando incontrano le famiglie per le strade del quartiere, vengono trattati con grande affetto, vengono invitati nelle loro case per il caffè, e la diffidenza sembra svanire nel nulla, per lasciare il posto alla cordialità e all'accoglienza.

All'interno della scuola invece i docenti percepiscono un progressivo distacco dei genitori e delle famiglie, prima più presenti, che loro attribuiscono da una parte al mancato riconoscimento dello studio e della formazione scolastica come valori, dall'altro, in maniera complementare e in modo ancora più profondo, alla disgregazione della stessa famiglia e alla conseguente assenza di competenze genitoriali.

I docenti ci riportano la loro esperienza rispetto ai cambiamenti subentrati nelle dinamiche familiari:

"Considerate che io ho i figli dei figli, perché alcune mamme dei miei studenti prima erano mie alunne. Prima avevano più interesse per la scuola, frequentavano, erano più educati, adesso molti valori vanno perdendosi, anche perché molte famiglie si vanno disgregando, molti dei miei alunni ed ex alunni non sono sposati ma convivono, pochissimi sono sposati, tutta questa nuova generazione ha fatto la cosiddetta "fujtina" a 13 - 14 anni e dopo qualche anno si ritrovano di nuovo da sole, ragazze madri, si rifanno un'altra famiglia, le famiglie si sgretolano..."

"Il genitore prima era una figura autorevole, le figure dei genitori qui sono non dico non autorevoli, ma per ovvie necessità il ruolo genitoriale viene svolto con molta difficoltà. Noi abbiamo genitori che ci chiedono 'ma come devo fare?', vogliono aiuto da noi, quelli con cui abbiamo rapporti, ci dicono "con me figliu un ci possu" (non riesco a gestire mio figlio). E quando è così il nostro lavoro diventa difficile, io dico sempre alle famiglie che il nostro lavoro è in continuità con le famiglie, la famiglia è la prima formazione di un bambino, la scuola è di conseguenza. Invece quello che si fa a scuola non trova continuità a casa, quando arrivano a casa i ragazzi posano la cartella e la riprendono il giorno dopo.

Consideriamo anche che dopo la scuola media questi alunni non continuano, quindi l'importanza di uno studio che negli anni passati aveva anche un valore oggi come oggi è diminuito, anche perché non si trova più lavoro neanche con lo studio... cioè far intuire ad un genitore l'importanza dello studio dopo una scuola media che a stento finiscono, perché non tutti finiscono la scuola media, è abbastanza difficile... Noi abbiamo rarissimi casi di alunni che continuano gli studi dopo le medie..."

Allo sgretolamento della famiglia si connette l'assenza di un riconoscimento della scuola come valore da parte dei genitori

"Negli ultimi anni la scuola non è stata considerata un valore ma un parcheggio per i bambini.

(…) Abbiamo sempre provato a lavorare con i genitori, noi passiamo anni a convocare genitori che non vengono mai, che abbandonano i figli e demandano tutto alla scuola e basta. Il loro compito è dargli i soldi la mattina per comprarsi la colazione perché manco la colazione gli preparano, e mandarli a scuola e basta, se ne sono liberati, quando li chiamiamo ci dicono 'eh ma io non me lo posso tenere ho i miei impegni'".

In questo panorama, la scuola si percepisce molto sola, abbandonata dalle Istituzioni, a combattere una guerra aperta e destinata alla sconfitta per insufficienza di risorse.

"La scuola avrebbe bisogno di un sostegno economico, così non si può fare tutto, avremmo bisogno di qualche insegnante in più o qualche associazione; c'è bisogno di partner esterni, di condividere, la scuola non può vivere senza il volontariato, c'è bisogno di altre istituzioni all'interno del quartiere perché da soli non ce la facciamo, perché noi siamo sempre in continua guerra col quartiere, con l'esterno, ci sono sempre infiltrazioni... alcune situazioni vorrebbero entrare e qualcuno c'è riuscito negli ultimi anni, situazioni mafiose e di microcriminalità vorrebbero entrare all'interno della scuola, noi ci siamo riusciti a tenerli fuori, a fare delle barricate, a difenderci, però mi sa che adesso siamo anche noi stanchi di combattere continuamente contro questi MURI DI GOMMA, che poi si ritrovano nell'atteggiamento di genitori che vengono qui con fare mafioso, minacciano i docenti, minacciano il personale, siamo abbandonati".

Ripercorrere le vie che di giorno in giorno i docenti intraprendono coi ragazzi e con le loro famiglie ci porta verso odori e sapori che hanno un che di familiare, sebbene il punto di osservazione sia differente, riconosciamo nelle parole accorate degli insegnanti la stessa affezione al luogo, la preoccupazione, lo smarrimento e a tratti la rinuncia, che coglie quanti si cimentano nel lavoro nel sociale, in contesti nei quali è necessario reinventarsi il modo di svolgere il proprio mestiere. All'interno di una prospettiva scoraggiante, di racconti sconfortanti, di grossi fallimenti, lo sguardo degli insegnanti si illumina e si ricarica di energia quando si lasciano andare ai racconti sul rapporto personale che riescono a stabilire con i ragazzi e le famiglie. Attraverso le loro parole compaiono gli sguardi dei loro ragazzi, le storie, i sorrisi, ed il bianco e nero si colora. Diventa dunque più semplice comprendere perché l'insegnante x, che da anni lavora mettendo anima e corpo nella propria professione e che ormai stanco e frustrato vorrebbe farsi trasferire, l'anno scorso sbaglia giorno di consegna del modulo per il trasferimento, forse una disattenzione, o forse l'esito di un legame con questo quartiere tanto forte quanto complicato, che dapprima ti respinge diffidente e poi ti risucchia, avvolgendoti del proprio calore.

Che sia questa la chiave di volta di una questione complessa, che crea muri invisibili tra le persone che hanno posizioni differenti, come insegnanti e genitori, ma anche operatori e genitori, e ancora operatori e ragazzini, e spesso anche operatori appartenenti a enti differenti. Forse il primo passo è provare ad individuare un terreno di incontro che consenta di conoscersi al di la delle etichette, al di la delle competenze, al di la dei ruoli, imparando a riscoprirsi "dalla stessa parte".

lo storico di un borgo

analisi storica del contesto: il borgo s. antonio abate

di Giovanni Parisi, storico

Il borgo di Sant'Antonio Abate, ovvero l'area che racchiude la fittissima rete di vicoli e vicoletti che si diramano da via Foria sino al corso Garibaldi, è uno dei rioni più antichi e al contempo più popolari di Napoli ed ha come epicentro la strada propriamente detta via Sant'Antonio Abate.

Sin dal Trecento, cioè dalla fondazione, per volere della Regina Giovanna[1], dell'abbazia dedicata al santo eremita nei pressi dell'attuale Piazza Carlo III, l'area è conosciuta col toponimo attuale.

Il complesso abbaziale di Sant'Antonio Abate, che aveva al suo interno un ospedale, fu costruito lontano dalle mura cittadine. Serviva ad accogliere i forestieri che ivi si fermavano prima di accedere in città attraverso la porta Capuana, e a curare gli infermi colpiti da malattie della pelle.[2]

La strada principale del borgo, invece, è quasi certamente antecedente alla fondazione dell'abbazia. Ne era convinto già il Terminio[3] che si sofferma sulla forma sinuosa della strada, frutto sicuramente dell'origine alluvionale:

"Via Sant'Antonio Abate rivela, in tutta evidenza, l'origine alluvionale del suo tracciato che, convergendo su Porta Capuana, sin dal XII secolo (quasi due secoli prima della fondazione dell'abbazia n.d.r.) *rappresentò la principale via di collegamento con il nord."*

Insomma, la formazione geomorfologica del terreno prima, l'insediamento dei monaci antoniniani poi, permette agevolmente di supporre che a partire dal XIV secolo il borgo, prevalentemente lungo la strada di Sant'Antonio Abate, abbia preso a consolidarsi come insediamento urbano fuori le mura.[4]

Come sapientemente ipotizzato dal Ferraro, la strada oggetto di questo articolo, rivestì per lungo tempo un doppio ruolo di via interna con case ed attività lungo i suoi fronti, ma anche finestra occidentale di un territorio di frontiera e di palude come era allora l'Arenaccia.[5]

Ecco come il Celano narrava l'arrivo al Borgo dal "Guasto" alla fine del Seicento (due secoli prima del Risanamento e della costruzione del Corso Garibaldi):

"Vedesi a sinistra il Borgo di Sant'Antonio Abate... e veramente apparisce delizioso, per le dritte e lunghe strade che vi si vedono, compartite da diversi vichi, tutti spalleggiati da commode abitazioni, ed ogni casa ha il suo giardinetto".

1 Anche se un diploma del re Roberto d'Angiò testimonia l'esistenza di una comunità antoniniana già nei primi anni del Trecento, anticipando, quindi di qualche decennio la fondazione.
2 L'ospedale si specializzò nella cura dell'*herpes zoster*, curato nel medioevo con il grasso dei maiali.
3 A. Terminio, *Dell'origine de' seggi di Napoli...* 1644.
4 Tra l'altro, come ricorda anche Italo Ferraro nel *VI Atlante della città di Napoli*, pag. XXIII: "Gli Angioni sono a Napoli dal 1255 e, sin dall'inizio, essi usarono la fondazione di complessi religiosi ai margini della cinta urbana ... come punti di riferimento dello sviluppo urbano, favorendo così la formazione di piccoli insediamenti extra-murari.
5 I. Ferraro, Op. Cit., pag. XXX.

I successivi insediamenti urbani, dovuti certamente allo sviluppo urbanistico del Settecento, trasformarono definitivamente la zona da rurale a cittadina.

L'avvento del Risanamento, infine, cancellò una parte consistente dell'antica conformazione del borgo con l'edificazione del nuovo asse viario di Corso Garibaldi.

Alle spalle del Corso Garibaldi, tuttavia, il reticolo di strade e vicoli stretti rimase inalterato, con tutto ciò che questo comporta in merito all'impatto sociale sulla popolazione. Strade strette e poco illuminate e un tessuto edilizio a dir poco scadente hanno espulso quasi totalmente quella parte della borghesia cittadina più benestante. Prontamente trasferitasi nei nuovissimi palazzi del Risanamento.

Nello stesso momento, negli agglomerati urbani residui del borgo dove, soprattutto la sera, divenne imprudente indugiare per una passeggiata all'aria aperta, poiché la conformazione urbanistica favoriva chi preferiva le tenebre, il valore economico delle proprietà immobiliari cominciò a crollare drasticamente. Il crollo dei valori di mercato delle abitazioni ebbe come effetto, lento ma inesorabile, quello di una totale trasformazione della tipologia residenziale dei quartieri. I proprietari degli immobili, pur di non svendere i loro possedimenti, cominciarono a fittare o subaffittare case e monolocali a strati sociali più bassi, rendendo così di fatto l'intera area, soprattutto quella interna ai tre grandi assi viari, Corso Garibaldi, Via Sant'Antonio Abate e via Foria, appannaggio di una categoria sociale che, per scelta o per conseguenza, si ritrovò fuori, ai margini ed emarginata, dalla vita sociale della città.

Numerosi sono gli altri casi presenti a Napoli.[6] Da questi, un'eccezione pare sia stato il centro antico. La presenza dell'Università Federico II e di numerosi punti di ristoro (bar, ristoranti, locali) ha salvato dall'emarginazione il corpo di Napoli, abitato non solo da autoctoni ma in buona parte da studenti provenienti da tutto il meridione d'Italia.

Il Borgo di S. Antonio Abate, non ha una tale fortuna, almeno per il momento (una grande occasione sarebbe la trasformazione del Real Albergo dei Poveri in sede Universitaria o Cittadella dei Giovani), e rischia di restare un agglomerato urbano a tipologia residenziale destinato per la maggior parte a strati sociali difficili e agli extracomunitari (i nuovi poveri a cui lo Stato, purtroppo, non riesce ancora a garantire piena integrazione, a cominciare dall'istruzione).

**Per la parte urbanistica Giovanni Parisi si è avvalso della collaborazione dell'Arch. Giovanni Calvino cui va un grande ringraziamento.*

6 Porto, Quartieri Spagnoli, Pallonetto di Santa Lucia.

il quartiere visto dai parroci

A cura della redazione napoletana

Tre voci a confronto *sul quartiere Borgo Sant'Antonio: Don Gianni De Ronchi, Mons. Roberto Zamboni, Don Alessio Mallardo. I parroci delle chiese spiegano il loro punto di vista sulle dinamiche presenti e sulle possibili soluzioni ai problemi che esistono.*

Il quartiere Borgo Sant'Antonio occupa un territorio molto vasto e le parrocchie operanti su questo territorio sono ben tre: Parrocchia S. Maria di Tutti i Santi, Parrocchia S. Anna a Capuana e Parrocchia S. Antonio Abate. È interessante osservare che proprio perché nascono su una zona estesa, le diverse comunità parrocchiali risultano essere molto eterogenee, e quindi le visioni e le analisi contestuali dei parroci, risulteranno essere differenti.

Quali aggettivi userebbe per descrivere il quartiere Borgo Sant'Antonio di Napoli nel quale opera con la sua parrocchia?

Don G. Povero, generoso, solidale, di fede e semplice.

Don R. "Esagerato". Questo termine, per me, racchiude le diverse anime di un quartiere così difficile ma allo stesso tempo ricco di lati positivi.

Don A. Accogliente, sospettoso e impaurito.

Quali sono gli aspetti negativi e positivi che emergono da questo quartiere?

Don G. Nel Borgo Sant'Antonio le persone sono semplici, generose e molto accoglienti e quindi con loro è facile riuscire ad instaurare rapporti profondi. Purtroppo, però, l'ignoranza e la povertà che regnano nel quartiere spingono ad atti di delinquenza; il 30-40% delle persone, infatti, viene arrestato per associazione a delinquere.

Don R. Credo che il Borgo sia un terreno fertile e fecondo per l'umanità anche se spesso è stato trascurato e così anche la formazione cristiana non è stata coltivata a dovere tra le persone.

Don A. Il legame che esiste tra le persone del quartiere Borgo Sant'Antonio e la Chiesa è molto forte e quindi le persone sono accoglienti e solidali tra loro. Lo Stato, invece, risulta assente e a mio parere il quartiere accusa un forte senso di abbandono da parte delle istituzioni.

Come descriverebbe le famiglie che appartengono al territorio parrocchiale?

Don G. Il senso della famiglia è davvero molto forte, infatti il tasso di natività è molto alto anche se le difficoltà economiche e i retaggi culturali non permettono

ai genitori di guidare i figli sulla giusta strada. Per fortuna i divorzi non hanno raggiunto numeri elevati, anche se le giovani coppie spesso risultano tendenti al tradimento.

Don R. Esistono molte famiglie patriarcali e matriarcali nel cuore del quartiere. Le nuove coppie invece, abitando in periferia ed essendo molto impegnate dal lavoro, affidano ai nonni i loro figli che vivono, invece, a pieno il quartiere. La famiglia di base, dunque, risulta disgregata.

Nel Borgo Sant'Antonio esistono molte famiglie "allargate" di immigrati, spesso formate da soli maschi che vivono lontani dalle loro donne. L'unione, in queste, è molto forte.

Don A. Il quartiere conta molte famiglie di separati, di cui molte con la media di due o tre figli. Esistono molti anziani soli e donne single.

Quali crede siano le esigenze del territorio e quali le possibili risoluzioni ad eventuali problematiche?

Don G. Esiste l'esigenza di creare nuove possibilità di lavoro e di guidare i minori che vivono il problema della dispersione scolastica. La soluzione potrebbe riguardare un maggiore impegno da parte dei servizi sociali e delle istituzioni.

Don. R. Il quartiere ha bisogno di persone "con le palle" che siano disposte a sporcarsi le mani e ad avere pazienza e a credere in quello che fanno, puntando soprattutto sulla formazione a 360°.

Don A. Credo che nuovi spazi e punti di incontro, con la rivalutazione di Piazza Carlo Terzo , siano essenziali per la risoluzioni di alcuni problemi cruciali.

C'è qualcosa che vuole aggiungere?

Don G. La sinergia tra Stato e Chiesa sarebbe fondamentale per combattere la delinquenza minorile, i problemi sanitari legati alle condizioni igienico - ambientali.

Don R. Molti sono i segnali positivi, bisogna infatti sottolineare che sta nascendo un percorso importante intrapreso dai giovani che credono e si fidano delle loro guide. Anche se si tratta di un processo lento è pieno di speranze.

Don. A. Uno dei miei obiettivi è quello di creare una forte rete che unisca le tre parrocchie del territorio in un lavoro comune.

fatima a milano

il "nostro quartiere". la morfologia del quartiere fatima

di Lorenzo Grana

Il quartiere Fatima, dove il nostro Centro è inserito, ha avuto il suo sviluppo principale a partire dalla seconda metà degli anni '60, sviluppo che ha portato il quartiere abbastanza rapidamente alle sue caratteristiche attuali.

L'area in cui è inserito è situata nella Zona 5 del decentramento del Comune di Milano. Vivono in questo territorio circa 20.000 abitanti suddivisi in 7.000 famiglie. Il quartiere è adiacente al Parco Agricolo Sud Milano, parco regionale della Lombardia che comprende un'estesa area a semicerchio tra Milano ed il confine sud della sua provincia, ed interessa il territorio di sessantuno comuni.

Lo sviluppo dell'area metropolitana di Milano è sempre stato orientato verso la direzione nord e, osservando una pianta della città, risulta evidente che le aree edificate nella zona sud siano decisamente meno estese.

La fisionomia del quartiere è sostanzialmente basata sulla centralità della chiesa e dei servizi comuni, attorno ai quali si è sviluppata la parte abitativa.

Nell'area adiacente alla chiesa è rimasta attiva fino agli inizi degli anni '80 la Cascina agricola Case Nuove che, cessata la propria attività ed abbandonata dai suoi abitanti, è stata per diversi anni luogo di rifugio di emarginati sociali. Nel 1991 è stata sgomberata, abbattuta e sistemata a verde pubblico ed attrezzato per i bambini. Nella stessa ha trovato sistemazione il campo sportivo della società calcistica Fatima.

Nel quartiere sorgono i centri scolastici di via Wolf Ferrari e di via dei Guarneri che coprono l'intero servizio educativo di base, dal nido d'infanzia alla scuola media inferiore. Non è invece presente alcuna scuola media superiore, ma dal 2005 è attivo un polo universitario relativo ad alcuni corsi di laurea della facoltà di Lettere e Filosofia. La costruzione nel 2004 del nuovo oratorio ha soddisfatto i bisogni relativi a nuovi campi da gioco, più adeguati alle diverse tipologie di sport ed altri luoghi di incontro e socialità.

Rimane invece abbastanza significativo il problema dei trasporti pubblici, essendoci solo collegamenti di superficie, piuttosto congestionati.

Di recente costruzione si segnalano una palazzina di buon livello ed interamente di edilizia privata e, vicino al polo universitario, diverse abitazioni destinate agli studenti fuori sede. A breve, infine, verrà ultimato un complesso di circa trecento abitazioni che dovrebbero essere vendute solo a personale operante nelle forze dell'ordine.

Per il futuro prossimo sono previsti nuovi insediamenti sviluppati su un'area di 14.000 mq, di cui la metà ad uso abitativo, la realizzazione di un percorso ciclopedonale e la nascita del CERBA (Centro Europeo per la Ricerca Biomedica e Medica), articolazione dell'attuale IEO (Istituto Europeo di Oncologia) ed il progetto denominato della "Città della Scienza", che dovrebbe interessare un'area di

circa 62 ettari del Parco Agricolo Sud Milano. Tra le varie realizzazioni del polo scientifico sorgerà anche un parco pubblico di circa 30 ettari.

lo sviluppo del quartiere

A partire dagli anni '50 ebbe inizio il processo migratorio dal sud Italia, che vide la necessità di nuove abitazioni. Il quartiere Fatima si è sviluppato a partire dagli anni '60 con l'insediamento di molte giovani famiglie già residenti a Milano, ma provenienti da altri quartieri. Le abitazioni erano per lo più di edilizia privata, solo nei primi anni '80 nasce il primo insediamento di edilizia popolare.

Nella maggior parte dei casi, quindi, questa nuova popolazione era composta da nuclei familiari giovani con bambini piccoli o senza figli, di ceto sociale discretamente benestante. La provenienza era abbastanza diversificata, anche se nella maggior parte originaria del nord o comunque già stabilmente inserita nel tessuto urbano. La quasi totalità delle abitazioni di proprietà e la bassissima presenza di edilizia popolare rendevano il ceto sociale presente piuttosto omogeneo; quindi una quasi totale assenza di posizioni sociali molto fragili e di sacche di povertà.

Nonostante questo mancavano luoghi di incontro e socialità ed i negozi ed i servizi erano piuttosto fuori mano.

fatima* oggi

Ancora oggi la situazione sociale è medio-alta, considerando il fatto di trovarsi in un quartiere di periferia. A rinforzare questa indicazione ci è stato fatto notare che la mattina tra le 6.30 e le 7.30 le strade sono praticamente vuote e questo significa che la maggior parte degli abitanti svolgono un lavoro impiegatizio o autonomo, mentre pochi sono gli operai ed i lavoratori manuali in genere.

La popolazione straniera residente nel quartiere è inferiore rispetto alla media delle periferie milanesi ed i presenti complessivamente risultano ben inseriti e di non recentissima migrazione. Questo per quanto concerne il quartiere di riferimento. Diverso il discorso che riguarda la via Ripamonti (direttrice che collega il quartiere al centro cittadino), dove la presenza straniera è sensibilmente maggiore e dove anche molti esercizi commerciali vedono la titolarità di persone di origine non italiana. Nel quartiere Fatima, al contrario, la maggior parte dei negozi sono per lo più gestiti da persone che risiedono da sempre nel quartiere.

L'articolo è stato reso possibile grazie alla visione di alcuni documenti dell'oratorio di zona ed al contributo di Daniele, edicolante e cartolaio di Fatima.

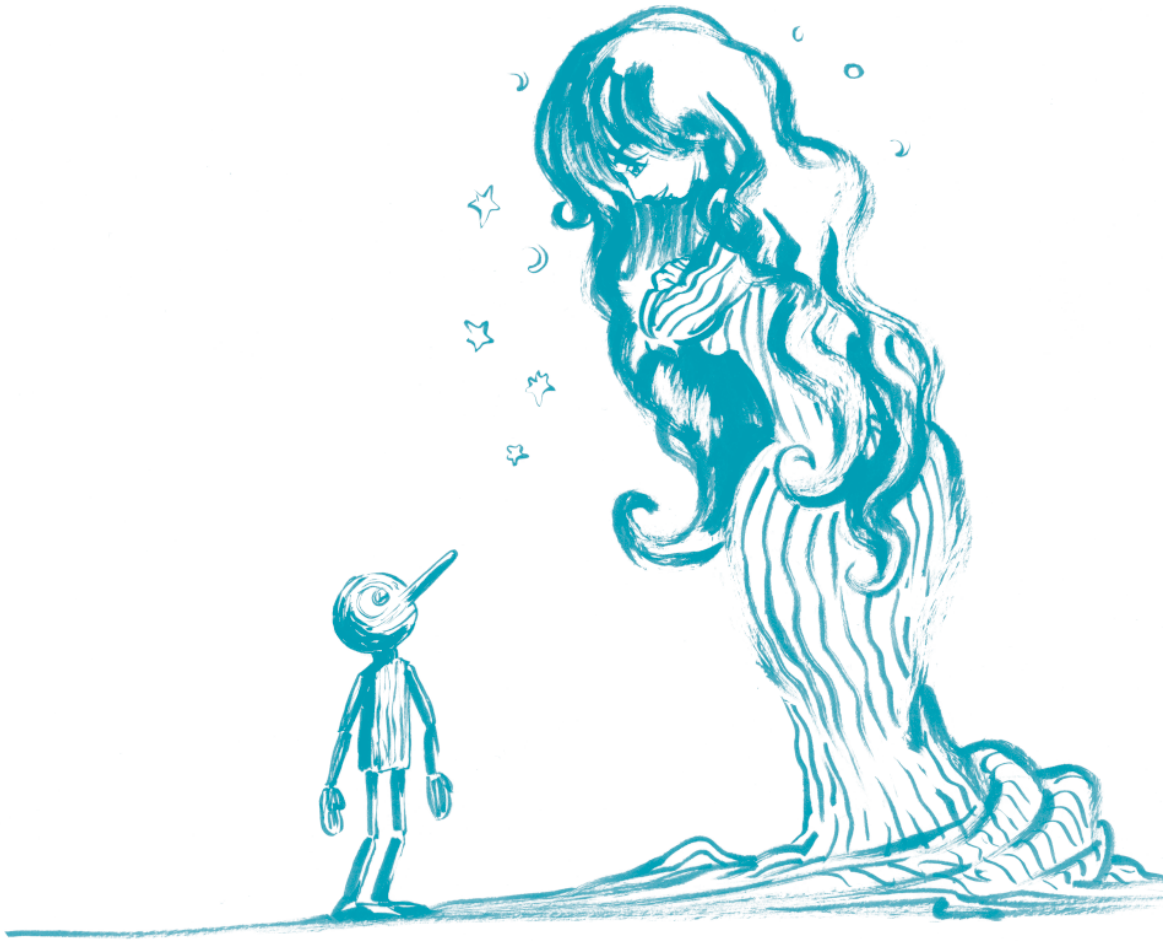
*Il quartiere Fatima è inserito nella Zona 5 del decentramento del Comune di Milano. Vivono in questo territorio circa 20.000 abitanti suddivisi in 7.000 famiglie.

cinque. la scuola

L'universo scuola *è un insieme di pianeti e costellazioni quanto mai variegate, pieno di eccellenze, picchi negativi e piatta normalità. Abbiamo scelto di iniziare il nostro viaggio all'interno di questo "anello" ricorrendo alle "tinte forti", consapevoli che non ne emergerà un quadro oggettivo né esaustivo dell'istituzione deputata dell'apprendimento didattico per piccoli e grandi.*

Se l'ultimo anno è stato pieno di cambiamenti epocali (i concorsoni per insegnamento e l'abilitazione, gli accorpamenti e i repentini cambi di presidenza) la crisi economica ha accentuato alcuni aspetti cronici che da sempre caratterizzano la scuola, arrivando in alcune situazioni limite alla sensazioni di trovarsi davvero di fronte a docenti ostaggio dei propri alunni e alunni ostaggio dei propri docenti. Non saremo certo noi a liberare nessuno dei due con la nostra ricerca, potendo solo concentrare i nostri sforzi affinché ogni azione vada nella direzione di questa liberazione.

Negli articoli che seguono vi proponiamo appunto alcuni casi limite, forse utili per cominciare a farsi un'idea del perché molti alunni a scuola non ci vanno più.



l'ambito mestiere
il racconto di chi ci prova

di Francesca Saudino

Era il lontano 1999, ero da poco laureata e mio nonno pagò per me il bollettino postale per partecipare al concorso nella scuola. Io decisi di non andare, per vari motivi, pensando che forse, con calma, avrei partecipato al successivo.

Peccato che un altro concorso del genere non è stato mai più bandito. Infatti per un periodo c'è stato il sistema delle SISS, corsi biennali abilitanti organizzati dalle Università. Non pensai mai di avvicinarmi alla cosa, due anni di corsi da seguire mi sembravano troppo impegnativi. Pensavo ormai di aver perso il treno dell'insegnamento. Infatti mi sono dedicata ad altro. Prima con attività educative e poi grazie all'esperienza maturata a Bolzano e ad all' incontro fortunato con un avvocato, ho esercitato la libera professione.

Ma veniamo all'oggi. Dopo 13 anni di blocco, incredibilmente, il Ministro Profumo, al vertice del dicastero dell'istruzione e della ricerca del fantomatico governo tecnico Monti, nel 2012 ha riaperto le danze. Dapprima in primavera ha bandito la partecipazione al TFA (Tirocinio Formativo Attivo): i nuovi corsi per l'abilitazione all'insegnamento. Ma ha annunciato anche l'imminente pubblicazione di un vero e proprio concorso a cattedra, per l'autunno. Dopo anni di insicurezza lavorativa, con la crisi che attanaglia tutti i settori, anche quello degli avvocati, con l'aumento delle tasse di Monti, con un figlio di due anni e soprattutto con il senso di colpa di non aver seguito il consiglio di mio nonno, mi butto nella mischia e partecipo alle prove preselettive per il TFA. Nella mia classe di concorso siamo 987 candidati per 45 posti. Il test consiste in 60 domande a risposta multipla, ogni domanda esatta vale 0.5 punti e si è ammessi alla prova scritta con un punteggio di 21 (quindi 42 esatte). Per motivi di famiglia, di lavoro, ma anche perché la prova viene fissata il 23 luglio ed ero al mare con mio figlio, non riesco a studiare neppure un giorno, ma vado lo stesso, facendo appello alle mie reminiscenze universitarie (dall'esame di economia politica sono passati esattamente 17 anni!). Il 7 agosto controllo sul sito e leggo che il mio punteggio è 19,5, rimango stupita dell'ottimo risultato, insufficiente per passare la prova solo per tre domande. Peccato! Vedi, mi dico, l'insegnamento non era la mia strada. Parto per l'Olanda rifocillandomi alla vista di un altro mondo possibile. Il 26 agosto torno in Italia e mia madre mi suggerisce di ricontrollare: aveva ragione, sono ammessa con 21 punti!

Come mai? Mi informo, roba da non credere, in tutte le classi di concorso ci sono domande sbagliate o mal poste o formulate usando un linguaggio errato o

fuorviante e simili. In preda al panico il Ministro Profumo decide di sanare la cosa per evitare valanghe di ricorsi. Tre delle mie risposte errate corrispondevano a domande errate. Tutto qui, peccato che l'errore sia dell'esaminatore che non sa neppure cosa dovrò fare dopo aver passato le selezioni. In ogni caso, ci siamo, nella mia classe di concorso siamo passati in 160, caspita!

Allora decido di impegnarmi e studiare per l'avvenuto colpo di fortuna, vedi, mi dico, forse l'insegnamento è la mia strada. Compro un manuale, di quelli che condensano in 1000 pagine un intero corso di laurea. La sera, quando Gabriele va a dormire e la mattina presto prima che si svegli, provo a studiare, ed inoltre in metropolitana, nei ritagli di tempo ecc. Nel frattempo il Comune non garantisce la mensa scolastica e i bambini entrano alle 9 ed escono a mezzogiorno. Il poco tempo a disposizione è impiegato per lo più in preparazione di riunioni, proteste, assemblee pubbliche e chi più ne ha più ne metta per cercare di risolvere la cosa.

Non riesco a studiare granché ma vado lo stesso, dopo circa un mese controllo sul sito: ammessa alla prova orale! Incredibile, è proprio così, sarà destino! Siamo diventati circa 70. Riparto per la preparazione dell'orale, con gli stessi tempi e modi di cui sopra ma in più con un trasloco da fare. E vai! Dopo 15 giorni ospiti a casa di mia zia, il 19 novembre ci insediamo nella nuova casa e il 22 vado a fare l'orale, emozione come ai tempi dell'università, peccato che l'esame consista in due domande secche. Ad ogni modo lo passo. Il 5 dicembre esce la graduatoria: sono ammessa a partecipare al TFA. Come diceva Paolantoni, a questo punto mi domando: "che ho vinto? ho vinto qualche cosa?"

Ho vinto che entro 10 giorni devo pagare 2500 euro per partecipare ad un corso di cui non si sa nulla: i giorni della settimana, l'orario, il periodo, le materie, dove si farà, chi insegnerà. E poi? E poi prenderò l'abilitazione all'insegnamento. Ah bene e poi? E poi nulla, si va in graduatoria. Ma quale graduatoria: la Gae? quella d'istituto? quale fascia? I, II o III ? Boh? Vabbè ormai non me la sento di tornare indietro dopo tutto quello che ho fatto. Pago e vediamo che succede. Gli ultimi soldi disponibili li investo. Una conoscente della mia classe di concorso, precaria di lungo corso, mi dice: hai fatto bene, se vai al nord qualche supplenza la trovi. Ah bene, penso, magari al nord trovavo anche qualche altro lavoro. Vabbè.

Nel frattempo entro il 7 novembre avevo presentato domanda per partecipare anche al mitico, attesissimo "concorsone"! In realtà la domanda on line l'aveva presentata Ilenia, la mia amica, incollata al telefono io e al pc lei fino all'ultimo secondo, domanda presentata uno/due secondi prima della scadenza. Però ne vale la pena, qui si vince, eh sì che si vince, si vince proprio la cattedra non la graduatoria. Anche qui, prima di sostenere le prove d'esame, ci sono i test preselettivi. Il bello è che non sono test sulle materie di insegnamento (beh, sarebbe stato troppo facile!): sono test per falcidiare. Uguali per tutte le classi di concorso. Nella mia classe di concorso per la Campania ci sono 23 posti e i candidati sono 5000, un'ottima percentuale, lo 0,46% di possibilità. Penso che in fondo anche per il TFA c'era il 4,5%, non era alta. Sono stremata, la sera quando riesco, faccio i quizzoni: l'asta di metallo con i pesi di qua e di là, l'amore non è bello se non è litigherello, 21.93.72.66 e poi? come continua la serie, trova la parola intrusa, che significa questo e che significa quello, cose del genere. Mi diverto pure ma non basta. Il tempo a disposizione è 50 minuti Si passa con 35 ma non basta indovinare 35 domande perché quelle sbagliate valgono - 0,5. Una corsa ad ostacoli, indovino 35 domande ma le domande sbagliate mi fanno andare sotto. Penso, che stupida, proprio qui dovevo impegnarmi, non in quell'inutile TFA, qui vincevo la cattedra, un posto di lavoro. Niente da fare vuol dire che l'insegnamento non è per me, e ora, penso, che me ne faccio del TFA?

Ci sono quelli che si sono impegnati sul serio sui quiz. C'è stato un periodo qui a Napoli in cui la quasi totalità della popolazione dai 23 ai 49, con laurea o diploma magistrale provava il concorsone e quindi in qualsiasi contesto dalla fermata del bus, alla metro, all'attesa dal dentista, al bar trovavi persone con fotocopie in mano o dispositivi elettronici pronti a rispondere alle 3500 domande pubblicate dal Ministero dalle quali sarebbero state pescate le famose 50 che a ciascuno sarebbero capitate in sorte. Dalle serate tra amici, al caffè al bar, agli incontri fuori scuola con altri genitori, l'unico vero pensiero ossessivo di tutti era: l'asta di metallo ha un peso di..., se ci sono 5 lavoratori e uno va via che succede, se devo prendere un treno per Milano ma quello per Roma parte 10 minuti dopo quello per Parigi che parte 15 minuti dopo, ecc. A volte dopo i primi 5-10 minuti di finta conversazione sul tempo, i bambini e la questione di attualità di turno il discorso cadeva immediatamente lì: "anche tu fai il concorso? quale classe? quante risposte dai? ma come hai risposto a quella su". Direi che è passato un mesetto almeno di delirio collettivo. Sul modello del film Reality di Garrone. Invece della speranza di entrare a far parte del Grande Fratello, secondo me molti concorsisti hanno rischiato di perdere la testa perché speravano di poter avere un lavoro, con un reddito fisso, come insegnanti, magari andando a Pollena Trocchia o a Ischia prendendo un traghetto tutti i giorni e svegliandosi alle 5 del mattino. Con uno stipendio di 1300 euro al mese.

Siamo sotto Natale, non essere passata è una delusione, ma andiamo avanti, forse si può fare ricorso, perché il punteggio richiesto è troppo alto e contro il dettato normativo. In molti facciamo ricorso, per la modica cifra di 70 euro cadauno. Una settimana prima della prova vinciamo la sospensiva: siamo ammessi allo scritto con riserva. Ciò significa che alla fine potrebbe anche capitare che passiamo le prove ma il giudice del merito dice "mi ero sbagliato, nulla di fatto". In ogni caso sempre più stanca recupero le forze per andare. Quattro quesiti a risposta aperta e 20 righe per rispondere in 2 ore di tempo. Un'altra corsa contro il tempo. Riesco a rispondere in brutta ma nel ricopiare faccio un errore imperdonabile: ricopio con la penna blu anziché con la penna nera! Oh mio Dio, tutto questo per niente. Annulleranno il compito. La commissione si dà da fare, cerchiamo una soluzione, si trova un altro foglio mancano 8 minuti, non ce la farò, non ce la farò. Scrivo più veloce della luce dovendo tagliare tutto quello che avevo scritto in brutta senza pensare alle 20 righe. Cavolo, 20 righe sono proprio poche, ma che ci scrivi in 20 righi se devi parlare di un argomento, ovviamente facendo un'introduzione, sviluppandolo, raccontando come lo spiegheresti ad alunni delle superiori, facendo riferimento ai principali orientamenti pedagogici e facendo un cenno, ma solo un cenno – mi raccomando – alla legislazione scolastica. Sarà che ho la grafia grossa, boh, ancora una volta sono stata stupida, dovevo esercitarmi a scrivere piccolo piccolo, vedi che stupida che sono, non fa per me non mi sono preparata a dovere. Comunque scrivo più veloce che posso, ci sono ancora due, tre concorrenti in aula, sono l'ultima, consegno! Almeno ci ho provato.

il precario
il racconto di chi ce l'ha fatta. quasi

di Marco Marino

Il mio primo anno di insegnamento l'ho trascorso più tempo fuori dall'aula che all'interno. Don Guanella, uno dei rioni storici di Scampia, una succursale con sole tre classi, le più terribili, così mi dicevano i miei nuovi colleghi, chiuse in un spazio che di lì ad un anno sarebbe stato definitivamente chiuso. Avevo scelto Scampia, dopo aver completato la Sicsi (*Scuola Interuniversitaria Campana di Specializzazione all'Insegnamento ndr*), più per scelta che per necessità; scelsi quella scuola perché nel mio percorso di educatore e docenti in formazione, avevo incontrato le utopie di Felice Pignataro e del Gridas *(Associazione culturale fondata nel* 1981 *da Felice Pignataro a Napoli ndr)*. Prima di incominciare la Sicsi, prima e durante la faida già passavo molte delle mie giornate tra i campi rom e i rioni, per strada a sperimentare la relazione educativa in un contesto complesso ma sicuramente stimolate ed istruttivo.

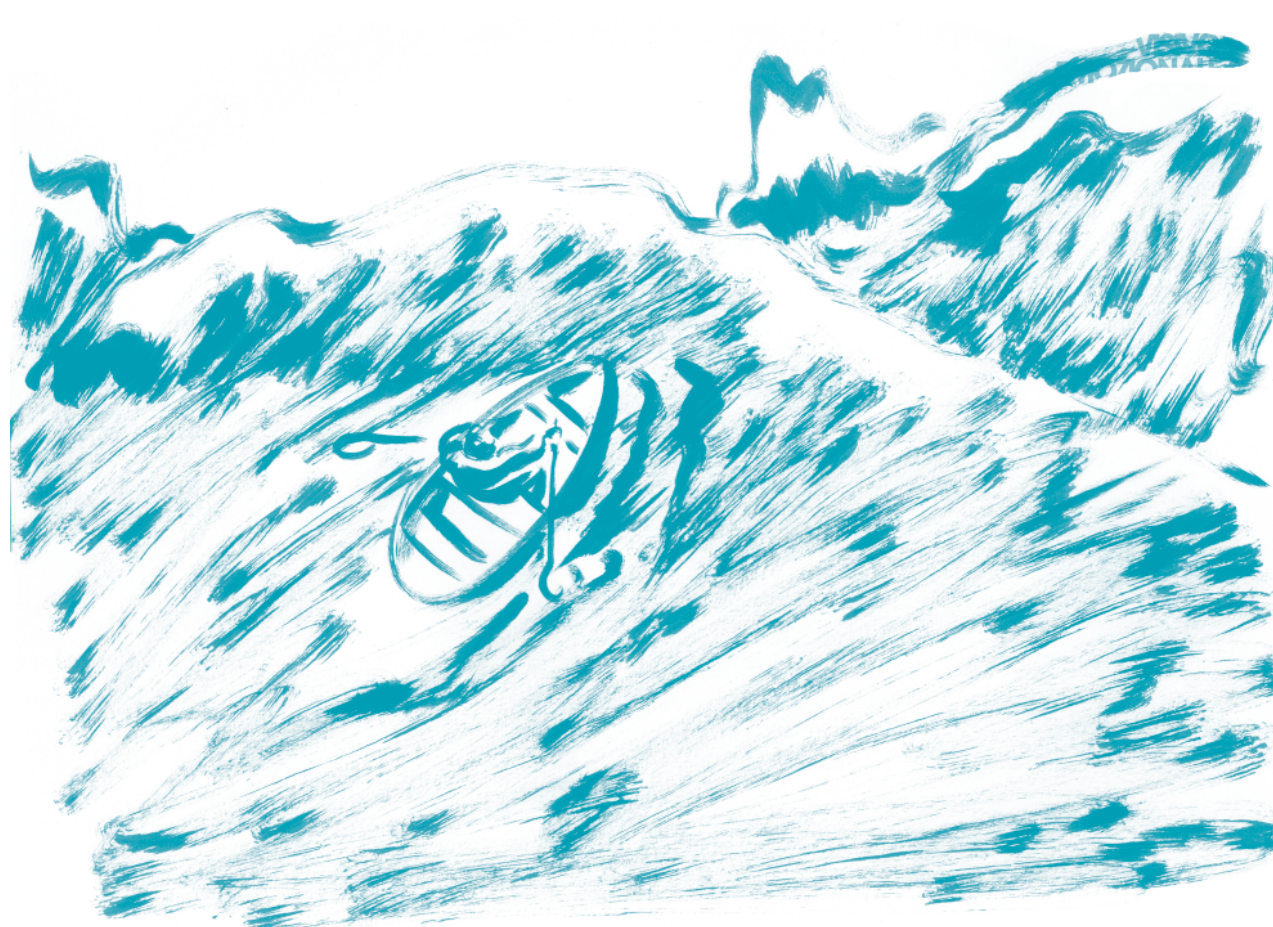
Quando il provveditorato mi chiamò e scelsi quella scuola, vidi i visi soddisfatti di chi si sentiva salvo di non dover andare ad insegnare in quei luoghi. Ci fu quasi un applauso accennato e successivamente la frase "solo tu puoi andare lì" mi lasciò pensare. Ogni mattina di quell'anno, prima di andare a scuola avvertivo un forte senso di nausea, non sapevo se sarei entrato in classe: spesso la scuola era vittima di atti vandalici, altrettanto spesso trovavo una barricata con banchi e sedie e i miei studenti chiusi dentro l'aula e i docenti fuori, e normalmente passavo il tempo a cercare di convincere chi stava fuori dall'aula ad entrare.

La cosa strana era che su 15 ragazzi, 14 passavano il loro tempo fuori dall'aula. Quando qualcuno mancava oppure decideva (e nel corso dell'anno erano in tanti) di non venire più a scuola si predisponeva un STP, più per obblighi di legge che per altro, ma in realtà tutti i docenti speravano che quei ragazzi non tornassero. L'anno finì con tre ruote bucate della mia auto, un tentativo di essere spinto dalle scale, e un cestino della carta bruciato, ma tutti promossi, tutti con la licenza media in mano, senza saper granché ma l'importante era che se ne andassero e l'incubo per i docenti finisse. In quella scuola la dispersione e l'elusione non era un problema da risolvere, piuttosto una benedizione da ricercare. Ho trascorso altri 5 anni nelle scuole tra Secondigliano e Scampia, sempre un solo un anno in ogni scuola, ogni anno difficile, pieno di lavoro, fatica, disagi e dubbi. In questi 5 anni ho sempre cercato di non nascondermi dietro il ruolo, dietro un registro, dietro la paura di una valutazione, ho affrontato la relazione docente- discente in maniera frontale, franca e diretta.

Questo ha fatto sì che ogni anno compreso il primo sia stato sempre pieno di scontri comunicativi con gli studenti. Cambiare ogni anno non mi ha dato la possibilità di capire come il lavoro fatto (con le mille parole e i consigli che ho cercato di seminare) fosse riuscito a germogliare. Mi piace pensare che sia vero ciò che i miei ex colleghi mi hanno più volte detto, ovvero che le classi l'anno successivo a quello in cui ci ero stato io si erano "aggiustate".

Oggi, ormai da due anni, insegno nella scuola media di Procida, una piccola isola del Golfo di Pozzuoli. Anche in questo caso, quando decisi di andare sull'isola, ci fu un applauso ancora più forte dei colleghi in cerca di una cattedra vicino casa. Nel gioco delle convocazioni mi trovai di fronte di nuovo Scampia (un'ennesima nuova scuola di Scampia) oppure Procida. A Scampia era stato altamente formativo per me mettermi in gioco nella relazione, ma per cinque anni non ero mai riuscito a sviluppare in modo completo, dall'ideazione alla valutazione, il percorso disciplinare didattico. La mia didattica funzionava? Gli studenti apprendevano, acquisivano conoscenze e competenze? Funzionavo come insegnate? In una situazione dove le classi sono spesso decimate dalle assenze, dove le situazioni sociali e culturali degli studenti influenzano cosi fortemente il percorso di apprendimento non ci si può permettere moncature di questo calibro.

E così la necessità di sviluppare e conoscere meglio le mie capacità e i miei limiti didattici mi spinsero questa volta come dicevo a Procida. Una scuola in una piccola Isola, dispersi in 40 anni: zero, elusione zero. Quando un ragazzo non viene a scuola si sa persino dov'è, magari tramite un parente alla lontana che lavora nella scuola. L'isola è piccola si è un po' tutti zii e zie di qualcuno, o tramite facebook (tutti sono iscritti, docenti e studenti) e si sa tutto di tutti.



lettera di una professoressa

il racconto di chi non ce la fa più

di una docente che ha preferito rimanere anonima

Da quattro anni insegno presso un IPSCT (*Istituto per i Servizi Commerciali e Turistici ndr*) situato in un quartiere estremo della periferia di Napoli. Questa zona è tristemente nota perché è una delle "piazze" più frequentate per il traffico della droga ed è spesso sulle prime pagine dei giornali, anche numerosi libri e film hanno preso spunto da una realtà caratterizzata dalla concentrazione di tanti fattori negativi quali alienazione urbana, conflittualità sociale, emarginazione, precariato, disoccupazione, violenza, droga.

Gli allievi che ho incontrato in questi quattro anni li ricordo tutti, ognuno con una sua storia, molto spesso con la voglia di fuggire e, ancor più, di proteggersi da tutte le tentazioni negative che inevitabilmente incontrano anche, semplicemente, affacciandosi dalle finestre delle loro abitazioni.

Si tratta di allievi che mancano dei requisiti minimi per una convivenza civile, per un nonnulla ricorrono alla violenza, sia verbale che fisica, non hanno alcuna idea di cosa possa significare lo "studio domestico": quel poco che riescono ad apprendere è frutto di un lavoro continuo, estremamente faticoso, molto ripetitivo e con obiettivi minimi, che noi insegnanti cerchiamo di portare avanti, tra mille difficoltà, durante l'orario scolastico.

Dopo quattro anni di insegnamento in questo contesto ho la sensazione di vivere in un mondo irreale, estremamente contradditorio, in cui ciò che accade è difficilmente immaginabile: allievi che ostentano scarpe, jeans, giubbini, telefonini all'ultima moda ma che, con i loro 800/1000 euro di accessori, sono pronti per un nonnulla a buttare dalla finestra sé stessi ed i loro compagni, sedie e cattedre, penne e quaderni. Il personale scolastico sta lì a guardare, tra l'incredulo ed il timoroso, cercando di capire a quale "Santo" appellarsi. Tre, quattro, cinque ore di lotta verbale e fisica, quasi corpo a corpo, con il solito interrogativo quotidiano, ossia "ce la faremo, anche oggi, ad uscire indenni, non solo fisicamente ma anche da ogni responsabilità civile, penale e amministrativa che l'art. 28 della nostra legge fondamentale, la Costituzione, attribuisce ai dipendenti dello Stato? (È vero la responsabilità civile esiste solo in caso di dolo o colpa grave, art. 2048 c.c., ma l'onere della prova grava comunque sul dipendente!). Responsabilità che lo staff e la dirigenza in questi anni ci hanno ricordato in vari modi, fornendoci anche "*cortesemente*", il numero telefonico del distretto di polizia più vicino! Ma sono gli aspetti contradditori di questo mondo irreale!

Le leggi (mi riferisco in particolare al D.P.R n.275/99 attuativo dell'autonomia scolastica) recitano che "l'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzioni mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti"; inoltre, più recentemente, la c.m. n.8 del 6 marzo 2013 sottolinea che bisogna prestare attenzione ai Bisogni Educativi Speciali derivanti dallo svantaggio socio-economico offrendo un'adeguata e personalizzata risposta didattica. Le intenzioni sono positive ma con quali strumenti? Il telefonino personale per chiamare la forza dell'ordine qualora la violenza divenga ingestibile?

Intanto il problema quotidiano esiste e per affrontarlo l'unica via di uscita, per quanto mi riguarda, è stato ritornare a studiare con la consapevolezza della necessità di un aiuto. Ho trovato conforto nella Psicologia dei costrutti di G. A. Kelly e nella teoria del *sensemaking* di Weick: la realtà è una costruzione, il mondo non possiede significato in sé, ma quello che ciascuno di noi gli attribuisce sulla base dei propri processi di costruzione di senso. L'incontro di più soggettività comporta l'attivazione di processi di ascolto, di condivisione e gestione del conflitto, in una logica non di torto o ragione, ma di ragione per tutti gli interlocutori, giacché la ragione risiede nel particolare punto di vista dal quale ogni singola persona guarda il mondo.

Oggi per essere bravi insegnanti ed essere veramente efficaci sul piano educativo non è sufficiente svolgere bene la propria professione ma è necessario attivare delle comunità di pratiche in cui possa *avvenire il trasferimento e l'acquisizione dell'expertise, la co-costruzione e la socializzazione della competenza stessa*. Perché questo avvenga, riportando le parole di Schön (*Il professionista riflessivo*, '93) occorre la *metariflessione,* ossia una riflessione sulla riflessione, che porta ad interrogarsi sulle motivazioni, sui risultati ottenuti rispetto alle aspettative, sull'immagine di sé come professionista. Questa *metariflessione* è quella che induce ad aprirsi al confronto all'interno della comunità di pratiche. Riflettere sul proprio operato, preferibilmente in gruppo, riuscendo a coinvolgere gli allievi attraverso un processo graduale, di piccoli passi e traguardi, dove anche la semplice possibilità di soffermarsi insieme a discutere e ragionare su problematiche, che siano diverse dagli ideali di consumismo, soldi, macchine,ecc, è un processo che può dare energia e linfa al fine di continuare il proprio lavoro con più entusiasmo e maggiore efficacia.

Concludo con una frase di Nietzsche: "Chi ha un perché per vivere sopporta quasi ogni come" e questo lo si può fare solo in un ambiente in cui chi opera cerca di aprire un varco, tracciare un sentiero, far vedere che "un altro mondo è possibile".

la scuola come la vede l'assessora

intervista all'assessora all'istruzione anna maria palmieri

di Giorgio Mennella – AgoraVox Italia

Incontriamo l'Assessore all'istruzione *del Comune di Napoli Annamaria Palmeri in una calda giornata nei primissimi giorni di maggio ,a poche settimane dal prossimo rimpasto di Giunta già annunciato dal Sindaco De Magistris.*

Il 2013 si è abbattuto come una valanga sulla squadra di De Magistris. Il rogo di Città della Scienza, il crollo alla Riviera di Chiaia, l'emergenza "buca" e la débâcle elettorale del movimento arancione non potevano non avere ripercussioni sul Consiglio Comunale. Malgrado questo clima, l'ufficio dell'Assessore ci accoglie con fare cordiale. La chiacchierata con Annamaria Palmieri è franca e rilassata. Il progetto Frequenza200 *fa da sfondo a questa intervista.*

Martha Nussbaum parla di "Crisi dell'istruzione" più che di crisi finanziaria. Come possiamo conciliare questa crisi del sistema scolastico con la necessità di inclusione sociale?

Farei una premessa. Si continua a stigmatizzare la Scuola, accusandola di non penetrare nel territorio. Ma le altre istituzioni ci riescono? La Scuola di fatto penetra al cuore dei problemi a differenza delle altre istituzioni. La questione degli ultimi venti anni è la sostanziale schizofrenia nel rapporto tra Stato e Scuola.

Da un lato, sulla base del principio della "autonomia", la Scuola è stata investita di un ruolo specifico, autonomo e funzionale sulla base della sua centralità. Parliamo di un ruolo funzionale e non gestionale ed economico. Essendo la Scuola l'istituzione più prossima al territorio dovrebbe rappresentare l'istanza sussidiaria nei confronti dei cittadini. Pertanto potrebbe attuare dei progetti tenendo conto delle necessità territoriali.

Seguendo questa linea di principio, la Scuola sembra recuperare la sua centralità ma nel contempo, una lunga serie di disposizioni normative, ha fatto sì che ogni scuola dovesse sentirsi in competizione con le altre realtà scolastiche. Sono stati imputati alla scuola principi come qualità, efficienza e managerialità; mentre allo stesso tempo l'istruzione pubblica era vittima di tagli finanziari indiscriminati.

Puro strabismo! Pensare ad una scuola come centro inclusivo dovrebbe allontanare l'idea di competizione. In Italia accade invece il contrario. Non si possono fare dei tagli, se la scuola è centrale deve essere posta al centro di piani operativi.

Ma non è solo una questione meramente economica, sia ben chiaro. Non è vero che al Sud non siano arrivati finanziamenti, innanzitutto con il Piano Operativo Nazionale. Il vero problema è che tali fondi non sono mai stati utilizzati in maniera strategica ed organica. Questa schizofrenia sta creando delle isole di eccellenza che non dialogano tra di loro. Diciamolo francamente, gli enti locali non hanno più i soldi per finanziare i progetti. Ma esistono i fondi della 285[1] ed i fondi strutturali 2014 – 2020 e con questi fondi dobbiamo coinvolgere tutte le parti sociali. Famiglie, comunità e imprese. Dobbiamo finanziare progetti che diventino struttura.

Degli interventi non organici, malgrado siano stati di forte impatto. Come il progetto Chance?

Chance è stata una grandissima esperienza di contrasto alla dispersione scolastica. Ma abbiamo sempre avuto esperienze non trasferibili in quanto finanziate ad hoc. Il terzo settore lo sa bene. Si è investito tantissimo ma in maniera frantumata e non strutturale. Dovremmo poter mettere in piedi delle misure strutturali e non episodiche. Perché questa episodicità spinge a creare l'immagine di una Scuola come contenimento del disagio. Un ulteriore paradosso. Viene detto alla scuola "devi tenerti dentro quelli che vogliono scappare" ma senza investimenti.

La scuola deve diventare il centro di una comunità che si muove intorno ad essa. Non dobbiamo combattere la dispersione scolastica come malattia a sé, dobbiamo combattere la dispersione scolastica internamente alla scuola. Quando la scuola si appropria dei progetti del terzo settore, recependone le peculiarità e le competenze, si trasforma e migliora.

I laboratori non dovrebbero avvenire fuori dall'orario scolastico, perché così facendo corriamo il rischio di sedimentare il principio per il quale la mattina i ragazzi si annoiano con la scuola tradizionale mentre il pomeriggio si divertono con l'associazione di teatro, o chi per essa.

I ragazzi bravi non sono un problema per la scuola, dobbiamo perciò scoprire le potenzialità dei ragazzi che all'apparenza sembrano essere meno fortunati di chi è cresciuto in un contesto socioeconomico favorevole. Dobbiamo ritrovare e costruire una comunità orizzontale, una comunità rete, una comunità educante.

Abbiamo bisogno che i ragazzi sviluppino un'appropriazione della scuola. I progetti non possono farsi fuori dalla scuola. Fare un progetto fuori significa ammettere la sconfitta della scuola, aver già perso i ragazzi.

Il ruolo degli insegnanti diventa fondamentale a questo punto…

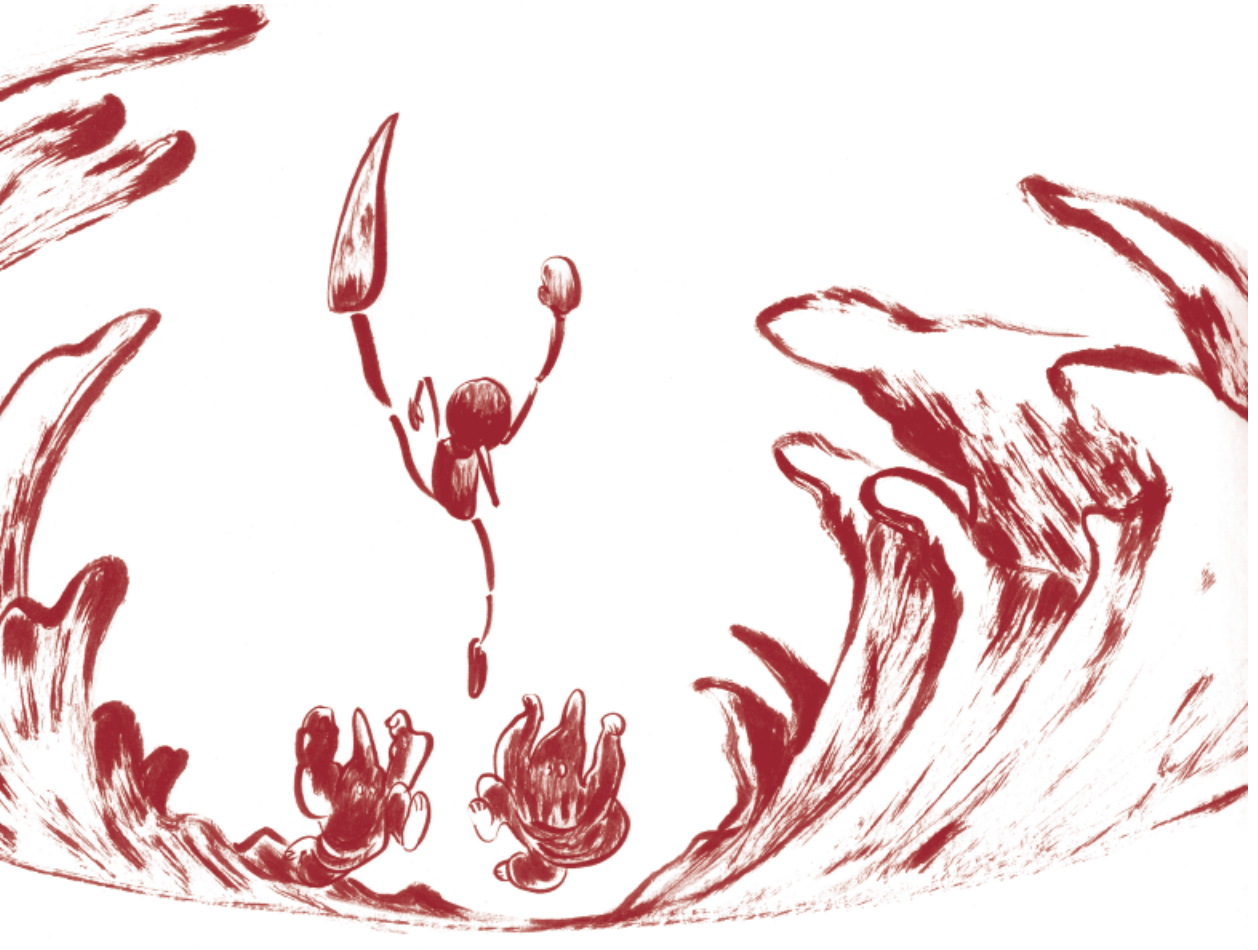
Gli insegnanti devono diventare dei ricercatori delle metodologie. Dobbiamo trasferire le conoscenze degli insegnanti. I progetti vengono spesso finanziati per dare visibilità al finanziatore piuttosto che alla scuola che li attua. Non possiamo permettere che l'incentivazione retributiva degli insegnanti passi per i progetti. Il premio più grande per un insegnante è il riconoscimento della qualità del lavoro. Non parliamo di soldi, parliamo di vedere il proprio lavoro riconosciuto dalle altre istituzioni. I migliori insegnanti come premio dovrebbero essere inviati nelle realtà più dure. Ma è difficile far percepire questo all'esterno. La scuola di massa non si può realizzare con gli insegnanti di massa: c'è bisogno di insegnanti di qualità.

1 Si tratta della Legge 28 agosto 1997, n. 285, "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza" pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 207 del 5 settembre 1997.

sei. sulla dispersione

Nei prossimi numeri *di* Lenti a contatto *tenteremo di approfondire ulteriormente la polifonia di voci normalmente liquidate con il termine "dispersione". Parola che rischia di perdere ogni significato e togliere forza al lavoro di chi da sempre tenta di migliorare la qualità della scuola, se non la si riempie di significati attuali.*

Accanto a numeri e dati, sempre indispensabili quando si vuol fare ricerca sociale, riportiamo racconti e opinioni di chi nel "problema" ci vive: studenti, insegnanti, genitori, operatori, ricercatori. Cominceremo a scoprire in questo modo che andare o non andare a scuola assume motivazioni e significati diversi a Palermo, Napoli e Milano. Ma anche le molte affinità con le quali nutrire azioni e pensieri collettivi di cambiamento in ambito nazionale.



numeri sparsi sulla dispersione

di Giovanni Zoppoli

A permetterci questo veloce viaggio attorno ai numeri del fenomeno dispersione sono soprattutto il rapporto OCSE *Education at a glance* 2013, il rapporto Istat *Noi Italia* 2013, 100 *statistiche per capire il Paese in cui viviamo* e i dati del rapporto Eurostat relativi al 2012.

Sono invece gli obiettivi fissati nella strategia di Lisbona del 2000, successivamente ripresi nella strategia "Europa 2020" del 2010, ad indicare il passo a chi lavora attorno alla questione. La strategia di Lisbona aveva posto tra i suoi principali obiettivi nel campo dell'istruzione e della formazione la riduzione al 10% entro il 2010 della quota di giovani che abbandonano prematuramente gli studi.

La normativa italiana che fissa i limiti di età e le modalità perché un alunno possa venire considerato "disperso", "evasore", "elusore" (sempre rispetto all'obbligo scolastico s'intende!) è infine rintracciabile principalmente:

- nell'art. 34 della Costituzione italiana che sancisce l'obbligatorietà dell'istruzione inferiore, impartita per almeno 8 anni;
- nell'art. 1 comma 622 della legge 296 del 2006 (anni in cui al governo c'era Prodi e Fioroni era Ministro della Pubblica Istruzione), in cui l'obbligo scolastico è innalzato a 10 anni, fino al sedicesimo anno di età
- nell' emendamento alla legge 296 del 2006 del governo Berlusconi del 2008 che, attraverso l'articolo 64 della legge 133/08, prevede la possibilità che l'obbligo scolastico, nel rispetto degli obiettivi di apprendimento generali e specifici, sia assolvibile anche attraverso percorsi di istruzione o formazione professionale (apprendistato).
- una buona fetta di competenze e responsabilità, principalmente relativamente all'ambito formativo, è dunque oggi nelle mani delle singole Regioni.

La prendiamo larga e cominciamo a vedere come se la passa chi ha superato lo scoglio principale, quello costituito dal passaggio alla scuola secondaria di secondo grado.

L'Ocse, organizzazione che riunisce i 34 Paesi più industrializzati del mondo, ha pubblicato nel 2013 il Rapporto *Education at a Glance* 2013 sull'istruzione, e l'Italia non sembra passarsela troppo bene.

I laureati nel nostro Paese nel 2011 erano il 15% tra i cittadini di età compresa tra 25 e i 64 anni, a fronte di una media Ocse del 32%.

Tra il 2000 e il 2006 i dati indicano un aumento delle iscrizioni all'Università passate dal 39% al 56%, ma il successivo calo ha fatto registrare in Italia nel 2011 un 48% di iscrizioni contro la media Osce del 60%. Calato anche il desiderio degli adolescenti di laurearsi, sceso dal 52% del 2003 al 41% del 2009.

Non costituisce forte fattore motivante in questo ambito nemmeno la possibilità di guadagno: in Italia i laureati di età tra 25 e 34 guadagnano solo il 22% in più rispetto ai loro coetanei che hanno solo il diploma. Mentre nei Paesi Ocse un laureato guadagna il 40% in più rispetto a pari età che si è fermato alla scuola secondaria di secondo grado.

Anche relativamente agli insegnanti il contesto italiano sembra occupare le ultime posizioni. Gli insegnanti italiani risultano infatti essere quelli più anziani e mal pagati: nel 2011 il 47% dei maestri elementari, il 61% dei professori delle medie inferiori e il 62,5% di quelli delle superiori aveva già superato i 50 anni d'età. Per quanto riguarda le retribuzioni si registra una minore forbice a inizio carriera, dove è di 29.418 dollari la media per i professori italiani contro i 31.348 della media dei 34 membri dell'organizzazione; per un professore italiano con 15 anni di anzianità la retribuzione media è invece di 39.928 dollari contro i 41.665 della media Ocse.

Significativo relativamente a numeri tanto negativi è forse il dato sulla spesa pubblica in Italia, la più bassa tra i 30 Paesi per i quali sono disponibili i dati: nel 2010 era dell'8,9% del totale mentre nel resto dell'area la media era del 13%.

studio eurostat

Altro studio importante è il Rapporto Eurostat 2012.

Il prestigioso istituto di statistica europeo afferma che a lasciare prematuramente i banchi di scuola nell'UE-27 è il 12,8% di giovani, con una percentuale in calo e dunque sempre più vicina all'obiettivo del 10% fissato dall'Unione Europea per il 2020. Nel nostro Paese il dato si attesta invece al 17,6% relativamente al numero di minori di 16 anni che lascia prematuramente la scuola, rimanendo ancora lontana quindi la possibilità di avvicinarsi agli obiettivi comunitari.

Secondo i dati diffusi da Eurostat il tasso di dispersione scolastica dei ragazzi di età compresa tra i 18 e i 24 anni è stato nel 2011 del 13,5% nell'Ue-27 e del 18,2% in Italia.

Negativo anche il dato Eurostat relativo al numero di diplomati: nell'UE-27 i diplomati sono in assoluto il 35,8% del totale, mentre nel nostro paese arrivano al 21,7%. Peggiori solo i dati di Romania (21,8%). Meglio paesi come Malta (22,4%) e Slovacchia (23,7%).

l'istat

È il Rapporto Istat *Noi Italia* 2013, 100 *statistiche per capire il Paese in cui viviamo* a permetterci un viaggio tra i numeri attorno al fenomeno dispersione alla scuola media. L'istituto di statistica afferma che nel 2011 il 44,3% della popolazione italiana compresa tra i 25 e i 64 anni di età ha conseguito come titolo di studio più elevato la licenza di scuola media (denominata scuola secondaria di primo grado nella riforma Moratti varata con la Legge n.53 del 2003). A fornire motivo di speranza relativamente al livello di istruzione della popolazione adulta c'è la crescita di un punto percentuale all'anno registrato tra il 2004 e il 2011.

Particolarmente importante è la parte dello studio Istat riguardante i livelli di competenza (anche se in Italia il dibattito sulla validità del sistema di valutazione utilizzato è piuttosto acceso). L'agenda di Lisbona aveva posto l'aumento dei livelli di competenza tra i suoi obiettivi centrali e il progetto Pisa (*Programme for International Student Assessment*) realizzato in Italia dall'Invalsi propone di valutare a che livello gli studenti 15enni abbiano acquisito le competenze relative a tre ambiti di indagine: lettura, matematica e scienza.

Lo svantaggio relativamente a tutte e tre le aree registrato dagli studenti italiani nel 2006 è significativo, con punteggi inferiori a quelli medi dei paesi Ue aderenti all'Ocd di 22, 36 e 28 punti nelle rispettive scale.

I livelli di competenze relativamente alla lettura sono inferiori a quelle basilari per uno studente italiano su cinque, mentre a collocarsi nei due livelli più elevati della scala è solo il 5,8% degli studenti.

Nella matematica il 25 % dei 15enni non raggiunge il livello valutato sufficiente e solo Lituania (26,3%), Grecia (30,4%) Romania e Bulgaria (entrambe circa al 47%) se la passano peggio.

A preoccupare sono soprattutto i dati sui cosiddetti "Neet" (*Not in Education, Employment or Training*), giovani che non studiano né lavorano, visto che nel 2011 in Italia più di due milioni di giovani (il 22,7% della popolazione tra i 15 e i 29 anni) rimane fuori dal circuito formativo e lavorativo. Quota più elevata tra le donne (25,4%) rispetto agli uomini (20,1%). La media europea è del 15,4%, in Germania del 9,7%, in Francia del 14,5%, nel Regno Unito del 15,5% e in Spagna 21,1% (fonte Eurostat, *Labour force survey*).

Nel Sud Italia le percentuali relative ai "Neet" è del 31,9% , mentre al Centro-Nord si attesta nella media del 16,4% (in Lombardia del 15,3%). Fanalino di coda Campania e Sicilia, con percentuali superiori al 35% (fonte Istat, *Rilevazione su forza lavoro*).

bibliografia

Eurostat, *Indagine sulle forze di lavoro dell'UE,* rapporto 2012

Istat, Rapporto *Noi Italia* 2013, 100 *statistiche per capire il Paese in cui viviamo*

Ocse, Rapporto *Education at a glance* 2013

secondo gli alunni

a cura della redazione milanese

In qualità di educatori di un Centro Diurno concepito come luogo di risposta diretta al fenomeno della dispersione scolastica, quotidianamente siamo a confronto con ragazzi e ragazze che, in modalità diverse, manifestano problematiche relative alla loro esperienza scolastica e che, nel complesso, si esprimono in vissuti di disagio.

Le numerose ricerche condotte sulla dispersione concordano nel rintracciare tra le cause un intreccio di variabili soggettive e macro-sociali. Benché sia difficile da definire in maniera lineare, questa combinazione di cause merita di essere osservata ed esplorata più approfonditamente se puntiamo a predisporre interventi preventivi e attuare misure di contrasto concrete ed efficaci.

Per la ricerca in questo campo, il Centro Educativo Diurno è un luogo avantaggiato e ricco di sfaccettature; abbiamo per questo scelto di montare una lente d'ingrandimento sulla tematica e di inaugurare un'indagine sul vissuto di benessere e disagio a partire dal punto di vista dei nostri ragazzi. Al centro delle attività appositamente progettate per questo scopo, una domanda apparentemente semplice, ma, a giudicare dal coinvolgimento, per niente banale: "Come stai a scuola?"

A fronte di un primo scontatissimo "MA-LE!!", pronunciato direi quasi in coro e accompagnato da sorrisi e sguardi d'intesa, i ragazzi hanno contribuito generosi e sinceri, dimostrando un sorprendente interesse e un' insolita disponibilità.

Analizzando i primi risultati emersi dalle attività promosse (brainstorming, questionario, testo espositivo e cineforum) possiamo rintracciare alcune dimensioni fondamentali che contribuiscono a determinare il livello di soddisfazione e benessere dei ragazzi nell'ambiente scolastico.

La prima, molto sentita, è quella della relazione. Infatti tra gli aspetti che i ragazzi reputano strettamente connessi alla loro frequenza scolastica ci sono partecipazione e motivazione, e più in generale, il bisogno di appartenenza ad un gruppo. In primo luogo, questa appartenenza si esprime nel rapporto con i compagni e descrive la percezione di integrazione ed isolamento che il singolo vive nell'esperienza di vicinanza e nella relazione con i pari in classe, che per estensione coinvolge la capacità di costruire legami e solide reti extra- scolastiche:

"Mi sento apprezzato e credo di essere importante per i miei compagni", "Sono ben inserito in classe. Chiedo e offro aiuto ai miei amici anche fuori da scuola", "Preferisco le lezioni di laboratorio e motoria perché posso scherzare con i miei compagni e facciamo delle cose insieme", "In alcune ore posso esprimermi liberamente e discutere con loro", "Quando facciamo uscite e gite ho l'occasione di conoscerli meglio; anche quelli che prima non riuscivo mai a vedere fuori, grazie alla gita, adesso sono miei amici", "Con il tempo siamo diventati come una famiglia: ci capiamo al volo e ci aiutiamo", "A volte per non perdermi niente vado a scuola anche se sono malata", "Non capisco perché l'intervallo duri così poco, è l'unico momento in cui posso staccare e dedicarmi agli amici".

L'altra faccia della medaglia invece racconta l'esclusione e si traduce in irregolarità di frequenza, stati d'ansia, preoccupazione e profondo malessere:

"La mattina il solo pensiero di entrare in quella stanza mi fa piangere. Sto male", "I professori pensano che *me la balzo* perché non ho studiato. Io a volte non entro a scuola perché il pensiero di sprecare il tempo con i miei compagni mi deprime", "Sono immaturi, meschini, egoisti" e ancora "Un mio compagno ha sofferto molto perché non si sentiva accettato, faceva di tutto per piacere agli altri, a volte si faceva anche trascinare in cazzate. Alla fine gli altri ti rispettano se fai finta di essere uno come tanti", "A scuola, in ogni classe c'è qualche bullo che si sente figo solo perché gli altri lo temono", "Dei nostri compagni sono infantili. Io preferisco stare in disparte ed evitarli", "Davvero! Non capisco perché in classe si formano dei gruppetti che godono a prendere in giro quelli più deboli".

L'altra dimensione importante nella sfera relazionale riguarda il rapporto con gli insegnanti. La rappresentazione dell'insegnante più diffusa tra i nostri ragazzi è quella dell'adulto significativo, punto di riferimento e soggetto di una relazione che può e deve andare oltre la normale didattica dei programmi. I professori, secondo il pensiero dei ragazzi dovrebbero farsi carico della responsabilità di essere vere e proprie guide di vita e, se non lo fanno, diventano i nemici in un conflitto. Inutile dirvi che, complice l'età e un'evidente dinamica oppositiva "alunni vs professori", i ragazzi abbiano descritto con minuzia di particolari situazioni in cui si sentono insoddisfatti e in cui si percepiscono come vittime: "Vale, così mi peggiori il morale!", "Sono incomprensibili, cambiano umore alla velocità della luce", "fanno i giovani a tutti i costi, ad esempio dicono parolacce", "Non parliamo poi di quelli che ci insultano, che ci umiliano", "Solo perché non studio, decidono che sono una cretina. Mi chiedono di cambiare, di impegnarmi quando sono loro i primi a non voler cambiare il loro giudizio su di me", "Sì, alcuni se decidono di prenderti di mira poi si accaniscono, non ti mollano più", "Come nel film, ci ripetono continuamente che non valiamo nulla e che siamo una perdita di tempo. Tutti i giorni", "Sfidano la nostra intelligenza. Tanto lo capiamo quando non si impegnano".

Ecco che dal dibattito emergono riflessioni lontane dal mero sfogo. In men che non si dica, entriamo nel terreno del legame tra relazione con i professori e apprendimento. Ammetto che questo ambito mi è più familiare, infatti, nella mia esperienza alle scuole medie, per quanto mi sforzi di ricordare, l'unica professoressa a cui avevo dischiuso le porte del mio intimo universo interiore e che, col tempo, divenne guida e consigliera dei miei turbinii preadolescenziali fu la mitica professoressa di educazione fisica. Agli altri insegnanti affidavo con consapevolezza esclusivamente la mia istruzione. Le mie aspettative investivano solo la loro capacità di insegnamento e di far maturare i miei talenti.

Scopriamo che, anche per i ragazzi del Centro, il valore di un professore si misura sulla sua professionalità:

"Alcuni professori spaccano! La nostra di italiano presenta sempre lezioni interessanti, si vede che lo fa con passione!", "Mi piace quando posso condividere mie esperienze interessanti su un argomento di scuola con i prof", "Io già non

riesco a stare tanto tempo fermo e attento, non ti dico quando i prof. sono noiosi e ripetitivi", "Io stimo i professori che mi dimostrano di essere esperti, quelli che ne sanno e insegnano bene", "Però a volte la prof è brava, ma capita che non capisco e lei non ci crede", "Quando chiedo di rispiegarmi una cosa invece di incoraggiarmi mi mette soggezione, lo fa diventare un problema", "Così mi sento solo e allora finisce che faccio il minimo indispensabile finché qualcuno di loro si accorge di me".

Registriamo poi che i ragazzi vivono con delusione e rassegnazione la presenza instabile di insegnanti che troppo spesso si trasferiscono e li abbandonano: "Magari una prof è brava, capace di appassionarmi alla sua materia e vede le mie qualità. Poi, improvvisamente se ne va e ne arriva un'altra", "Ormai cambiamo professori da un mese all'altro come facciamo a conoscerli!" e ancora "Soprattutto se cambiano i metodi dei prof di continuo come facciamo a migliorare?"

L'indagine investe infine l'ambito della didattica e della valutazione. Dalle dichiarazioni dei ragazzi emerge chiaramente che questo è l'aspetto che più li affatica e scoraggia: il timore per la bocciatura, le ansie da prestazione in occasione di verifiche ed interrogazioni, i voti deludenti e la difficoltà nel veder ripagati gli sforzi influenzano il modo di viversi la scuola. Inteso come processo di autovalutazione personale, i ragazzi sperimentano il successo scolastico quando hanno la percezione di un miglioramento individuale rispetto alle proprie performances scolastiche. È nell'apprendimento che si determina una conferma rispetto alle abilità, all'impegno e alle competenze dei singoli e in cui si poggiano le prospettive per il futuro:

"Mi sento insicuro. Magari ho studiato tutto e poi, davanti alla prof compare il nulla", "Mi dimentico improvvisamente tutto", "Io ho sempre la sensazione di essere stupida: non credo di essere all'altezza", "Io ho capito che non c'ho sbatti: mi impegno per riuscirci, ma la situazione non migliora", "Il fatto è che siamo troppo insicuri! Non crediamo noi per primi nelle nostre possibilità!", "Io mi arrabbio con me stesso, perché andare male significa che non posso rendermi felice. Quando faccio progressi, anche se non prendo un voto straordinario mi sento veramente appagato", "Alla fine quest'anno lo concluderei un po' così, ci provo lo stesso perché ho capito che ce la posso fare benissimo", "Se mi bocciano ancora mi sentirò un fallito a vita!", "Se mi promuovono sarò pronto ad andare avanti, adesso so che sono pronto".

L'attuale periodo di crisi economica comporta un'aggravante sul fenomeno della dispersione scolastica poiché fattori esterni al percorso scolastico impattano su interi nuclei famigliari e sulla proiezione dei figli verso il futuro. Non a caso, la domanda che spesso ha accompagnato i ragazzi nel corso dei lunghi pomeriggi dedicati allo studio è stata: "A che cosa serve?"

La richiesta di fare scelte per il futuro in un'età in cui è obiettivamente difficile decidere quali strade percorrere per realizzare progetti, unita all'instabilità economica e alla frammentazione delle azioni istituzionali toglie credibilità a percorsi scolastici e formativi che sfocino in concreta possibilità di posizionamento rispetto al ruolo dell'individuo nella società e nel mondo del lavoro.

La scuola, luogo privilegiato in cui avviene l'incontro tra società e minori, si trova a fronteggiare un disagio crescente; recuperando la sua fondamentale funzione educativa, incoraggiando le attitudini e i talenti degli alunni, essa può raccogliere la sfida e dimostrare che ha risorse adeguate per incidere positivamente in un periodo di grande cambiamento che tra le sue derive rischia di trasformare il fenomeno della dispersione scolastica in un disagio cronico.

secondo un'operatrice

di Alessia Piccirillo

"Dispersione scolastica? Per me è una definizione che non esiste. Quella scolastica è solo l'ultima delle 'dispersioni' che vivono i ragazzi. Molti di questi, tra l'altro, sono ben conosciuti ai servizi e quindi la domanda è 'dispersi per chi?'" Così esordisce Deborah Divertito, partenopea, classe 1981. Deborah, una laurea in criminologia, vanta lunghi anni di esperienza nel sociale spesi, con infaticabile passione, nel coordinamento e nella realizzazione di interventi, progetti e programmi a sostegno delle fasce più deboli della società: minori a rischio, donne vittime di tratta o sfruttamento e giovani madri in stato di grave difficoltà. Le risposte della Divertito possono agevolmente essere inquadrate in una composizione triangolare di attori, cause, conseguenze, principi e valori che costituisce il framework entro il quale si muove ciascun operatore: la scuola e la famiglia; la rete; il senso di cittadinanza e di legalità.

Riguardo alla dispersione scolastica, segnala l'operatrice, è fondamentale disporre di una varietà di punti di vista derivanti da formazioni ed esperienze diverse: è dunque di preminente importanza la piena interazione sinergica tra scuola, famiglia, servizi sociali ed associazioni del territorio. Il drop out non è che il sintomo, la punta di un iceberg (sommerso) fatto da mille altri problemi che quasi sempre si originano e coinvolgono direttamente le famiglie dei ragazzi. Le criticità, continua Deborah, consistono parimenti nella bradipica lentezza della macchina burocratica italiana e nell'esiguità dei fondi destinati ad una prevenzione efficace ed efficiente del disagio giovanile. L'operatrice evidenzia quanto la tendenza a lavorare sull'emergenza favorisca, talvolta, l'acuirsi di interventi scarsamente sistematici, poco utili ad un reale cambiamento: pertanto, il rischio di interazioni intra-istituzionali e intra-associazionistiche basate sulla mera collaborazione e non sul pieno networking conducono - sul piano generale - ad una completa inefficacia di qualunque azione di progetto, e sul piano particolare alla compromissione delle relazioni di fiducia tra beneficiario diretto (minore e famiglia) e servizio (fornito dall'ente locale o da una realtà del terzo settore). L'esperta vaglia, altresì, il considerevole peso della scuola, quale istituzione primariamente coinvolta nelle tipiche dinamiche di lotta al drop out. L'istituzione scolastica, secondo Deborah, fatica a gestire spazi di collaborazione destinati alla prevenzione del rischio dispersione; di contro, si registra un forte impegno nel contenimento di situazioni già ampiamente compromesse. Si conclude che vi è grande bisogno di sistematizzare interventi istituzionali, proponendo percorsi alternativi allo studio tradizionale: prevedendo classi miste e non ghettizzanti in cui alternare studio frontale con attività più coinvolgenti e flessibili; interventi tempestivi delle scuole nel segnalare situazioni di disagio scolastico e multiproblematicità dei nuclei d'origine e/o appartenenza per prevenire, piuttosto che "costringere" i ragazzi a tornare tra i banchi: queste, alcune delle possibili soluzioni tracciate dall'esperta.

Ancora, in una logica di funzionale alternanza e lavoro di rete nei processi di tutela dell'infanzia e diritto all'istruzione, non si deve prescindere da una condivisione degli strumenti di intervento e di monitoraggio in itinere tra tutti i soggetti coinvolti, istituzionali e non. Sicuramente il PEI (Piano Educativo Individualizzato) rappresenta uno strumento efficace ma necessita di una valutazione congiunta, almeno bimestrale, di tutti i soggetti coinvolti. Laddove le famiglie sembrano inspirate da un forte e pervasivo spirito di delega e di de-responsabilizzazione, occorre implementare le sperimentazioni, le occasioni e gli interventi di coinvolgimento diretto: l'intero nucleo familiare, e non soltanto il singolo minore (erroneamente ritenuto più ricettivo e/o maggiormente "recuperabile") deve costituire una priorità per il sistema educativo e sociale della città. La Divertito osserva che alla diffusione di disagi sociali corrisponde, in maniera direttamente proporzionale, un forte senso di appartenenza al territorio e alla comunità di riferimento: la conoscenza, la cura e la riprogettazione degli spazi in cui si vive può rappresentare un valido start-up per assicurare un durabile coinvolgimento del genitore.

Seguendo il precetto di Don Milani, se è vero che la scuola a volte appare come un ospedale, Deborah Divertito conclude che la partecipazione attiva e diretta dei cosiddetti "malati" è – probabilmente – l'unica strada possibile per una nuova scuola ed una rinnovata e sana cultura della legalità.

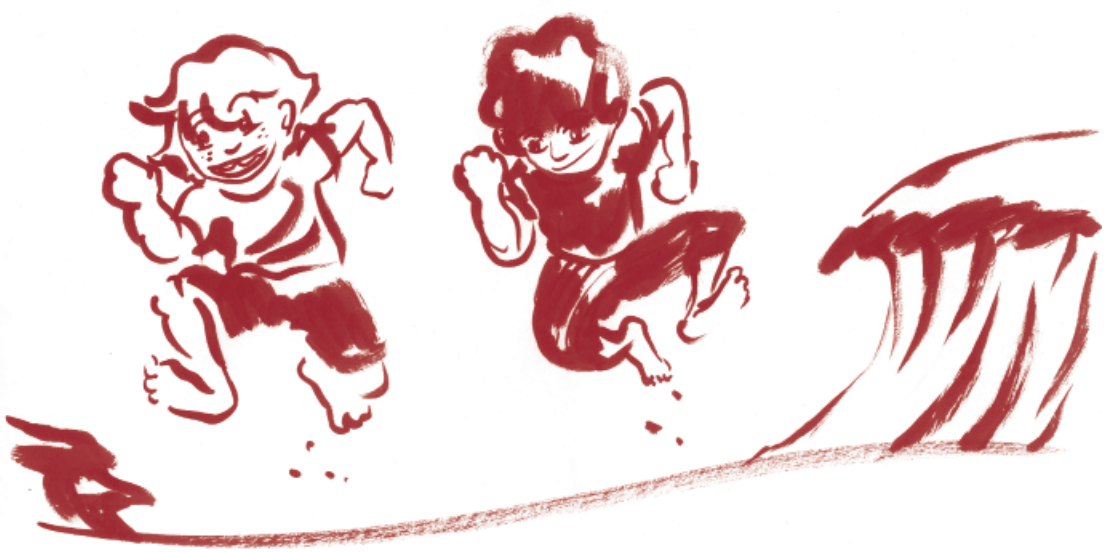
secondo minori e docenti

di Assunta Borzacchiello

Per avere un quadro generale delle problematiche che si celano dietro la dispersione scolastica, e mettere a confronto più idee sullo stesso problema, sono state effettuate una serie di interviste sul campo, rivolte agli insegnanti - che quotidianamente si confrontano con tale fenomeno – ai ragazzi a rischio di dispersione – protagonisti diretti – e ai volontari del centro IAMME – impegnati a dare i loro contributi sui "retroscena".

Le interviste sono state pensate non con lo scopo di fornire un'analisi scientifico-statistica del fenomeno, bensì con l'obiettivo di raccogliere e catalogare sinteticamente, ma in modo significativo, le impressioni di chi in un modo o nell'altro ogni giorno "*sfida*" il fenomeno della dispersione scolastica. Il quadro dei soggetti intervistati, sebbene non rappresentativo della popolazione di riferimento, è sufficientemente composito da consentire una presa di visione ampia e differenziata del fenomeno in oggetto. Sono stati intervistati alcuni docenti delle scuole della IV Municipalità di Napoli coinvolte nel progetto *Frequenza200*, alcuni dei tanti ragazzi a rischio individuati dagli insegnanti e/o dagli operatori del centro IAMME impegnati nelle scuole con laboratori di "*didattica alternativa*" e "*cittadinanza attiva*", alcuni dei ragazzi inseriti nel progetto IAMME, e infine i volontari.

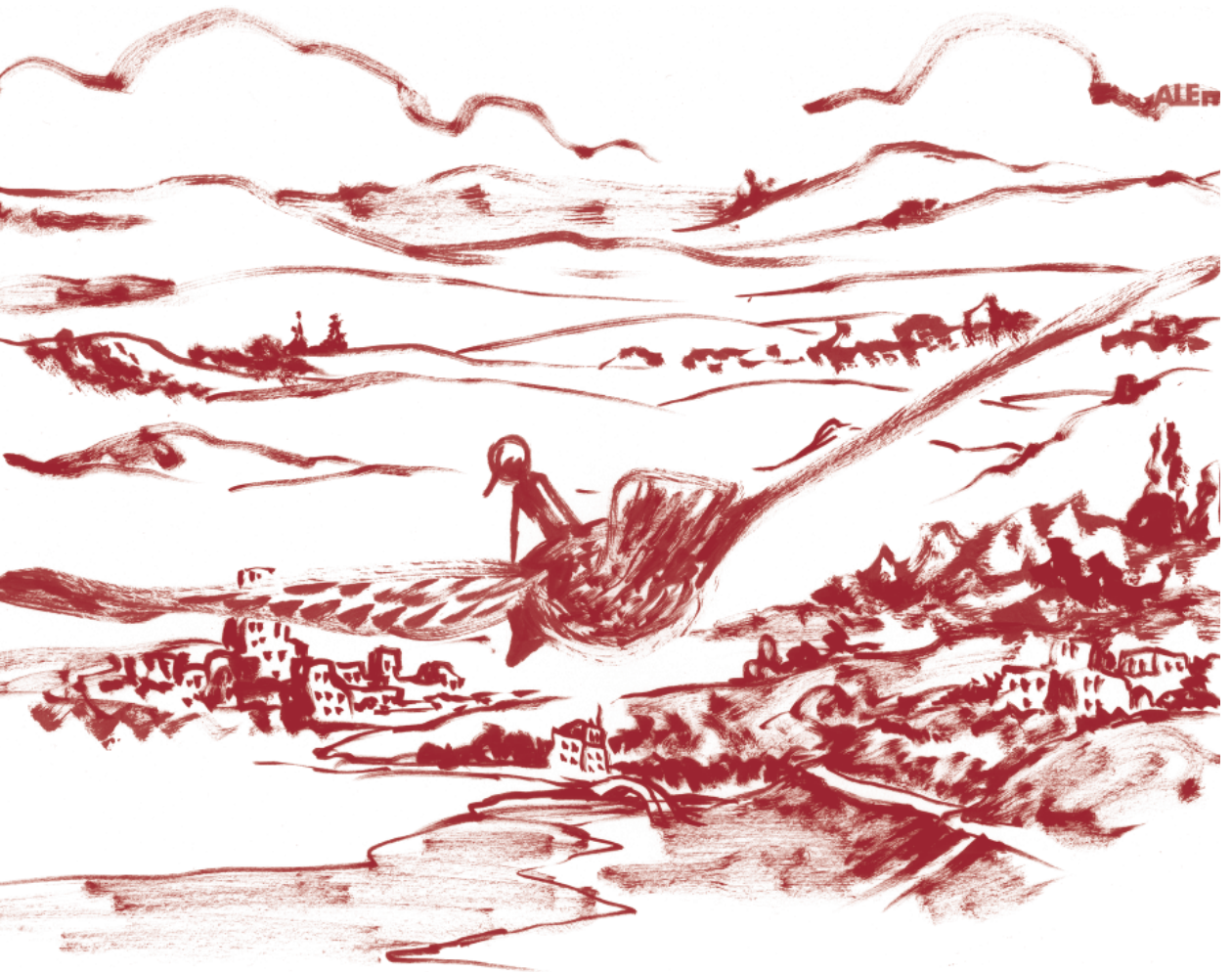
In linea generale, dall'intervista emerge una realtà in cui l'evasione scolastica è legata, da un lato a situazioni di disagio familiare (difficoltà economiche e sociali, assenza di valori di riferimento, disinteresse per la cultura, genitori che non sono andati a scuola e dunque a loro volta "dispersi"), dall'altro all'inerzia di un'istituzione scolastica, troppo rigidamente cristallizzata in un ruolo, quello "istruttivo" che, a parere degli stessi insegnanti, mal si adatta alle esigenze concrete dei ragazzi, soprattutto nei casi di maggiore rischio. Nel complesso le opinioni raccolte rimandano all'immagine di una scuola "*non in grado di motivare*", non in grado di aiutare i ragazzi a comprendere l'importanza dello studio, difatti "*gli stessi insegnanti spesso non hanno motivazione e interesse a coinvolgere i ragazzi in percorsi di studio anche alternativi*", più stimolanti. Il malessere più diffuso è legato all'aspetto relazionale: sia gli insegnanti che gli studenti lamentano la scarsa importanza data al rapporto interpersonale docente/discente. Secondo molti dei ragazzi intervistati i professori sono troppo distanti, rigidi, spesso "*troppo anziani*" per instaurare un dialogo adatto ai tempi di oggi. Inoltre credono che le classi siano troppo numerose, soprattutto ritengono "*pesante*" seguire 6-7 ore di lezioni al giorno in modo "*monotono*". I sentimenti prevalenti nei ragazzi sono quelli della noia, il disinteresse, e la difficoltà avvertita quasi come costrizione a rimanere fisicamente in classe per tutta la durata della giornata scolastica. D'altro canto, gli stessi insegnanti avvertono sintomaticamente questa grossa falla del sistema scolastico troppo centrato sulla "*rigida programmazione didattica, ministeriale*", sui voti e su questioni "*poco importanti*". Essi avvertono l'esigenza di uno "*svecchiamento*" dell'intero sistema e soprattutto la necessità di dare maggiore spazio alla funzione "educativa", alle relazioni interpersonali. A parere di molti docenti, infatti, sarebbe più opportuno e utile al ragazzo, laddove risultasse fallimentare trasmettere il sapere didattico, instaurare una relazione significativa, educativa, assurgere a figura di riferimento per trasmettere "*insegnamenti di vita*" piuttosto che seguire la logica delle "*promozioni a prescindere*".



dispersione di comunità

alcune considerazioni sulla dispersione scolastica e, accidentalmente, su milano

*di Massimo Conte**



Parlare di scuola è sempre complicato. Innanzitutto perché è uno di quei temi che spariscono rapidamente dal dibattito pubblico, che non fanno notizia. L'Italia è, nei fatti e nelle statistiche, fanalino di coda in Europa per praticamente tutti gli indicatori relativi al funzionamento del sistema scolastico ma neanche la maglia nera è motivo sufficiente a scatenare discussioni e a generare mobilitazioni. L'impressione è che sia uno di quei temi non percepiti come collettivi, ma di proprietà delle persone che sono costrette dentro il contesto scolastico. Parlare di scuola scalda gli animi (quando lo fa) degli insegnanti, dei genitori degli alunni, degli alunni stessi; ma è una temperatura che resta in qualche modo privata. Come se nella locuzione scuola pubblica, l'aggettivo avesse perso di senso.

Chi ha a che fare con la scuola sa di trovarsi di fronte a un sistema esausto, mortificato da tagli alle risorse e da riforme sempre inconcluse portate avanti nell'indifferenza dei più. Come in altri luoghi particolarmente sottoposti agli stress del mutamento sociale contemporaneo, anche a Milano ci si rende conto delle conseguenze di questo stato di stallo.

Partiamo da una banale considerazione. Per scrivere queste righe ho iniziato a cercare dati sulla dispersione scolastica a Milano, senza trovarne. Certamente non aiuta il fatto che il termine dispersione non abbia un'unica definizione e che non ci sia un sostanziale accordo su quali indicatori rilevare per poterla misurare. Quello che, però, voglio qui sottolineare è che l'assenza di dati utilizzabili e sensati è una caratteristica comune del sistema scuola. Un sistema che, pure, produce dati, certificazioni, rilevazioni, in modo elefantiaco, ma che non è in grado di rappresentarsi a partire dall'informazione che produce. Possiamo sapere la percentuale di promozioni e bocciature, possiamo sapere i tassi di mortalità scolastica ma non siamo in grado di descrivere i processi, di descrivere le condizioni entro cui si producono quegli esiti. In questo modo, però, il sistema si rapresenta in modo distorto a partire da esiti di cui ignora i processi di produzione.

Dal lavoro di questi anni provo a elencare alcuni temi additandoli come necessari punti di approfondimento. Un approfondimento che, confidiamo, possa essere portato avanti dall'Osservatorio sulla dispersione e l'integrazione scolastica promosso recentemente dal Comune di Milano e che la mia cooperativa contribuisce a realizzare. Tra i compiti dell'Osservatorio c'è la raccolta, sistematizza-

zione e diffusione di dati che siano utili descrittori dei processi di dispersione e di integrazione scolastica. Raccogliere dati, qualitativamente raffinati (almeno si spera che lo potranno essere) serve a ragionare su politiche che siano basate su evidenze e siano valutate sulla base di evidenze.

Vorrei cominciare dalla ricostruzione dei capitali a disposizione delle famiglie. Il massimo della sensibilità dei dati a nostra disposizione ci consente di ragionare sulla composizione delle popolazione scolastica e sugli esiti delle carriere scolastiche dividendo il mondo degli alunni in grandi categorie: femmine e maschi, italiani e alunni con cittadinanza non italiana, tra questi i nati in Italia. Eppure questa ricostruzione non ci consente di capire cosa succede esattamente all'interno delle famiglie e quali aspetti delle dinamiche sociali centrate sulle famiglie contribuiscono a sostenere o a rendere vulnerabile il percorso scolastico dei figli. Certo, c'è il questionario dell'Invalsi[2] ma, tanto sullo strumento quanto sulla disseminazione dei risultati, ci sarebbe da scrivere un capitolo a parte. Porre attenzione alla cornice familiare e sociale entro cui maturano i percorsi scolastici dovrebbe aiutarci a capire in quale modo si producono successi e insuccessi. Faccio un esempio. Milano è una città che, fatta eccezione per alcune zone, non vive di segregazione abitativa degli stranieri, quanto, piuttosto, di un mix sociale spesso molto accentuato. Ci sono scostamenti nella percentuale di popolazione residente straniera nelle varie zone, ma questi sono all'insegna di qualche punto percentuale: sono eccezioni e non la regola le aree in cui la popolazione straniera è circa un quarto della popolazione totale. Andando a vedere la composizione della popolazione scolastica troviamo, però, scuole primarie che hanno studenti che sono per il 70% o più stranieri. Certo, c'è la componente demografica: gli italiani fanno pochi figli e gli stranieri tanti (una delle retoriche più difficile a smontarsi, che non prende in considerazione che i modelli demografici cambiano anche nelle famiglie degli immigrati). La componente demografica, però, non spiega tutto. Anzi, rischia di nascondere il fatto che sono in atto processi di segregazione scolastica, che producono concentrazioni di famiglie straniere in alcune scuole, frutto, non della diversa distribuzione nello spazio cittadino, non della diversa dinamica demografica, ma della fuga degli italiani che se lo possono permettere da istituti percepiti come problematici anche per la presenza massiccia di alunni con cittadinanza non italiana.

Perché collego questo aspetto alla questione dei capitali a disposizione? Perché ci troviamo di fronte a scuole in cui il processo di segregazione porta a una concentrazione di famiglie vulnerabili da molti punti di vista proprio a partire dalla ricostruzione dei capitali a disposizione. Si produce un effetto cumulativo: famiglie con una precaria collocazione nel mercato del lavoro, a basso reddito, all'interno di un meccanismo di assimilazione verso il basso della scala sociale, con reti poco dense e spesso monodimensionali a disposizione, con un capitale culturale di partenza problematico. In breve, la segregazione "etnica", nasconde una segregazione che in altri tempi avremmo definito "di classe". In queste zone

2 Si tratta di una prova standardizzata somministrata dall'Istituto Nazionale di Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione agli studenti dei diversi ordini e gradi di scuola. Vengono valutati nel test gli apprendimenti su scala nazionale in Italiano e Matematica della prima e terza classe della scuola secondaria di primo grado e della classe seconda della scuola secondaria superiore.

segregate e stigmatizzate del nostro sistema scolastico è più facile che si producano percorsi scolastici accidentati e precari. Anche perché queste scuole sono quelle in cui le conseguenze del taglio delle risorse produce i maggiori disastri.

Altro aspetto che vorrei sollevare è quello relativo alle carriere scolastiche e formative degli alunni. Se noi prendiamo i dati del MIUR scopriamo che la popolazione studentesca nelle scuole secondarie di secondo grado ha una composizione diversa nei diversi ordini di scuola. Gli stranieri sono soprattutto presenti nell'istruzione professionale e in alcuni ambiti dell'Istruzione tecnica; gli italiani soprattutto nell'istruzione liceale. Purtroppo i dati non prendono in considerazione (una delle tante assurdità del sistema di rilevazione dei dati italiani) la Formazione professionale che, essendo strutturata su base regionale, sfugge alle statistiche ministeriali. Abbiamo avuto la possibilità, in un progetto realizzato con alcune scuole del territorio milanese, di andare a vedere come si costruiscono le carriere scolastiche nell'istruzione superiore a partire da quello che capita nella scuola secondaria di primo grado, le nostre vecchie medie. Apparentemente, infatti, la carriera scolastica riguarda la scelta delle famiglie e, quindi, potrebbe essere un descrittore del senso che queste attribuiscono all'istruzione dei propri figli. L'equazione più semplice è che gli stranieri mandano i figli alle professionali perché hanno bisogno che vadano prima a lavorare, perché non si possono permettere percorsi scolastici più lunghi e costosi, ecc...

Abbiamo potuto lavorare sui consigli orientativi di tre anni scolastici consecutivi, ovvero sul consiglio che la scuola media da alle famiglie a conclusione dei percorsi di orientamento e prima dell'apertura delle preiscrizione alle scuole superiori. Quello che è emerso dall'analisi dei dati è che, a parità di merito ovvero a parità di esito all'esame di terza media, gli alunni stranieri ricevono sistematicamente un consiglio orientativo verso scuole meno "prestigiose": già dal 7 al voto d'esame, gli italiani ricevono consigli orientativi che nella stragrande maggioranza riguardano l'istruzione liceale; gli stranieri tendenzialmente sono orientati verso l'istruzione professionale e solo quelli con maggiore merito scolastico verso l'istruzione tecnica; solo una minoranza degli stranieri è orientata verso l'istruzione liceale.

Altrettanto interessante è stato scoprire dai dati che la percentuale tra gli alunni stranieri dei ragazzi con certificazione di disabilità o di disturbi specifici di apprendimento è il doppio della corrispondente percentuale tra gli alunni italiani. Così come è il doppio la percentuale di bocciature.

Il modo in cui costruiamo le carriere scolastiche ha un'importanza cruciale nei percorsi di inserimento perché queste, anticipate dalle carriere sociali dei genitori, sono potenti predittori delle carriere sociali dei figli. In una situazione italiana in cui i meccanismi di mobilità sociale sono bloccati significa costruire sin dalle aule scolastiche la sclerotizzazione di un blocco sociale che alla frattura di classe e di qualità di inserimento nel mercato del lavoro potrebbe aggiungere la frattura di quella che gli americani definirebbero come la "linea del colore".

Provo a comporre i pezzi di un puzzle che è, me ne rendo conto, molto più complesso di questi due esempi che ho portato.

Spesso ci si concentra sulla dispersione scolastica, più in generale sull'insuccesso scolastico, come proprietà dei singoli, dei ragazzi e delle ragazze verso cui

rivolgere pensiero e azione pedagogicamente orientati. In modo meritorio si fanno doposcuola, laboratori sulle *life skills*, attività rivolte all'orientamento e al riorientamento scolastico, percorsi di riaccompagna mento alla carriera scolastica.

Quello che, però, credo manchi in questo momento è un pensiero strutturato sulle premesse. Vorrei smettessimo di vedere la dispersione in modo esclusivo come proprietà del singolo, quando mi pare che tutto intorno a noi ci dica che dispersione e insuccesso sono innanzitutto proprietà della società.

Lo schiacciamento delle carriere scolastiche verso il basso, i processi di segregazione scolastica, l'impoverimento dei capitali a disposizione delle famiglie in contesti scolastici segregati mi pare siano tre buoni esempi del fatto che qui sono in funzione meccanismi che chiamano in causa i processi istituzionali.

Come dire, usciamo dal campo di una pedagogia indifferenziata per entrare nel campo della politica.

**Massimo Conte è operatore e ricercatore di Codici, Agenzia di ricerca sociale. Fa parte dell'Osservatorio cittadino sulla dispersione e il disagio scolastico di Milano.*

non solo numeri e percentuali

la questione della dispersione scolastica a palermo

*di Barbara Argo**

Il collega Giovanni Zoppoli mi contatta affinché io descriva cosa significa dispersione scolastica a Palermo, con quali azioni si contrasta, a che punto sia il cammino ecc. Nel momento in cui mi accingo a farlo vengo raggiunta al telefono da una Dirigente Scolastica di una scuola presso la quale lavoro che mi chiede di leggere la notizia lanciata dall'AdnKronos Palermo riguardante, appunto, la dispersione scolastica. Sulla home page troneggia quanto segue: *Palermo* 28 *maggio* 2013*, lotta all'evasione scolastica: Carabinieri denunciano* 137 *genitori – Maxioperazione di controllo contro l'evasione scolastica a Monreale dove i Carabinieri hanno denunciato per il reato di inosservanza continuata dell'obbligo di istruzione dei minori* 137 *genitori, responsabili di aver procurato l'evasione scolastica dei propri figli, in totale* 143 *studenti…"*. Anche in questo consiste il mio lavoro.

Sono una docente di scuola secondaria di secondo grado utilizzata in qualità di psicopedagogista all'interno del progetto "per la prevenzione, il contrasto della dispersione scolastica e la promozione del successo formativo" promosso dall'Ufficio Scolastico della Regione Sicilia. Mi occupo di dispersione scolastica dal 1992 e lo faccio da un osservatorio privilegiato che è la Scuola.

La dispersione scolastica è, ancora oggi, per un certo verso, recupero dell'evasione e dell'abbandono scolastico. Bambini e ragazzi che interrompono precocemente il percorso scolastico perché obbligati ad andare a lavorare o per "disaffezione"; sono quegli stessi ragazzi, che, se ci va bene, quasi maggiorenni rientrano nel circuito scolastico per ottenere la licenza media nei corsi serali dei CTP.

Le loro storie sono fatte di degrado, di povertà, di svantaggio socio-culturale, di violenze e di abusi, di percorsi familiari bruscamente interrotti (lutti o allontanamento forzato dei genitori), di pluri ripetenze ed insuccessi scolastici. La scuola, soprattutto quella che insiste in aree fortemente a rischio, da anni si è attrezzata per fare fronte a situazioni di questo tipo e lo fa attraverso misure ordinarie e, spesso, straordinarie e d'emergenza.

Il Piano dell'offerta formativa, attraverso il quale ciascun istituto scolastico programma il proprio intervento educativo - didattico, diviene lo strumento attraverso il quale affrontare le reali esigenze dell'utenza, mettendosi al servizio di essa. Il servizio psicopedagogico, presente in parecchie scuole della città di Palermo, privilegiando un approccio sistemico, e adottando il paradigma teorico - metodologico della ricerca azione (dove gli operatori *ricercano* e *intervengono* nel medesimo momento) si concentra su quatto assi: l'asse alunni, l'asse famiglie, l'asse docenti e in ultimo, ma non in ordine di importanza, l'asse territorio.

Il disagio scolastico, quando viene espresso, prima che si trasformi in dispersione scolastica, viene affrontato da molteplici punti di vista, consapevoli del fatto che i fattori che determinano la "sofferenza" siano sempre multicausali e multicomponenziali.

Benché non esistano ricette per arginare il fenomeno delle dispersione scolastica, nella mia ventennale esperienza, ho imparato però a perseguire e a promuovere l'attivazione di "buone pratiche", ossia di quegli interventi che hanno prodotto risultati apprezzabili.

Nello specifico mi riferisco, tra le altre cose, anche all'attivazione di"reti educative prioritarie REP, cioè nuclei di lavoro interistituzionali che si occupano sinergicamente di affrontare le questioni legate alla dispersione scolastica. Una *task-force* di operatori del territorio che, ciascuno secondo le proprie competenze e nel rispetto dei ruoli previsti all'interno delle diverse istituzioni di appartenenza, contribuisce alla realizzazione di percorsi operativi volti al contrasto della dispersione scolastica.

La scuola all'interno delle REP gioca un ruolo di tutto rispetto: si preoccupa di realizzare un monitoraggio costante della frequenza scolastica, segnala i casi di alunni (e molto spesso anche di famiglie) in difficoltà, offre i propri locali per la realizzazione di interventi laboratoriali, si pone come "collante" tra le diverse agenzie, promuove percorsi di formazione per il proprio personale (docente e non), in modo tale da potere contare su risorse umane valide e preparate.

Così si delinea la scuola nella quale mi riconosco: è in prima linea, realizza l'accoglienza e il contenimento psicologico, promuove e non esclude, accetta e non discrimina.

Palermo ha ancora tanta strada da fare, ma tanta ne ha fatta; deve continuare a tenere alta la guardia e, soprattutto, deve avere il coraggio di fare scelte politiche precise. Bisogna comprendere che il contrasto alla dispersione scolastica non può essere il frutto di "mode" o "allarmi" temporanei, si tratta di mettere in campo interventi strutturali talmente forti da farli radicare nel territorio fino a divenire parti integranti di esso.

I ragazzi che la scuola "disperde", purtroppo, diventano il bacino dal quale attinge a piene mani la criminalità organizzata e questo, noi che operiamo nel sociale, lo sappiamo bene. Si tratta, quindi, di coniugare l'intervento di contrasto alla dispersione scolastica a quello più ampio che rimanda alla tutela e al rispetto di condizioni dignitose e accettabili di vita, dove il diritto all'istruzione coincide, inevitabilmente, con il riconoscimento della propria identità e la formazione della propria coscienza.

Con quelli che come me lavorano in prima linea e quotidianamente alternano momenti di esaltazione ad altri di frustrazione, desidero condividere alcuni paradigmatici versi del poeta Eugenio Montale:

E senti allora,
se pure ti ripetono che puoi
fermarti a mezza via o in alto mare,
che non c'è sosta per noi,
ma strada, ancora strada,
e che il cammino è sempre
da ricominciare

** docente impegnata in attività psicopedagogiche, USP – Palermo*

dispersioni speciali? i rom a scuola*

di Marco Marino

Rapporto non facile quello tra la scuola e i Rom, si è cercato di comprenderlo meglio attraverso la ricerca *I rom e la scuola* pubblicata nei Quaderni del Mammut del luglio 2012 dal titolo *I Rom in Comune.*

Secondo il rapporto del centro territoriale napoletano, *anche relativamente al fenomeno dispersione* scolastica, i rom non costituirebbero un caso a sé, ma semplicemente una lente d'ingrandimento che amplifica e rende evidente problematiche di carattere generale. Innanzitutto un po' di dati: il grado di dispersione nelle scuole di ogni ordine e grado dei minori Rom è molto elevato in tutta Italia[1]. Nei dati relativi al Mezzogiorno, come in quelli del contesto nazionale è evidente il crollo delle iscrizioni nel passaggio dalla scuola primaria e quella secondaria di primo grado, per arrivare a presenze ridotte alla decina nelle scuole secondarie di secondo grado e statisticamente a zero negli studi universitari. La situazione non è dissimile nel comune di Napoli dove la scolarizzazione dei minori rom si ferma al di sotto del 50%,[2] per i minori che vivono nel campi autorizzati e negli insediamenti spontanei. Eppure negli ultimi 15 anni, in Italia e ancor di più a Napoli si sono attuate azioni e progetti per la scolarizzazione, con impegni di spesa per l'amministrazione comunale di 600 mila euro l'anno solo nel 2011. I numeri sulla scolarizzazione rimangono insomma gravi, con elusione e dispersione ancora ampiamente diffuse. Si è cercato di comprendere i limiti degli interventi posti in essere confrontando le azioni messe in campo e i modelli teorici, le linee guida Nazionali[3] ed Internazionali[4].

L'offerta delle scuole e dell'amministrazione Comunale si basa su un approccio essenzialmente esclusivo e culturalista, con educatori a sostegno per i minori rom e accompagnamento a scuola con scuolabus etnici di soli Rom, in netto contrasto con le indicazioni Europee che, ormai da molti anni, invitano ad attivare azioni sulla scolarizzazione Rom particolareggiate ma non esclusive e con l'Ufficio Nazionale Anti Discriminazione Razziali (Unar) che, dall'anno scorso, nella Strategia nazionale d'inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Camminanti, impone a tutti un cambio di paradigma secondo il quale per spiegare la limitata partecipazione scolastica di alunni e alunne Rom non si deve far riferimento alle caratteristiche culturali del popolo Rom, ma ricercare le cause nelle problematiche di una scuola italiana poco strutturata in chiave interculturale.

1. *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano – 2011, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico:*
2 Dati relativi all'anno scolastico 2005/2006. Fonte: Relazione sulla scolarizzazione dei minori rom nelle scuole materne, elementari e medie della regione Campania - Opera nomadi (http:/www.sivola.net/dblog/articolo.asp?articolo=527). Dati confermati dall'Ufficio Rom e Patti di cittadinanza.
3. 2011 *Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali (UNAR). Strategia nazionale d'inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Camminanti*
4. *European Commission, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. An Eu Framework for National Roma Integration Strategies Up To* 2020, *Brussels,* 5.4.2011, *Com*(2011) 173 *Final, p.* 3

I risultati di 15 anni di progetti di scolarizzazione in ambito nazionale emergono del resto chiaramente anche da una altra ricerca, stavolta a carattere nazionale: "*EU inclusive – Rapporto Nazionale sull'inclusione Lavorativa e Sociale dei Rom in Italia*", realizzato dalla Fondazione Casa della Carità Angelo Abriani, che mette in stretta correlazione gli ancora elevatissimi livelli di emarginazione sociale e lavorativa con la bassa scolarizzazione.

Tornando alla ricerca *I Rom in Comune*, relativamente alla qualità dell'offerta formativa (fortemente auspicata da organismi nazionali[5] e sovranazionali[6] e poco al centro della discussione tra gli operatori della conoscenza) risulta chiaro dalle interviste a presidi e docenti[7] quanto ancora c'è da fare e quanto poca preparazione teorica e metodologica esista all'interno delle scuole. In alcune delle scuole prese in esame, l'inchiesta mette in luce particolari storture, quali classi composte da 18 minori Rom e soli 4 italiani, percorsi differenziati per livelli di apprendimento che somigliano molto a classi speciali, e non per ultimo la necessità, per poter procedere con la scolarizzazione solo con la "de-valorizzazione" dei minori e delle famiglie Rom.

Questi eccessi avvengono nelle scuole della periferia Nord di Napoli. Area dove insistono molti dei campi rom (autorizzati e abusivi) della città e dove i rom costituiscono gli unici "stranieri" (anche se nati e cresciuti in Italia dove abitano da oltre 30 anni stabilmente). Le scuole più vicine ai campi sono state scelte dall'amministrazione comunale come destinazione dei minori abitanti nei campi, portando così ad un'altissima concentrazione di rom in poche scuole della città. Fenomeno che ha ben messo in evidenza i processi di ghettizzazione dei minori e di auto ghettizzazione della scuola[8].

Diversa la situazione al centro di Napoli, nei quartieri popolari abitati da fasce sociali variegate e caratterizzate da un alto tasso di immigrazione. I minori rom che vivono nei "bassi" (le tipiche abitazioni napoletane composte in genere da poco più di un vano e a fronte strada) come i molti altri stranieri, sono una delle tante componenti territoriali: la situazione di multiculturalismo in classe non sovraespone i minori Rom ad attenzioni istruttive ed educative esclusive. I rapporti diventano più semplici e i problemi di integrazione, tendono a svanire, per altro a costo zero per la pubblica amministrazione. Dall'indagine emerge infatti che i minori si mischiano nel quartiere, dopo pochissimi anni sono integrati, giocando a pallone per strada con gli "scugnizzi napoletani" fino ad adeguarsi completamente anche alle loro modalità negative[9]. La scuola beneficia di tutto questo e le problematiche di apprendimento della lingua e scolarizzazione diventano questione generale e non particolare.

Sulla sponda dei "fruitori" della scuola, minori e famiglie, ascoltati in interviste durante la ricerca, è emerso un diffuso senso di sfiducia nell'istituzione, maggiormente in quelle famiglie che, pioniere, hanno creduto che seguire e completare il percorso formativo obbligatorio garantisse ai figli, ora adulti, dopo trent'anni di permanenza in Italia, una possibile via d'uscita dall'invisibilità giuridica e con maggiori possibilità da spendersi nel mondo del lavoro.

La sfiducia, cresciuta nel corso degli anni, si è autoalimentata col vedere disattese le aspettative inziali: sono la stragrande maggioranza i casi di minori che, pur avendo completato il primo ciclo di istruzione, hanno acquisito competenze minime (alcuni non sanno ancora leggere e scrivere) e per di più sono sempre privi di cittadinanza, permessi di soggiorno e spesso di identità giuridica.

Il quadro che viene fuori dall'inchiesta napoletana, complesso e ancora pieno di lacune, indica l'urgenza di un radicale cambio di rotta: partendo dalla qualità dell'offerta formativa (del resto auspicata dalle autorevoli indicazione nazionali e internazionali) è indispensabile far riacquistare alla scuola la centralità della funzione sociale e dell'istruzione agli occhi di famiglie e studenti (rom e non rom). Va cioè restituita alla scuola quella funzione essenziale che andata negli anni lentamente erodendosi, la funzione migliorativa della vita dei giovani e degli adulti e una spendibilità dell'istruzione in senso pratico e utile nella quotidianità. Un nuovo orizzonte di ricerca e analisi rivolte al cambiamento, in una società sempre più multiculturale, non può più aspettare.

* *Da* Star, *una ricerca napoletana. Resoconto di una piccola inchiesta metropolitana sulle difficoltà scolastiche di bambini e ragazzi rom*

5. MIUR. Dipartimento per l'Istruzione. Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica, *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana*, gennaio 2010.
6. Unicef, *The Right of Roma Children to Education* – Position Paper, 2011
7.
8. Unicef , *The Right of Roma Children to Education* – Position Paper, 2011
9. Giovanni Zoppoli e Francesca Saudino (a cura di), *I rom in Comune. Studio sul Comune di Napoli e i rom che ci vivono*, ed Barrito del Mammut, Napoli 2012.

sette. vocabolari

Un educatore non ha molti altri strumenti *oltre alla parola. In molti si sono soffermati a sottolineare il grande potere che la semplice parola ha di guarire o di far ammalare. Lavorando in ambito educativo ci si rende conto tuttavia che la parola può costituire il principale ostacolo alla comunicazione, o meglio che l'ostacolo è costituito dal modo con cui la si intona (e la si percepisce) e il differente significato che ciascuno le attribuisce. Se una relazione educativa ha qualche possibilità di essere valida, lo è proporzionalmente al suo grado di profondità, ed è per questo che la parola ne rimane la possibilità ma anche il più ostico degli impedimenti. Per altri tipi di mestiere basta condividere lo strato superficiale del significato dato ad una parola. Ma se un mestiere, come quello dell'educatore, si basa proprio sulla possibilità di instaurare relazioni in profondità, ciascuna parola potrà avere efficacia positiva solo se sarà capace di raggiungere un livello di profondità significativo e una condivisione sufficiente tra chi quella relazione si trova a vivere.*

Di seguito alcuni dei termini attorno a cui cerchiamo, tentiamo di sintonizzare le nostre avventure educative.

il vocabolario di borgo vecchio

a cura della redazione palermitana

o' t'ammazzu
Letteralmente "Ora ti ammazzo": frase usata spesso da adolescenti e bambini per rimarcare una prepotenza nei confronti di un torto subìto o semplicemente di una frase/azione che non è piaciuta, chiaramente non finisce in rissa ma è una sorta di "avvertimento" a volte anche con toni scherzosi.

bucasti
Termine usato un po' da tutte le generazioni degli abitanti del Borgo Vecchio per indicare quando qualcun'altro "toppa" compiendo un'azione sbagliata o dicendo una frase errata.

un ma firu
Letteralmente "non sono capace". Frase usata per esprimere incapacità nello svolgere compiti o azioni ma anche per nascondere la pigrizia nel farle, spesso dietro la frase "*un ma firu*" si nasconde il termine "*m'abbutta*", ovvero "mi secca", "non ho voglia di fare".

peicciò...
Frase di compiacimento quando una cosa fatta o detta riesce o riscuote particolarmente consenso, spesso il termine viene usato anche per cominciare un discorso.

ti sballucchio
Termine usato prettamente quanto i bambini giocano con le figure per indicare all'avversario il fatto di averlo lasciato senza figurine.

ti giuro mio padre arrestato
Classico giuramento "d'onore" citato dai bambini per differenziare il vero da una bugia, è sottointeso che sul padre in carcere non si giurerebbe mai il falso.

ma chi senti riri
Frase usata per deridere chi si ha davanti quanto il discorso fatto da quest'ultimo è poco comprensibile o poco credibile.

ogni ficatieddu i musca è suistanza

Espressione tipica di genitori e nonni del quartiere usata per sottolineare il volersi accontentare, letteralmente "ogni pezzetto di mosca fa sostanza", un po' come dire "meglio di niente".

a 'ddi tempi ero fuiuta

Frase tipica usata dalle ragazze e/o madri per indicare uno spazio temporale di confine tra l'adolescenza e la maturità che spesso viene intesa col momento in cui ci si "sistema" facendo famiglia.
La "*fuitina*" è la classica fuga da casa col fidanzato per consumare un rapporto sessuale, che spesso avviene da giovanissimi (12-13 anni). Una volta tornati, per le rispettive famiglie i ragazzi sono già "impegnati" per cui è doveroso da parte dei genitori accettare i rispettivi compagni. Spesso le "fuitine" coincidono con gravidanze.

'cca i genti un si fannu i fatti sua, si pigghianu siempr' ì pinsier' ì l'avutri

Letteralmente "qui la gente non è capace di farsi i fatti propri, s'interessa troppo dei fatti altrui": Questa è una tipica espressione di lamentela nei confronti del *curtigghiu*, ovvero le voci rionali di pettegolezzi sugli eventi di altre famiglie e abitanti del quartiere.

ma ffare schifiare ru quaittìare

Termine usato per evitare di compiere azioni che facciano fare brutte figure nei confronti del quartiere.

picchì cumanni tu?!

Frase usata dai bambini e adolescenti in chiave provocatoria nei confronti di chi gli dà un consiglio o un ordine sul proprio comportamento per sottintendere il fatto che non si lasciano comandare da nessuno. È un'espressione significativa anche della percezione delle relazioni come gerarchie di potere uno nei confronti dell'altro.

'cca semu figghi i nuddu

Letteralmente "qua siamo figli di nessuno": frase usata per indicare l'abbandono da parte delle istituzioni nei confronti degli abitanti del quartiere.

genti i serie a e genti i serie c

Frase usata per sottolineare la differenza tra la gente dei quartieri limitrofi benestanti (quartiere Libertà) e gli abitanti del Borgo Vecchio che per loro dire si sentono abitanti di "un altro mondo..."

a 'gnuranza è putìenza

Letteralmente "l'ignoranza è potenza". È una frase dai molteplici significati: viene usata spesso dai padri per indicare l'ingegnosità di chi non ha studiato da piccolo ma senza abbattersi e con forza di volontà è riuscito ad apprendere diversi mestieri "studiando dalla strada". È usata anche in senso contrario per indicare la strategica condizione d'abbandono ed ignoranza in cui si trova il quartiere, condizione che fa comodo ai potenti che li comandano, che sfruttando l'ignoranza riescono a sedarli e tenerli a bada con mezzi tipici come il trasformare un diritto in un favore.

a' munnizza nni sta cummigghiannu "

"L'immondizia ci sta coprendo": frase usata quasi quotidianamente per rimarcare la situazione della raccolta dei rifiuti assente in quartiere dove intere zone sono praticamente inutilizzabili perché invase da cumuli d'immondizia.

'cca prima era un pellegrinaggio e ora semu a chi la visto "

Frase usata per spiegare come si è passati nel giro di un ventennio dall'essere un quartiere denso di passanti grazie al mercato all'essere totalmente spariti anche dalle mete dei turisti.

u palazzu ri vampiri

Termine usato per indicare una struttura abbandonata presente in quartiere dall'aspetto spettrale e al tempo stesso meta anni fa di furti di ogni tipo di materiale.

ma 'buscare u pane

"Buscarsi la pagnotta": frase usata da lavoratori che intendono il proprio mestiere come il tempo necessario per portare dignitosamente "il pane a casa".

ma 'ffari a 'innata

Guadagnarsi da vivere nel quotidiano, questa frase a volte viene usata anche per sottintendere che ogni mestiere è valido pur di tirare a campare, compresi quelli illegali.

picca ma si campava tutt

"Anche se poco mangiavamo tutti": espressione nostalgica nei confronti di com'era il Borgo Vecchio quando c'era il mercato attorno al quale viveva l'economia del quartiere.

vocabolario antidispersione (del buon senso)

a cura della redazione milanese

valutazione

In base alla tua esperienza i ragazzi come vivono il momento della valutazione?

Valentina – Con molta attesa. Gli alunni hanno interiorizzato il sistema della valutazione e lo riconoscono quale elemento di conferma o sconferma della loro performance e fin qui non ci trovo nulla di sbagliato, tuttavia la valutazione spesso si estende dalla prestazione alla persona e si sovrappone al giudizio. Spesso si generalizza e si estende la valutazione fino a riconoscerla come misura delle possibilità dell'individuo. Credo che la valutazione debba essere un momento centrale del processo educativo-didattico e che il minore debba essere accompagnato in un percorso di riconoscimento e autovalutazione del proprio processo di apprendimento.

processo educativo-didattico

Cosa si intende per processo educativo-didattico?

Lorenzo – L'approccio didattico in ambito scolastico è spesso astratto e decontestualizzato, si focalizza principalmente sull'acquisizione di nozioni, mentre l'approccio educativo mette sempre al centro il minore, le sue attitudini e passioni, costruendo ponti e connessioni con l'esperienza concreta. Da quello che possiamo osservare i ragazzi apprendono meglio quando si allarga il ragionamento proponendo analogie tra ciò che devono imparare e quello che più interessa loro ed è vicino alla loro esperienza. Per fare un esempio, lavorando con una ragazzina sul tema dell'Illuminismo ho proposto di partire da vissuti della sua realtà quotidiana per affrontare il tema della libertà di pensiero in un periodo storico in cui la religione influenzava ogni ambito della vita quotidiana. A partire da questo stimolo e da episodi concreti della sua vita di tutti i giorni la comprensione e la memorizzazione delle nozioni è risultata molto facile.

passioni 1

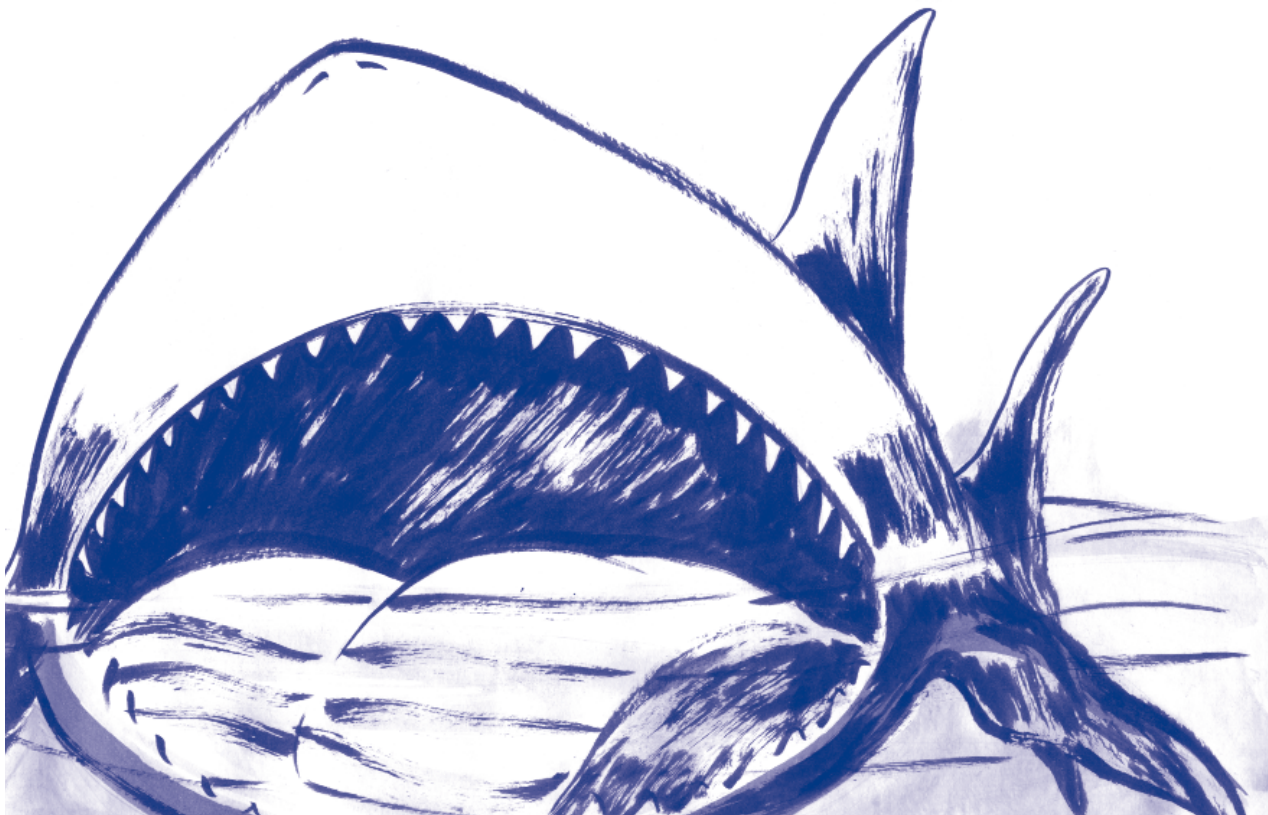
Quale pensi sia il rapporto tra lavoro educativo e investimento sulla passione dell'educando?

Ivan – Penso che il compito dell'educatore, e con educatore mi riferisco anche all'insegnante, sia quello di far emergere interessi ed attitudini del minore. È importante accompagnare il minore al riconoscimento di ciò che smuove il suo interesse proponendo spunti di approfondimento e ricerca ulteriore; qualunque sia l'ambito operativo in cui si svolge l'azione educativa, nel processo di crescita dei ragazzi è importante la valorizzazione dei loro punti di forza e soprattutto la socializzazione di quanto scoperto nel proprio gruppo di appartenenza che rimane il principale punto di riferimento e lo specchio di se stessi. Credo che questa attenzione nell'ambito del gruppo classe possa servire ad arginare il vissuto molto diffuso tra i ragazzi della scuola come istituzione distante e priva di utilità per il futuro. Inoltre penso che tale impegno favorisca la trasmissione del piacere per la conoscenza: dal piacere di scoprire se stessi al piacere di conoscere più in generale la realtà.

passioni 2

Come può l'adulto, nella differenza generazionale, sostenere l'emersione delle passioni del minore?

Gionata – Comincerei dal chiedere agli adulti di parlare dei propri interessi e delle proprie passioni. Questo non avviene frequentemente, l'adulto normalmente si contiene per dare una certa immagine di sé scivolando spesso nella posizione dell'interrogante, a volte giudicante: "Non hai interessi? Ma come!?". Nella cultura italiana, di matrice cattolica, l'essere appassionati è quasi un tabù che gli adulti tendono a nascondere, e le passioni dei ragazzi, in questo mondo che cambia in fretta, tendono ad essere sminuite, sottovalutate dal mondo dei grandi o archiviate come ragazzate adolescenziali. D'altra parte spesso nel mondo dell'educazione si incorre nell'errore opposto, ovvero valorizzare tutto contribuendo alla creazione di stereotipi giovanilistici diffusi. Penso ad esempio alla cultura hip hop e ai suoi molteplici linguaggi: skateboard, rap, break dance rappresentano oggi uno spaccato di cultura giovanile eccessivamente codificata e stereotipata, i cui valori portanti sono sfuggiti di mano. Nato da un movimento di rottura e di protesta, autenticamente dirompente, l'hip hop ha finito per diventare espressione di uno stereotipo e di una cultura sessista, competitiva e narcisista.



vocabolario intervita

Queste sono le "parole sporgenti" uscite dai tre gruppi per definire il contesto territoriale di ciascuna città.

sgarrupato
Termine che richiama lo stato di degrado, decadimento e abbandono appartenente a molte delle aree urbane in cui non esiste un buon rapporto con la frequenza scolastica.

alla luce del sole
Molte delle cause e dei meccanismi alla base del malessere dei ragazzi con cui si ha che fare sono trasversali e non per forza nascosti. Ovvero si consumano sotto gli occhi di tutti ingiustizie e distorsioni più o meno gravi, nella vita familiare e sociale, nelle istituzioni come nei gruppi informali.

padrone
Termine significativo rispetto alla percezione (non solo di chi ha diversa provenienza geografica) dei contesti lavorativi e sociali di provenienza.

deprivato
Vocabolo affine al primo di questa lista, anche se riferibile maggiormente a persone che a un territorio.

città incombente
Ancora una volta viene sottolineato il contesto urbano e con accezione di minaccia.

comunità e comunità per minori
A sottolineare tanto la necessità di approfondire uno dei microcontesti interessati al fenomeno dispersione scolastica (le comunità per minori), quanto la necessità di insistere sul termine "comunità" non sempre corrispondente ai centri deputati all'accoglienza di chi si trova in difficoltà.

tradizioni
la presenza di ragazzi di diversa nazionalità e la necessità di confrontarsi con il tema delle tradizioni connota i contesti di provenienza dei ragazzi coinvolti nelle nostre azioni.

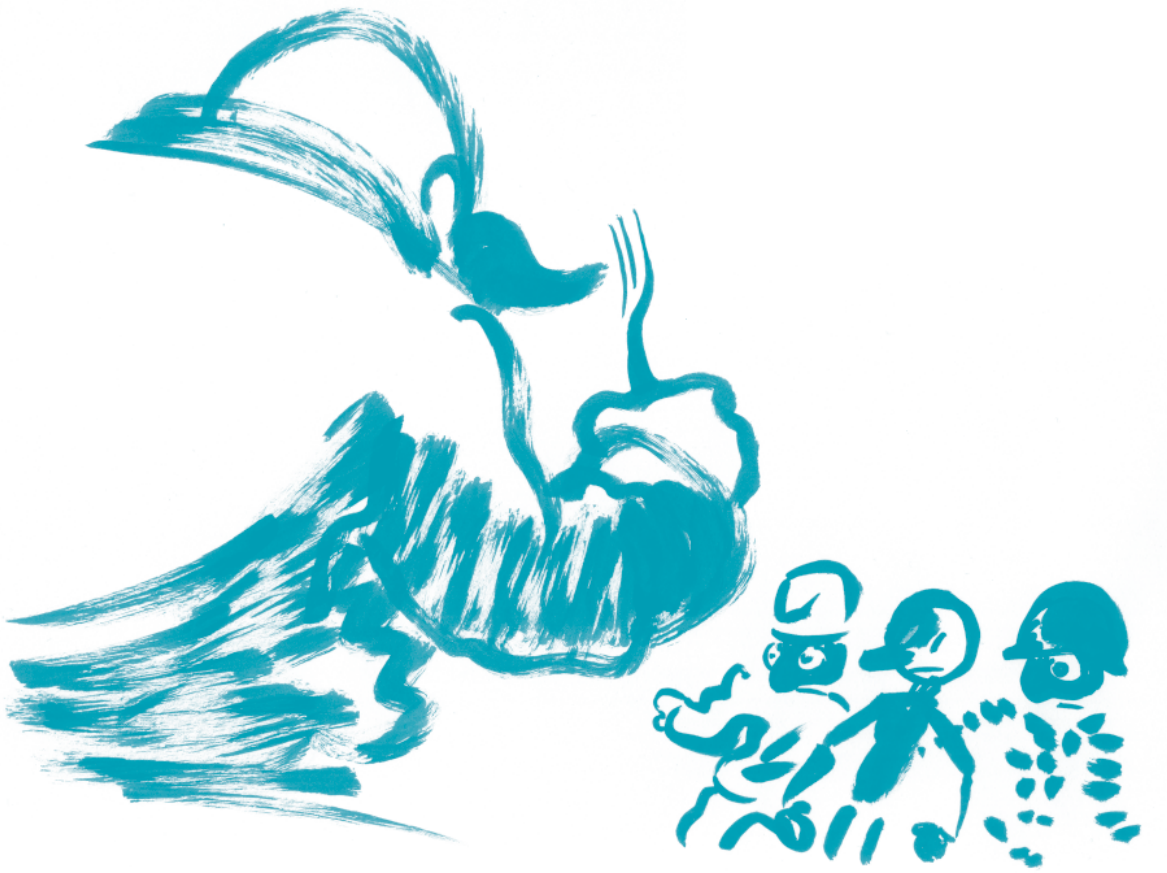
treni in ritardo
Trattandosi di gruppi (anche) geograficamente distanti, non poteva mancare un riferimento ai collegamenti e alla difficoltà di entrare e/o rimanere in comunicazione, soprattutto quando il ruolo che si occupa è quello di stabilire e favorire collegamenti e comunicazioni. Tema che riguarda evidentemente anche i ragazzi, la scuola e gli operatori che si pongono l'obiettivo di divenirne facilitatori.

otto. pratica mente

racconto di pratiche efficaci

In ciascuno dei numeri *di "Lenti a contatto" vi proporremo il racconto di una pratica messa in campo dai gruppi coinvolti nella nostra ricerca.*

Cominciamo dalla possibilità di lavorare sul genere*, percorso realizzato dal gruppo milanese, che si è rivelato ricco di spunti utili ai fini della costruzione di una scuola migliore per tutti. Un lavoro sul genere – racconto di una pratica della redazione milanese. Primi risultati di un ragionamento sul come favorire l'emersione e lo sviluppo di passioni.*



lui e lei... e noi? un lavoro sul genere

a cura della redazione milanese.

Di genere in genere: primi risultati *di un ragionamento sul come favorire l'emersione e lo sviluppo di passioni.*

Il lavoro laboratoriale si è sviluppato da febbraio a maggio 2013 seguendo il seguente schema:

1. I ragazzi hanno a disposizione due sagome a testa (una maschile ed una femminile) e riviste. Si chiede loro di comporre un collage su di un lato di entrambe le sagome: "Utilizza le riviste per rappresentare l'immagine di maschio e di femmina. Taglia e incolla a tuo piacimento".
2. Ciascuna sagoma è corredata di simboli: un cuore (di cosa si preoccupa, quali emozioni), un fumetto delle parole dette (che cosa dice), un fumetto dei pensieri (che cosa pensa), una valigia (di cosa si occupa), un libro (uno o più aggettivi).
3. Si condividono, osservano, commentano in gruppo le immagini collage, attraverso una discussione collettiva ed un'intervista incrociata fra pari.
4. Si trascrivono le parole significative su due sagome grandi, che rappresentano un uomo e una donna.
5. Gli educatori allestiscono una mostra con il materiale prodotto fino ad ora: le sagome piccole di ciascuno, le sagome grandi, le parole trascritte dagli educatori durante le attività svolte finora, le interviste incrociate. I ragazzi sono invitati ad entrare uno alla volta nella stanza allestita con un tavolo e una sedia al centro e a rispondere ad alcune domande: *come ti senti in questo spazio allestito così? Stare qui da solo/a in mezzo ai nostri prodotti, e stare qui in gruppo quando li abbiamo costruiti: quali differenze trovi? Una frase parola che salveresti. Una frase/parola che vorresti eliminare. Parole di cui vorresti parlare.*
6. Gli educatori raccolgono le frasi/commenti/risposte ed elaborano un breve documento che raccoglie le risposte, e rilancia una domanda sulle "parole combattute", che qualcuno ha "salvato" e qualcuno eliminato.
7. A partire dalle parole del gruppo, così rielaborate, si rianima una seconda discussione: come tradurre le parole in modo che siano rappresentative di tutto il gruppo e "mostrabili" all'esterno. Le parole vengono trascritte sul corredo di simboli grandi, gli stessi di cui sono state corredate le sagome piccole.
8. L'attività si conclude con un lascito di "parole di cui parlare" (domanda 5), che saranno spunto per nuove attività nel prossimo futuro.

Progettiamo il primo passaggio dell'attività qui sintetizzata per punti, in seguito all'osservazione e all'ascolto degli scambi fra i ragazzi nei tempi informali: battute, narrazione di episodi avvenuti a scuola, scherzi, allusioni. Prendiamo spunto anche dalla necessità di indagare il ruolo della donna-madre nelle vite dei ragazzi. In équipe la progettazione nasce dal confronto anche autobiografico fra educatori: quali "latenze pedagogiche" abitano e strutturano il nostro immaginario di adulti sulla differenza di genere? Quali passioni animano noi per primi? È nella logica della nostra ipotesi di lavoro[1], favorire e sostenere l'emersione e lo sviluppo delle passioni dei ragazzi, in un'ottica di riduzione del rischio di dispersione scolastica, partendo dalla "passione per il far appassionare" propria degli educatori, e dalle loro passioni anche personali.

Anche per questo partiamo dal lavoro con l'immagine, che ci sembra essere di impatto, avere un carattere ludico, poter attivare un processo creativo che affianchi il piacere di creare alla funzione riflessiva, permettere di attingere materiale connesso strettamente all'oggetto della discussione[2]. Le immagini reperibili sulle riviste sono già rappresentative di un immaginario collettivo legato all' "apparire", che condizionerà a nostro avviso le scelte dei ragazzi, che interpretano per la maggior parte la prima consegna come richiesta di rappresentare "l'uomo e la donna ideali".

A partire da queste impreviste, anche se forse prevedibili, considerazioni, ci ritroviamo, al termine della prima attività, a riprogettare, a gettare nuovamente oltre, a far avanzare la nostra idea in un processo ormai avviato in cui ridisegniamo la traiettoria. Cosa accade in risposta alla proposta fatta dagli educatori? La progettazione[3] in itinere, che procede per successive prove ed errori, è un approccio in cui ci riconosciamo. Crediamo che sia un mezzo attraverso cui connettere la conoscenza che fino a quel momento si ha di sé e del mondo con l'intenzione di modificarla trasformandola in modo non completamente prevedibile, pur non rinunciando all'idea di costruire ipotesi immaginarie e nello stesso tempo orientando la propria creatività con metodo (Negri, Zecca 2012).

Avendo osservato i ragazzi lavorare in un clima spumeggiante, a tratti caotico, avendo preso nota delle parole che accompagnano il loro fare, avendo scelto di non intervenire in questa fase con commenti sulle loro scelte, ci chiediamo come procedere. Osservando troviamo conferma della valenza pedagogica dell'utilizzo dell'oggetto: la sagoma rappresenta lo spazio intermediario, una versione preadolescente del gioco simbolico, che permette di neutralizzare la tentazione della fusione, creando un vuoto che possa essere creativamente riempito. Si offre così un terreno di gioco, uno "spazio vergine" che potrà popolarsi di contenuti importanti nella misura in cui gli interlocutori si autorizzeranno a prendere coscienza

1 È possibile incidere positivamente sul processo educativo didattico, attraverso un lavoro territoriale e cooperativo, con metodologia basata su passioni, significazioni, ruolo attivo, lucidità, narrazione, valutazione e autovalutazione, nella costruzione di un identità individuale e collettiva?

2 Quali rappresentazioni hanno i ragazzi del ruolo di genere? Quali sono i rischi e le opportunità connessi ai processi di stigmatizzazione, etichettamento, costruzione di identità e ruoli sociali?

3 Progettazione qui intesa come processo e oggetto centrale per modificare la relazione tra apprendimenti in termini di conoscenze, competenze e abilità, costituiti in ambienti specifici e i fattori contestuali più rilevanti (Negri, Zecca 2012)

delle loro similitudine e differenza. Saranno allora ricettivi alla trasformazione (Caillé, Rey 2007).

Anche i tempi incidono sulle scelte di progettazione (Palmieri, Prada 2008): il tempo in gruppo si dilata, si deforma, si riempie di pause, di rallentamenti, resistenze, interstizi in cui avvengono scambi densi, anche se apparentemente non aderenti al "piano di regia". Il progetto di un'ora si dilata nel tempo e ci dà dunque modo di virare: la questione non è più come passare dal piano della rappresentazione di sé, a quella dell'adulto immaginario a quella dell'adulto incontrato quotidianamente, ma diviene un interrogativo su come rispondere, raccogliere, risignificare le frasi che accompagnano le sagome[4]. Provocazioni? Goffi tentativi di esprimere urgenze? Come tenere insieme un gruppo così eterogeneo senza "censurare" nessuno ma tutelando le sensibilità di ciascuno?

Ci eravamo infatti immaginati che la prima consegna sarebbe stata interpretata come richiesta di rappresentazione di sé: il materiale fornito dalle riviste offre su un piatto d'argento, invece, la possibilità di rappresentare l'ideale e ciò che desidero nell'altro. Siamo così alle prese con le rappresentazioni, più o meno stereotipate, di un immaginario che ha a che fare con il desiderio e la desiderabilità e che ci pare offrire lo spunto di lavorare non tanto sulla sostanza degli stereotipi, così come ci eravamo immaginati, ma sul linguaggio utilizzato per esprimerli. Sul confine tra forma e contenuto: termini dalle sfumature sboccate e volgari quali significati veicolano al ricevente? Raccolte in un secondo passaggio le prime impressioni suscitate dall'osservazione dei lavori individuali, scrivendole in gesso sulle sagome grandi, scegliamo di rimandare il messaggio al mittente così com'è, lasciando appese le sagome piccole e grandi alle pareti del centro, senza commentare per qualche settimana.

Accorgendoci che le sagome e le parole dei ragazzi, stanno diventando parte integrante dell'arredo dello spazio, senza essere state discusse né condivise, decidiamo di allestire lo spazio con lo stesso materiale, ma come se fosse un'esposizione. Progettando anche gli spazi ed i tempi, pensiamo di proporre di dare significato al materiale prodotto. Chiediamo ad ogni ragazzo di entrare solo, come ad una mostra, e rispondere ad alcune domande ad una postazione di scrittura, che è pensata come parte integrante dello spazio. Si introducono così nel processo la scrittura solitaria, e la possibilità di sperimentare differenti funzioni del gruppo. Desideriamo e intendiamo la dimensione collettiva come occasione di condivisione partecipata di un'esperienza attraverso la quale l'individuo possa ritrovare un possibile orizzonte di senso personale (Zagatti 2012).

Per l'équipe stessa, maneggiare le risposte per rielaborarle, è un modo per affondare nei significati di ciò che accade. Immagini, parole raccolte, commenti, registrazioni, sono materiale di monitoraggio che montiamo per ricondividere coi ragazzi la direzione in cui stiamo andando. Al di là dell'atteggiamento "mostrabile", quale messaggio ci è stato mandato? Siamo testimoni di una "partecipazione a ondate" da parte del gruppo, e ci interroghiamo sui meccanismi di partecipazio-

4 La progettazione è un'attività costruttiva e creativa perché immagina ipotesi e soluzioni alternative che affrontano il rischio dell'indefinito e dell'imprevisto pur prevedendo continue azioni di monitoraggio e aggiustamento, un processo ricorsivo, un'interazione fra il fare e il comprendere (Schön, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993).

ne, resistenza, coinvolgimento, astensionismo, che si attivano di fronte alla proposta adulta, quando implica il ragionamento, la scrittura, la discussione. Quali parallelismi con il processo di apprendimento a scuola? È possibile coinvolgere i ragazzi con metodologie attive, basate sull'ascolto e sulla valorizzazione del loro punto di vista? "*Siamo esposti al rischio del fallimento, come mondo adulto, al ricatto del 'non sei abbastanza interessante'? Siamo troppo narcisisticamente preoccupati di inculcare significati e bisogni nostri in un processo educativo? Perché è preoccupante il rischio di non riuscire a coinvolgere?*"[5].

Con queste domande aperte, proseguiamo.

"Ci raccogliamo intorno al tavolo, che muta velocemente funzione: da totem centrale di un virtuale e vietato campo di calcio, a luogo della merende vorace, a luogo vuoto. È un tavolo dipinto insieme, che porta i colori delle cose riuscite e le sbavature delle fatiche del gruppo. Qualche ragazzo si siede intorno al tavolo, qualcuno proprio sul muretto dove "Non si può" stare. "Non ho voglia di lavorare, scendiamo a giocare a calcio?". Distribuiamo la trascrizione delle risposte alle domande poste a metà lavoro. Sono raggruppate per tipologie. Marco inizia a leggere ad alta voce, poi si interrompe: "ma chi ha risposto a queste domande?". Cala il silenzio. Qualcuno non ricorda di aver fatto il lavoro, qualcuno davvero non c'era. (…) Un inizio di attività a singhiozzo. (…). I ragazzi accennano a un sorriso quando si leggono parole del loro gergo, passate incolumi attraverso la presunta censura adulta. Nero su bianco così come sono state scritte. Cala di nuovo il silenzio. Ci attiviamo in tre noi educatori: pennarelli, scotch, colla stick, domande, incitazioni: cosa cambieresti? Cosa voleva dire secondo te chi ha scritto "canne"? Perché ci ha lasciato questa "eredità"? "Dai, e dove mettiamo la parola sesso? Nei pensieri? Nelle parole? Nelle azioni? Nel lavoro?". Matteo gioca col suo videogioco: lo invitiamo a spegnerlo più volte, infine lo mette da parte. Si alza, cammina, si distrae. Torna a impugnarlo e si quieta. Sembra aver bisogno di assentarsi. È quando discutiamo sulle parole che commentano in modo apparentemente spinto e volgare la prestanza fisica di un uomo, su come tradurle in maniera dicibile e mostrabile, sul loro significato e sul mittente del messaggio, che Matteo interviene: "Lo dice una femmina, è chiaro!". Matteo: presente, a tratti o con costanza, ma inaspettatamente per me. Si alza, chiede la colla, colloca la parola nei pensieri dell'uomo e della donna, partecipa ad alta voce al ragionamento collettivo. C'è.

(dal diario di bordo del 9 maggio 2013).

Non siamo ancora giunti alla conclusione. Sappiamo che siamo in dirittura di arrivo, che il lavoro si sta finalmente chiudendo, con delle parole sospese e aperte, da cui ripartire, di cui discutere, titoli di nuove riflessioni/attivazioni/percorsi da progettare e co progettare. I risultati che queste tecniche producono nelle mani di chi si augura di farne uso sono difficili da predire, così accade anche nelle nostre mani. Sono strumenti di apertura, in nessun caso strumenti di riparazione (Caillé, Rey 2007). Non sappiamo misurare ad oggi il risultato ottenuto. Se l'appartenenza e lo stereotipo di genere si costruiscono nel tempo, attraverso la narrazione e la significazione collettiva dell'esperienza (Bruner 1992), anche estetica, a questo processo abbiamo partecipato anche in prima persona, ma non sappiamo dove condurrà ciascuno. Narrare collettivamente, con differenti linguaggi, la propria posizione nel mondo, augurandosi di cambiarla nell'atto stesso di narrarla, ha prodotto partecipazione. Siamo convinti che i racconti trasformino la realtà; nel quartiere in cui operiamo osserviamo quasi quotidianamente il sorgere e il tramontare di verità nei racconti e nelle mitologie degli episodi che coinvolgono la comunità che lo abita. L'individuo dal canto suo, utilizzando la sua capacità di riflessione e di immaginare, sfugge, coglie o rivaluta e riformula quello che la cultura gli può offrire (Bruner 1992). È nell'incontro fra le culture dei singoli che assistiamo alla nascita di nuove consapevolezze, e di un rinnovato interesse per il processo di definizione e di affermazione di sé nel mondo. Le grandi sagome nere si sono riempite di parole, i pensieri sono stati formulati e hanno preso forma agli occhi di chi li ha pensati e di chi li vedrà, ad oggi questo è un piccolo risultato tangibile.

5 Dal diario di bordo del Centro, sezione "Punto di vista del narratore", 9 maggio 2013

bibliografia

Barone, *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini Scientifica, 2009

Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale,* Bollati Boringhieri, 1992

Caillé, Rey, *Gli oggetti fluttuanti. Metodi di interviste sistemiche*, Armando editore, 2007

Lagomaggiore, *Immagine corporea: dispense delle lezioni* 2008-2010, Scuola Artiterapie di Lecco

Negri, Zecca, *Il progetto pedagogico organizzativo nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*, ed. Junior, 2012

Palmieri, Prada, *Non di sola relazione*, Mimesis, 2008

Schön, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993

Zagatti, *Persone che danzano. Spazi, tempi, modi per una danza di comunità*, Mousiké Progetti Educativi, 2012

Pensiamo che una sana utopia *pragmatica (per dirla con Goodman) e la conoscenza di quanto di buono già c'è, siano due elementi indispensabili per avviare un processo di cambiamento.*

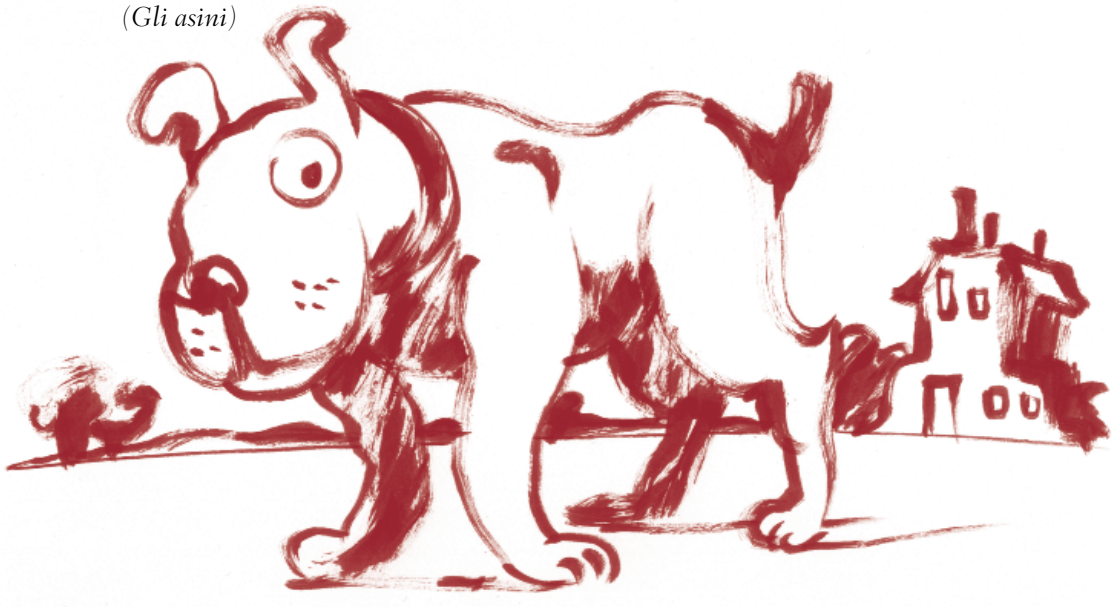
Attraverso un'inchiesta fatta da Gionata Tu Thanh sui centri educativi milanesi e grazie alla riflessione di uno storico animatore (anche) in ambito pedagogico come Goffredo Fofi, tenteremo di fornire al nostro primo numero di Lenti a contatto *queste indispensabilità.*

Se è necessario conoscere le migliori pratiche e impostazioni pedagogiche che la nostra società si è data per affrontare un problema complesso come quello della dispersione scolastica, è altrettanto necessario rompere i paradigmi che ci hanno portato in vie senza uscita, per immaginarsi possibilità al momento non visibili. Non in tutte le epoche storiche e aree geografiche del pianeta per i ragazzini apprendere e formarsi ha coinciso con lo star chiusi molte ore all'interno di un'aula, seduti dietro a un banco. Anche se noi non riusciamo più nemmeno ad immaginarlo.

È indubbio, come sostengono coloro che la difendono oltre e al di là dei suoi reiterati fallimenti, che la scuola rimane uno degli ultimi spazi pubblici di incontro delle diversità e di meta riflessione, dove cioè i ragazzi acquisiscono la capacità di capire che si è imparato e come si è imparato. Ma sicuramente non ne nasceranno altri fino a quando non inizieremo a immaginarli.

Spesse volte, incontrandoci nei nostri seminari redazionali sotto la quercia della Casa-laboratorio di Cenci, ci siamo lasciati andare a fantasticherie ardite e utopistiche sulla scuola che vorremmo. Goffredo Fofi ha azzardato qualche ipotesi nella raccolta di interventi, Salvare gli innocenti*, pubblicata prima dell'estate* 2012*, per La meridiana di Molfetta.*

(Gli asini)



una proposta asinina

riforma della scuola secondo la rivista "gli asini"*

di Goffredo Fofi

Zeppe e toppe – e quasi sempre, secondo il vecchio proverbio, la toppa è peggio del buco – sono periodicamente presentate e reclamizzate dai ministri in carica come "riforma della scuola". Esse trovano la loro ragion d'essere nel tentativo di mantenere una giustificazione a qualcosa che ha perduto il suo senso originario, ma che tuttavia continua a riguardare migliaia di persone per migliaia di posti di lavoro e che appare socialmente impossibile smantellare d'un botto, come si è fatto con certe industrie. I governi di destra si applicheranno alla sostituzione di certe zeppe e toppe con altre e così quelli di sinistra, ma nessun governo oserà probabilmente metter mano a una vera riforma – quale fu la Gentile, perfettamente adeguata al suo tempo e cioè ai poteri e i modelli del suo tempo. Troppi equilibri ne sarebbero infranti anche se la crisi, oggi, permetterà di aggredirne i più fragili da parte di un governo di tecnici e non di politici

Ogni riforma deve tener conto della situazione che trova, e quella attuale non è certo entusiasmante. Ogni riforma deve tener conto delle logiche e dei desideri del potere economico, dei bisogni politici del controllo sociale, dei modelli trasferiti dalla parte ricca di una società irrazionale alla parte meno ricca o addirittura povera. Ogni riforma può nascere solo da mediazioni che, determinate dai "luoghi comuni" dell'ipocrisia sociale, possono bloccarne le aspirazioni più sane. E allora è forse utile non tener conto, per una volta, di tutti questi condizionamenti, e contrapporre ai deliri pomposi e costosi della classe dirigente i nostri deliri di senza-potere e, come dice qualcuno, di attivisti dei valori.

Intanto, "l'obbligo". Scuola dell'obbligo è stata una denominazione triste e carceraria, ed era addirittura funeraria quella di "mortalità scolastica" applicata ai renitenti alla scuola dell'obbligo, talora bambini ragazzi adolescenti più vivi di quelli che la frequentavano e talora renitenti in ragione della coscienza della sua inutilità ai fini della vita vera, e in ragione (penso in particolare alla scuola media) della sua noia. Il sogno di molti riformatori è stato di allungarla a dismisura, la scuola dell'obbligo – e anche qui si è distinta la sinistra, che da sempre, nelle sue componenti maggiori, ha voluttuosamente delegato alla borghesia, e cioè alla parte dominante del potere statale, l'educazione dei figli del popolo. La nostra utopia è quella della riduzione dell'obbligo agli apprendimenti fondamentali, tra i quali è ovviamente importante quello di più lingue.

Più anni di elementari, dunque, per tutti. E dopo, un periodo di gioiosa libertà organizzata in cui lo Stato, invece di farsi educatore in proprio, favorisca in ogni

modo decentramenti e diversificazioni, stimoli l'intervento di un privato sociale e protegga – fatti salvi i fondamentali requisiti di serietà – tutte le possibili esperienze private, proposte da gruppi e comunità privati, confessionali o laiche, tecniche e professionali, umanistiche o scientifiche, ma soprattutto professionali: comuni agricole e laboratori artigianali, al mare o sui monti, in Italia o all'estero, nell'età della pubertà e della prima adolescenza. *Lontano dalle famiglie,* eccetto un ritorno di vacanza ogni più mesi. Contatti, esperienze, incontri, lavori, pratiche di lingue e dialetti, di abitudini, di arti, di opere e giorni liberati dal peso di un destino derivato dall'appartenenza a una certa classe o ceto, a una certa zona o regione, a una certa tradizione lavorativa e sociale della famiglia d'origine, a una certa "famiglia". Ruotando, i ragazzi, tra più possibilità, più "comuni" o più "gruppi", dentro situazioni il più possibile aperte, varie sotto ogni riguardo (e ci aggiungerei, per edificazione dei *ragazzi* e degli adulti, due sole letture consigliate, quelle contrapposte di *Summerhill* e di *1984*[1], e due sole visioni consigliate, quelle dei due unici film realizzati da Jean Vigo, *Zero in condotta* e *L'Atalante).*

Poi, col ritorno da questa lunga vacanza di tre o più anni, non più il liceo, ma una sorta di liceo-università già specialistico, la proposta, la più ampia e programmata possibile, di corsi e facoltà di modello universitario alto, a scelta, che assicurino l'apprendimento di un mestiere a partire dalle propensioni individuali verificate nelle esperienze di vita comunitaria avute da ciascuno. Ed è ovvio che si considera un mestiere, mettiamo, anche quello che risponde a vocazioni anche molto rare e apparentemente non "produttive", ma è altrettanto ovvio, in questo quadro, che non si debba considerare la filosofia come un mestiere, dovendo essere oggetto e riflessione *di tutti* già a partire dalle esperienze comunitarie vissute (molto ci sarà da imparare, nell'affrontare questi nuovi spazi, dai boy-scout, e molto da esperienze radicali del passato bensì rilette e adattate, molto dall'attenta rilettura dei "classici", da Pestalozzi a Dewey, dalla Montessori a Capitini, da Neill a Freinet).

Utopia, sogno, delirio... ma forse che i ministri e pedagogisti non delirano, anche i migliori, ricattati dall'opera di mediazione tra le tante pressioni corporative e dalle private ambizioni e così affannati a tornire zeppe e a cucire toppe? La differenza sta forse, ancora una volta, tra i sogni dettati dalla paura di ciò che il mondo sta diventando e dall'attenzione e il rispetto verso i nuovi nati e quelli dettati dal potere, i deliri dei tanti egoismi che si sovrappongono gli uni agli altri e che ci tolgono aria e luce, futuro.

**L'articolo è pubblicato per gentile concessione della rivista* gli Asini (da *Salvare gli innocenti. Una pedagogia per i tempi di crisi*, La meridiana, Molfetta 2012)

1 Alexander S. Neill, *I ragazzi felici di Summerhill* [*Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing,* 1960]; George Orwell, *1984* (1948).

tre centri socio educativi a milano

di Gionata Tu Thanh

Maggio 2013. A Milano 30 Centri Diurni accolgono ogni pomeriggio 500 ragazzi, preadolescenti e adolescenti, che provengono principalmente da contesti famigliari problematici o multiproblematici in carico ai servizi sociali. Il servizio, gestito da una ventina di enti non profit, esiste da circa 20 anni e in tutto questo tempo ha rappresentato per i quartieri periferici e spesso degradati della città un avamposto educativo essenziale per offrire ai giovani in difficoltà un'occasione di crescita, socialità e successo scolastico.

Siamo andati a conoscere tre di queste realtà cercando di capire dalla viva voce degli operatori che hanno partecipato alla nascita dei tre centri in epoche diverse, quali spinte ne hanno provocato la nascita e quali fattori ne hanno permesso il consolidamento.

Silvio Tursi, della cooperativa Tempo per l'infanzia, ci ha raccontato la nascita del centro diurno che oggi dirige in una bellissima struttura nella periferia nord di Milano dotata di numerose aule, cucina e giardino, ma che nel 1986 era ospitato all'interno di una casa occupata, il centro sociale Leoncavallo.

Silvio ci racconta di una realtà molto diversa da quella attuale, in cui i ragazzi immigrati erano ancora quelli provenienti dal sud Italia e nelle famiglie emarginate l'eroina e l'AIDS mietevano ancora le loro vittime. Il Comune, nonostante gli spazi fossero illegalmente occupati, scelse di collaborare con i volontari vicini all'area antagonista. Il benessere dei ragazzi del quartiere era un obiettivo comune e questo bastò: assistenti sociali e giovani militanti, consiglio di zona e centro sociale lavorarono fianco a fianco.

Al tempo, la figura dell'educatore professionale non era ancora riconosciuta e i primi volontari erano prevalentemente giovani artisti che si erano formati all'accademia di Brera. Di fronte ai problemi scolastici dei ragazzi che frequentavano il centro questo limite divenne una risorsa, l'approccio laboratoriale e creativo nell'aiuto ai ragazzi connotò profondamente lo stile del centro tanto che anche oggi, nonostante la cooperativa operi con personale educativo qualificato, l'arte è rimasta una costante metodologica che pervade la quotidianità del centro.

Michele Mandelli, ex-presidente dell'Associazione Un Naviglio per i Minori, ci ha parlato della nascita del loro primo doposcuola nel 1994 nel quartiere Ticinese, ben presto divenuto un centro diurno convenzionato.

Anche in questa situazione il propulsore fu il volontariato, l'associazione non esisteva ancora (nacque infatti solo nel 1999). Il punto di riferimento di questi cittadini dai 20 ai 60 anni era il consiglio di zona 5 e in particolare la commissione educazione che si era fatta promotrice di una ricerca-intervento centrata sui bisogni dei ragazzi e decise di attivare e sostenere un gruppo di persone disposto a spendersi per loro.

Dalla collaborazione con il servizio sociale e con la scuola media del quartiere nacque uno spazio pomeridiano in cui oltre all'attività dei compiti quotidiani i volontari organizzavano laboratori creativi, uscite in città e gite in montagna.

Ricordando quei ragazzi Michele ci ha raccontato del loro desiderio di stare insieme, di avere uno spazio dedicato e di cercare, soprattutto nei giovani animatori, un punto di riferimento. A metà degli anni '90 l'immigrazione dai paesi stranieri era ormai un fatto consolidato e ben presto ci si confrontò col tema dei ricongiungimenti famigliari di preadolescenti scolarizzati in altri paesi che avevano vissuto per anni lontano dai propri genitori.

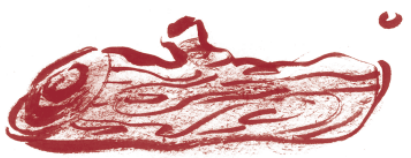
La scuola pubblica di qualità e la cultura per chi ne era socialmente escluso, italiani e stranieri, erano i valori guida del gruppo di animatori, un gruppo composito e fluido in cui alcune persone transitarono e altre scelsero di rimanere crescendo professionalmente fino a decidere di costituire una cooperativa sociale nel 2005. Dall'anno di nascita fu scelto il nome della cooperativa, Zero5, e dal desiderio di continuare a immaginare e produrre cambiamento fu scelto il motto: Laboratorio di Utopie Metropolitane.

Ma il successo più grande di quell'esperienza per Michele fu incontrare per caso uno dei ragazzi del doposcuola circa 10 anni dopo. Quel giovane che alle medie proprio la scuola non la sopportava, e forse anche la scuola mal sopportava lui, si era laureato.

L'ultimo incontro del nostro piccolo viaggio è stato con Paolo Cattaneo, presidente della cooperativa sociale Diapason. A lui abbiamo chiesto di raccontarci la nascita del centro diurno che la cooperativa aprì nel 2004 a Quarto Oggiaro, quartiere alla periferia nord-ovest di Milano, noto alle cronache come uno dei luoghi della città più controllati dalla criminalità organizzata.

Diapason già dal 1992 gestiva centri diurni in altre zone di Milano, ma una richiesta di intervento nel quartiere da parte dei servizi sociali e la collaborazione con un'altra associazione che disponeva di uno spazio spinsero Paolo e alcuni suoi colleghi ad impegnarsi per portare anche a Quarto un servizio prezioso che per troppi anni era stato assente.

A Milano l'abbandono scolastico nella scuola media è un fenomeno percentualmente contenuto, gli alti tassi di dispersione, che stridono con l'etichetta di "Capitale culturale" di cui la città si auto-fregia troppo spesso, esplodono prepotentemente nel primo biennio delle scuole superiori, ma nei quartieri come questo, in cui la malavita offre anche ai ragazzini facili opportunità di guadagno, a lasciare la scuola in età dell'obbligo sono in molti. È per questo che il centro diurno avviato da Paolo ha dovuto sviluppare progettualità specifiche per i cosiddetti *drop-out* collaborando strettamente con il principale centro di formazione professionale del quartiere al fine di reinserire nel circuito formativo i ragazzi che ne erano usciti.



La passione – ci dice Paolo – resta quella del 1992. Anche se oggi il suo gruppo di lavoro è costituito essenzialmente da professionisti, la nascita del centro è frutto della motivazione e della tenacia delle persone che hanno sfidato un contesto potenzialmente ostile e in cui hanno dovuto rimettere in discussione modelli di lavoro nati altrove e che la natura del quartiere ha richiesto loro di modificare profondamente. Oggi il centro diurno è un pezzo importante della vita di Quarto Oggiaro; dentro i ragazzi studiano insieme e, con l'aiuto degli educatori, provano a riappropriarsi del diritto di crescere e realizzare sé stessi, nonostante tutto.

Tre storie che attraversano momenti diversi di una città in perenne trasformazione ci parlano di un servizio prezioso per Milano. Un servizio che si compone di una rete di centri sparsi per tutta la città, che probabilmente non sarebbero sorti senza la volontà, la motivazione e l'impegno di cittadini, assistenti sociali, consiglieri di zona, operatori sociali che hanno messo in gioco le proprie energie per un obiettivo comune. Una parte di questi centri nacquero prima che l'amministrazione comunale decidesse di stipulare convenzioni con loro, ma proprio questa scelta di valorizzare una risposta educativa venuta dal basso e frutto dell'impegno civile di tante persone fu lungimirante e vincente.

schede dei tre centri *frequenza*200

napoli

centro *frequenza***200** in partnership con centro i.a.m.m.e. - opera don calabria

Il Centro I.A.M.M.E. (Includere, Aggregare, Mediare, Motivare, Educare) sorge tra i vicoli del Borgo Sant'Antonio Abate, all'interno dello storico quartiere S. Lorenzo. È un centro di aggregazione e socializzazione per i minori (migranti e non) e le famiglie.

La struttura è dotata di aule studio, aule informatiche, teatro, ludoteca, campo di calcetto, aula fitness, play land, pista ciclabile, orto didattico, campo di bocce, sala musica e una scuola di pizza con forno a legna professionale.

Per sostenere, favorire e rafforzare il ruolo educativo e genitoriale, alle famiglie sono dedicati servizi di consulenza, mediazione e attività aggregative.

Operatori specializzati, professionisti dell'educazione e volontari esperti profondono il proprio impegno giornaliero per offrire una vasta gamma di servizi integrati (in una armoniosa e funzionale logica scuola-famiglia-territorio) finalizzati alla prevenzione primaria, al recupero ed al contrasto di ogni forma di violenza giovanile, con particolare riferimento alla lotta al drop-out, al bullismo e all'esclusione sociale di minori esposti a rischi di discriminazione: di fatto, il Centro IAMME rappresenta un punto di riferimento imprescindibile per i giovani del quartiere, un presidio di legalità ed un forte collante sociale.

milano

centro *frequenza***200** in partnership con cooperativa sociale zero5

Zero5 è una cooperativa sociale fondata a Milano nel 2005 da un gruppo di educatori, psicologi, insegnanti e volontari che opera per prevenire il disagio infantile e adolescenziale e per contrastare il fenomeno dell'abbandono scolastico.

Vengono realizzati progetti educativi, in contesto scolastico ed extrascolastico, che mirano a sostenere i bambini e i ragazzi nel loro percorso di crescita aiutandoli a riconoscere le proprie capacità, a svilupparne di nuove, ad avere fiducia in sé stessi e a stare bene con gli altri.

Vengono sostenuti i genitori nella gestione del loro ruolo educativo attraverso attività di formazione, consulenza e orientamento.

La collaborazione è anche con le scuole perché siano sempre più in grado di ascoltare i problemi dei bambini e dei ragazzi e di aiutarli a superare le difficoltà che incontrano.

Giovedì 11 ottobre 2012 viene inaugurato il nuovo Centro Diurno *Frequenza200* di via Dei Guarneri 21. In un quartiere periferico carente di servizi e opportunità per i giovani è nato così un nuovo spazio dedicato alle ragazze e ai ragazzi e, soprattutto, al loro futuro.

palermo

centro *frequenza***200** in partnership con arteca onlus

Arteca Onlus, *Associazione per la cooperazione e lo sviluppo educativo*, è un'organizzazione senza fini di lucro, laica e apartitica, che ha come scopo quello di promuovere e incoraggiare attività in ambito educativo e formativo; tali attività sono rivolte, in particolare, a minori appartenenti a contesti di disagio sociale.

I progetti realizzati da Arteca si basano su una proposta educativa non formale, incentrata soprattutto sullo sviluppo di *attività artistiche e creative*, intese come strumenti fondamentali all'interno di un percorso formativo e di crescita personale.

L'arte viene utilizzata come mezzo "terapeutico", in grado quindi di canalizzare stati d'animo repressi, migliorare la conoscenza di se stessi, facilitare le dinamiche sociali e di gruppo promuovere lo scambio di opinioni e il *rispetto delle differenze*. Attraverso la creazione di spazi alternativi, ideati tramite la *cooperazione* con organizzazioni locali radicate sul territorio, i progetti di Arteca mirano a migliorare le condizioni di vita delle comunità, promuovendo il *diritto all'istruzione* e prevenendo problematiche sociali quali lo sfruttamento, l'abbandono scolastico e il lavoro minorile.

Nel mese di ottobre 2012 viene avviato il centro *Frequenza200* nel rione Borgo Vecchio di Palermo, coinvolgendo le scuole e il territorio.

bibliografia

AA.VV. (2007). *Essere donne al tempo delle nuove tecnologie: psicologia di comunità ed empowerment*. Milano: Franco Angeli.

Abram, D. (1996). *Riflessioni sulla violenza alle donne e diritto. Scarti, insufficienze e potenzialità.* Bologna: Franco Angeli.

Ancorpari, Audisat, Numidia. (2000). *Prospettive di genere e linguaggi della tv digitale*. Milano: ComEdit.

Arendt, H. (2001). *Sulla violenza*. Parma: Guanda.

Ballestra, S. (2006). *Contro le donne nei secoli dei secoli.* Milano: Il Saggiatore.

Barbarulli, C. (A cura di). (2006). *Forme della diversità: genere, precarietà, intercultura.* Cagliari: CUEC.

Bertetti, B. (a cura di). (2008). *Oltre il maltrattamento. La resilienza come capacità di superare il trauma.* Milano: Franco Angeli.

Boda, G. (2001). *Life skills e peer education. Strategia per l'efficacia personale e collettiva*. Milano: La nuova Italia.

Bonetti, M. (2003). *Progettare in un'ottica di genere: idee e strumenti.* Milano: Franco Angeli.

Bosetto, C., & Foti, C. (a cura di). (2010). *L'ascolto. Una speranza per la scuola*. Torino: Sie Editore.

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

Bruner, J. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, letterartura, vita*. Roma: Laterza.

Caritas Italiana. (s.d.). Tratto da *Dossier Statistico Immigrazione Caritas-Migrantes*: *http://www.caritas.it/home_page/tutti_i_temi/00000404_Dossier_Statistico_Immigrazione.html*

CENSIS. (2000). *Il disagio femminile in Campania. Le risposte delle amministrazioni locali.* Milano: Franco Angeli.

Cesaro, M., & Pecoraro, N. (s.d.). *Determinanti personali ed interpersonali del drop-out scolastico.* Psicologia scolastica, 8(2).

Cigoli, V., & Scabrini, E. (2000). *Il famigliare. Legami, simboli e transazioni.* Milano: Raffaello Cortina.

Colombo, E. (1999). *Le rappresentazioni dell'altro. Lo straniero nella riflessione sociale occidentale.* Milano: Guerini.

Comune di Napoli. (s.d.). *Profilo di comunità della città di Napoli* 2010 - 2012. Tratto da *http://www.comune.napoli.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/5278*

Connel, R. W. (2006). *Questioni di genere.* Bologna: Il Mulino.

De Caroli, M. E. (2005). *Categorizzazione sociale e costruzione del pregiudizio: riflessioni e ricerche sulla formazione degli atteggiamenti di genere ed etnia*. Milano: Franco Angeli.

Degani, P. (2005). *Politiche di genere e Nazioni Unite: il sistema internazionale di promozione e protezione dei diritti umani delle donne.* Quaderni del Centro interdipartimentale di ricerca e di servizi sui diritti della persona e dei popoli (12).

Del Vecchio, A. (2011). *La tutela dei diritti delle donne nelle convenzioni internazionali.* In T. Vassalli di Dachenhausen (a cura di), *Atti del convegno in memoria di Luigi Sico* (p. 315-329). Napoli: Editoriale scientifica.

Demetrio, D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica.* Bari: Laterza.

Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica, consulenza autobiografica e fragilità esistenziali.* Milano: Cortina.

Detturi, F. G. (2009). *La scuola media che vorrei.* Roma: Aracne Edizioni.

Dewej, J. (1954). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione.* Firenze: La Nuova Italia.

Di Pietro, M., & Dacomo, M. (2007). *Giochi e attività sulle emozioni. Nuovi materiali per l'educazione razionale-emotiva.* Trento: Centro Studi Erickson.

Eurostat. *Indagine sulle forze di lavoro dell'UE,* rapporto 2012.

Farné, R. (a cura di). (2010). *Sport e Infanzia. Un'esperienza formativa tra gioco e impegno.* Milano: Franco Angeli.

Formenti, L. (a cura di). (2009). *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé.* Trento: Centro Studi Erickson.

Fragassi, A. (2010). Didattica creativa e sviluppo olistico della personalità. Azzano San Paolo: Edizioni Junior.

Freddi, G. (1993). *Glottodidattica: principi e tecniche.* Ottawa: Canadian Society for Italian studies.

Giusti, M. (2004). *Pedagogia interculturale.Teorie, metodologie, laboratori.* Roma-Bari: Laterza.

Istat. Rapporto *Noi Italia 2013, 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*

Istituto di Studi Politici S.Pio V. (2012). *Il fenomeno della dispersione scolastica e il degrado socio-economico come fattore discriminante dell'Italia meridionale: il caso Napoli.* (B. Coccia, & A. Fragalà, A cura di) Roma: APES.

Lo Verso, G. (1998). *Il gruppo psicodinamico come strumento di lavoro:un inquadramento a partire dai testi.* Milano: Franco Angeli.

Manes, S. (a cura di). (2002). *83 giochi psicologici per la conduzione dei gruppi. Un manuale per psicologi, insegnanti, operatori sociali, animatori.* Milano: Franco Angeli.

Mazzette, A. (2006). *L'urbanità delle donne: creare, faticare, governare ed altro.* Milano: Franco Angeli.

Mian, E., & Fanni Canelles, M. (s.d.). *Abbandono scolastico: esiste una relazione con comportamenti devianti? Cause, osservazioni e proposte d'intervento*. Istituto di Ricerca Internazionale sul Disagio e la Salute in Adolescenza.

Mola, F., & Tolu, L. (a cura di). (2006). *Il filo e il labirinto: la continuità generazionale e le pari opportunità come fattori di sviluppo economico e sociale*. Napoli: Tilapia Edizioni.

Montessori, M. (1903). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nella case dei bambini.* Roma: Loescher.

Montessori, M. (1903). *L'Antropologia pedagogica.* Milano: Vallardi.

Montessori, M. (1913). *L'autoeducazione nelle scuole elementari.* Roma: Loescher.

Montessori, M. (1921). *Manuale di pedagogia scientifica.* Napoli: Alberto Morano ed.

Montessori, M. (1949). *Dall'infanzia all'adolescenza.* Milano: Garzanti.

Nazioni Unite. (1979). *CEDAW - Convenzione sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione della donna e Protocollo opzionale.* Tratto da *http://www.giustizia.it/resources/cms/documents/CEDAW.pdf*

Negri, S. C. (2005). *Il lavoro di gruppo nella didattica.* Roma: Carocci.

Neill, A. S. (1960) *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing* [it. (2012) *I ragazzi felici di Summerhill.* Red!]

Nosvelli, M. (2008). *La dispersione a Milano, Napoli e Catania.* In E. Ragazzi (a cura di), *Perché nessuno si perda* (p. 307-332). Milano: Guerini e Associati.

Nosvelli, M. (2008). *Uno sguardo alla situazione internazionale*. In E. Ragazzi (a cura di), *Perché nessuno si perda* (p. 29-48). Milano: Guerini e Associati.

Nosvelli, M. (s.d.). *Abbandono scolastico e inserimento lavorativo degli adolescenti: le determinanti familiari e gli strumenti di policy.* Milano: CERIS- Istituto di Ricerca sull'Impresa e lo Sviluppo - DSE (Sezione di Milano) - CNR (Consiglio Nazionale delle Ricerche).

Ocse. Rapporto *Education at a glance* 2013

Orletti, F. (2001). *Identità di genere nella lingua, nella cultura, nella società.* Roma: Armando Editore.

Ortner, S. B. (2000). *Sesso e genere: l'identità maschile e femminile.* Palermo: Sellerio.

Orwell, G. (1948). *1984.*

Pennac, D. (2008). *Diario di scuola.* Milano: Feltrinelli.

Piedimonte, A., Milone, A., & Madonia, E. (a cura di). (2011). *Minori a Napoli. Interventi contro la dispersione scolastica.* Napoli: ISR Campania.

Polito, M. (2005). *Educare il cuore. L'intelligenza emotiva degli adolescenti a scuola.* Bari: La Meridiana.

Rezzara, A. (2000). *Pensare la valutazione. Pratiche valutative scolastiche e riflessione pedagogica.* Milano: Mursia.

Rosario, S., & Mancini, R. (2007). *Il lavoro di gruppo. Competenze per l'azione didattica.* Perugia: Morlacchi Editore.

Save the Children. (2012). *A creeping crisis.* Tratto da *http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/images/A_Creeping_Crisis.pdf.*

Senor, P. (2004). *La ribalta degli invisibili. Storie e strumenti del Teatro dell'Oppresso.* Piacenza: Berti.

Smorti, A. (2007). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del sé.* Milano: Giunti.

Staccioli, G. (1998). *Il gioco e il giocare.* Roma: Carocci.

Unicef. (2012). *Child Poverty and Inequality. New Perspectives.* Tratto da *http://www.unicef.org/socialpolicy/files/Child_Poverty_Inequality_FINAL_Web_web.pdf* .

Veneruso, L. (2011). *L'abbandono scolastico precoce in Campania. La scuola a singhiozzo.* USR Campania.

Winnicott, D. W. (2005). *Gioco e realtà.* Roma: Armando Editore.

Winnicott, D. W. (1986). *Il bambino deprivato. Le origini della tendenza antisociale.* Milano: Cortina.

Wittgenstein, L. (1989). *Tractatus logico-philosophicus*. Torino: Einaudi.

biblioteca delle esperienze

Anche la biblioteca delle esperienze *fa parte del lavoro di sintesi e condivisione tra i gruppi. Altre esperienze da cui trarre insegnamento vanno interrogate alla luce delle nostre domande di lavoro al pari di testi e materiali teorici. Stando molto attenti ad evitare l'importazione di ricette sempre valide, i modi e le strade trovati da chi prima di noi ha percorsi sentieri affini sono utili a supportare il nostro lavoro di studio e sperimentazione.*

Di seguito alcune delle schede elaborate dai partecipanti al gruppo di formazione

mediterraneo antirazzista

La prima edizione del Mediterraneo Antirazzista si è svolta dal 19 al 22 giugno 2008, ed ha visto la realizzazione di un torneo non agonistico di calcio a 5 al Velodromo Paolo Borsellino di Palermo. A fianco al torneo sono state organizzate diverse iniziative in alcune piazze della città: il 19 giugno si è realizzata una festa di inaugurazione con la presentazione delle squadre ed il sorteggio dei calendari tra Piazza Tavola Tonda e Piazza Garraffello (Vucciria); il 21 si è svolta una festa antirazzista tra l'atrio della scuola Cascino e Piazza Casa Professa (Ballarò) con la partecipazione delle comunità di immigrati presenti a Palermo. Infine, il 22 giugno, le finali del torneo, le premiazioni e la festa conclusiva si sono svolte alla Piazza dello Zen 2.

Nonostante il M. A. fosse alla sua prima edizione, è stato accolto con grande entusiasmo dalle associazioni cittadine, ma soprattutto da una importante fetta di popolazione di italiani e di immigrati. Durante i 3 giorni di torneo si sono iscritte alle competizioni 1030 persone (di ogni età e sesso) che, divise in 102 squadre, hanno disputato 310 partite.

Hanno partecipato squadre in rappresentanza di diversi paesi: Ghana, Perù, Costa D'Avorio, Brasile, Sudan, Spagna, Sri Lanka, Marocco, Mauritius, Tunisia, Albania, gruppi Rom e squadre in rappresentanza dei quartieri Sperone, Vucciria, S. Filippo Neri, Zisa, Ballarò, Librino, Falsomiele, Borgo Vecchio, Kalsa e Capo.

A conclusione della manifestazione è stato realizzato il video "Mediterraneo Antirazzista 2008" prodotto da Kom-pa, e pubblicato dal Cesvop.

La seconda edizione si è svolta dal 3 al 7 giugno 2009, ripetendo la stessa struttura organizzativa dell'anno precedente, e introducendo altri due sport: il Basket e la Capoeira. Inoltre rispetto al 2008, si sono realizzate diverse iniziative "on the road" di Mediterraneo Antirazzista: "calcio di strada" allo Sperone, "100 Passi Antirazzisti" a Cinisi, "Un calcio al Razzismo" alla Magione, iniziative nelle scuole e nei centri aggregativi della Città. Al torneo hanno partecipato 140 squadre di calcetto, 40 di basket e più di 200 capoeristi provenienti da tutta Europa: in totale hanno solcato il prato del Velodromo circa 1500 persone, coinvolte in varie attività che si sono sviluppate. La radio web ha permesso a chi non era al velodromo di poter seguire "on line" la manifestazione. Le feste antirazziste sono state, come l'anno precedente, molto partecipate. Significative le esibizioni delle comunità dei migranti.

La terza e quarta edizione hanno "istituzionalizzato" la manifestazione: oltre ai numeri ormai imponenti dei partecipanti, è lo "spirito" degli stessi che conferma la sostenibilità di quanto affermato dal progetto.

Nelle quattro edizioni svolte, la molteplicità delle comunità e dei quartieri coinvolti, insieme alla pluralità delle piazze raggiunte, sono un esempio di come una città possa essere vissuta in modo complesso e di come, con pochi pretesti, si possano sperimentare importanti occasioni per superare le barriere fisiche e culturali.

fundatia parada

Miloud Oukili organizza spettacoli per le strade e le piazze di Bucarest e ha creato la *Fundatia PARADA*, una fondazione dedicata al recupero dei bambini e dei ragazzi che vivono nei sotterranei della città.

ubuntu asilo multietnico

Interamente gestito da una decina di volontari e da numerosi collaboratori, Ubuntu offre un servizio gratuito ai bambini da zero a cinque anni. Per i più grandi che frequentano le elementari, la struttura si trasforma in una ludoteca dove trascorrere il pomeriggio e svolgere i compiti dopo la scuola. Bambini di diverse nazionalità, tutti figli delle famiglie dei migranti che hanno scelto Palermo come luogo per costruirsi una vita lontana dalle condizioni difficili dei Paesi d'origine. Un incontro di culture e tradizioni che ha fatto di Ubuntu un punto di riferimento per le famiglie straniere.

a.s.d. scuola atletica berradi 091

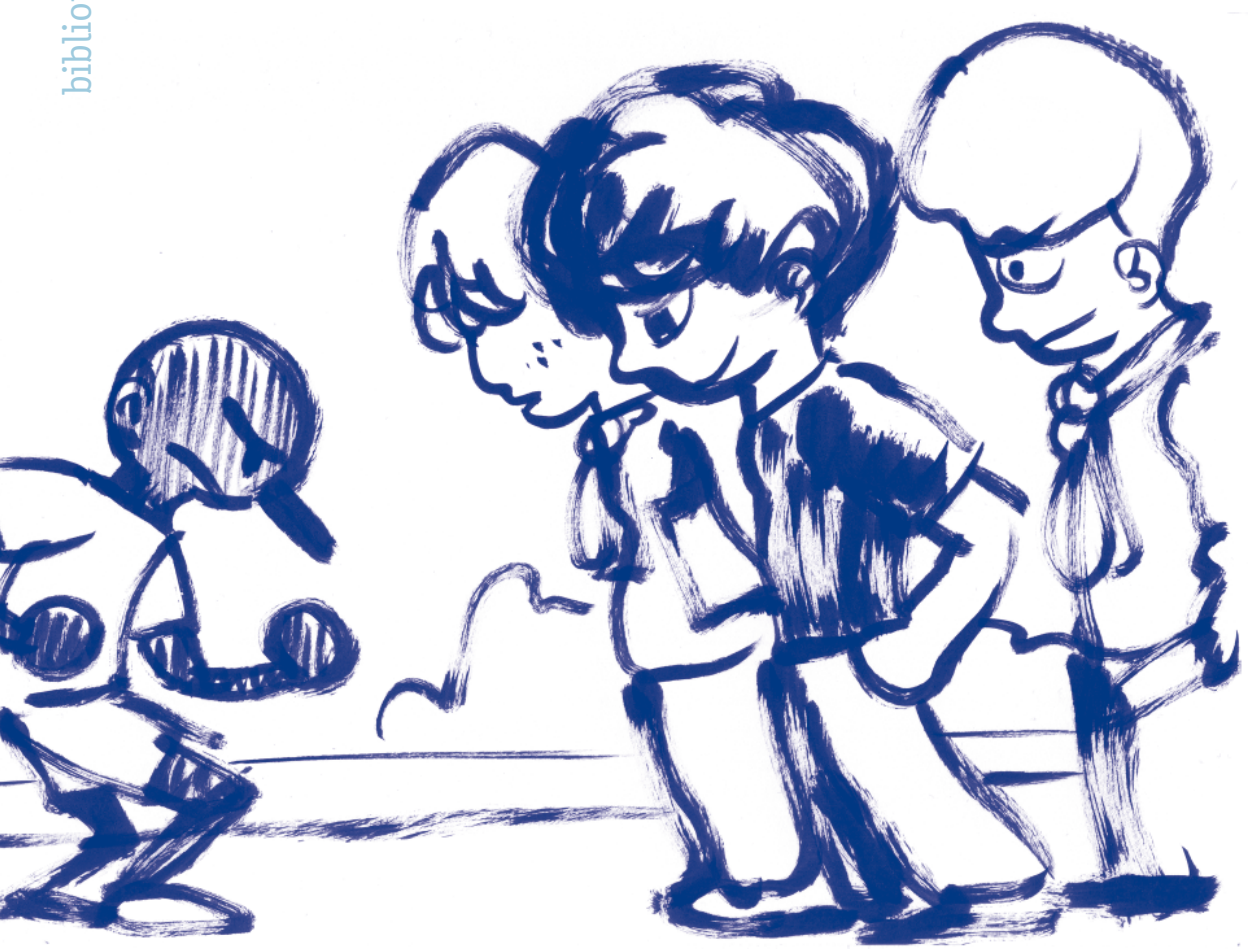
La società sportiva Atletica Berradi 091 è il risultato di un'esperienza personale con esito positivo che propone lo sport come risposta al disagio sociale e psicofisico. L'olimpionico siculo-marocchino ha da sempre praticato lo sport come forma di educazione e di riscatto sociale nonché di promozione del benessere individuale e delle pratiche interculturali.

La scuola di atletica nasce nell'ottobre del 2008 per idea dell'olimpionico Rachid Berradi, che di ritorno in Sicilia, dopo un'assenza dovuta alla preparazione sportiva, si è confrontato con una realtà sociale, culturale e sportiva difficile dal punto di vista dello sviluppo e della partecipazione. Da evidenziare che per la

prima volta si costituisce un'esperienza di questo tipo, con una scuola che porta il nome di un atleta. Il team che promuove e coordina questa esperienza senza precedenti è composto da giovani siciliani desiderosi di dare un contributo alla propria terra e di garantire possibilità di accesso a determinati spazi e sport anche alle fasce deboli, emarginate e soprattutto con disagio psico-fisico.

La scuola vuole presentare una forte esperienza di riscatto sociale attraverso lo sport e trasmettere ai giovani la fiducia nelle proprie potenzialità e nella realizzazione dei propri progetti e sogni, come è avvenuto per l'olimpionico siculo che, emigrando da un piccolo villaggio in provincia di Meknes, in Marocco, è cresciuto a Palermo con la famiglia in un quartiere, "il Capo", caratterizzato da un forte disagio socio-economico. Berradi è riuscito ad arrivare primo alle olimpiadi svoltesi nel continente australiano, "Sidney2000", e a stabilire il record italiano di mezza maratona.

Il team è composto da istruttori giovani laureati e specializzati con la continua assistenza e confronto con tecnici federali che hanno voglia di fare ma soprattutto hanno la predisposizione e l'amore verso lo sport e una forte passione ed esperienza verso il mondo dell'atletica.



la rete *frequenza*200

Perché *Frequenza*200? Perché 200 sono i giorni di lezione obbligatori che ciascuna scuola deve garantire per legge in Italia.

Frequenza200 è il primo Network rivolto a tutto il territorio nazionale per contrastare il fenomeno dell'abbandono scolastico. Il fenomeno in Italia ha dimensioni allarmanti: i ragazzi di età compresa tra i 10 e 16 anni che abbandonano gli studi prima della conclusione del ciclo scolastico obbligatorio rappresentano circa il 18%. Un numero spaventoso se si pensa che parliamo di oltre 600.000 studenti a rischio .

Intervita con *Frequenza200* sostiene direttamente dal 2012 tre interventi in contesti difficili, dove c'è urgente bisogno di un supporto, perché la dinamica della dispersione ha correlazioni dirette con situazioni di disagio sociale.

L'intervento si sviluppa inizialmente in 3 regioni italiane: Lombardia, Campania e Sicilia, coinvolgendo 2500 ragazzi, oltre 2500 famiglie, 800 insegnanti, 600 mamme e 160 operatori informali. Il programma parte dall'obiettivo di coinvolgere scuole, insegnanti, famiglie che vivono il quartiere, focalizzando l'attenzione sulla scuola come risorsa e come formazione al cambiamento. La scommessa è di costruire legami con i diversi interlocutori, sapendo valorizzare le specificità di ognuno, tant'è che nel programma si prevedono azioni specifiche relative al coinvolgimento di operatori sociali informali: il bar, l'edicola, il negozio di alimentari, il centro anziani, perché la scuola è un valore intergenerazionale e patrimonio, non solo culturale, di quel quartiere che conserva una sua particolare ritualità e vita sociale.

Nel corso del 2013 l'Azione si allargherà ad altre tre Regioni italiane, con l'obiettivo di raggiungere quasi tutte le Regioni in cui il fenomeno è grave.

espansione del progetto nel 2013-14

Dopo quasi un anno di vita il progetto ha raccolto numerosi apprezzamenti e raggiunto già alcuni risultati, testimoniati nei tre seminari tenutisi a fine maggio 2013 a Napoli, Milano e Palermo (*www.frequenza200.it*).

La rete *Frequenza200* si appresta pertanto a strutturarsi per divenire più rappresentativa ed inclusiva dei differenti attori che nel mondo della scuola, del terzo settore, dell'università e delle istituzioni si occupano di conoscere, prevenire e contrastare il fenomeno della dispersione scolastica.

Per maggiori informazioni consulta www.frequenza200.it

lenti a contatto

introduzione

non potevamo stare con le mani in mano • *chiesara* 5

uno. premessa

lenti a contatto • *zoppoli* 7
frequenza200 cos'è e perché • *volpi* 8

due. la metodologia

1. un impianto senza rimpianti • *zoppoli* 11
2. la mappa di navigazione • *zoppoli* 14

tre. l'inchiesta sociale

ricerca sociale e lavoro di comunità • *lambertini* 19

quattro. i tre contesti

1. palermo:
che centro? vista su palermo • *redazione palermitana* 27
il quartiere visto dalla scuola • *redazione palermitana* 29

2. napoli:
lo storico di un borgo. il borgo s. antonio abate • *parisi* 33
il quartiere visto dai parroci • *redazione napoletana* 35

3. milano:
fatima a milano • *grana* 37

cinque. la scuola

l'ambito mestiere. il racconto di chi ci prova • *saudino* 41
il precario. il racconto di chi ce l'ha fatta. quasi • *marino* 44
lettera di una professoressa. il racconto di chi non ce la fa più • *anonima* 46
la scuola come la vede l'assessora • *mennella* 48

sei. sulla dispersione

numeri sparsi sulla dispersione • *zoppoli* 51
secondo gli alunni • *redazione milanese* 54
secondo un'operatrice • *piccirillo* 58
secondo minori e docenti • *borzacchiello* 60

osservatori dai poli:
dispersione di comunità. milano • *conte* 63
a scuola. palermo • *argo* 67
dispersioni speciali? i rom a scuola • *marino* 69

sette. vocabolari

vocabolario di borgo vecchio • *redazione palermitana* 73
vocabolario antidispersione (del buon senso) • *redazione milanese* 76
vocabolario intervita • 78

otto. pratica mente – racconto di pratiche efficaci

lui e lei... e noi? un lavoro sul genere • *redazione milanese* 81

nove. e allora che si fa?

una proposta asinina. riforma della scuola secondo "gli asini"• *fofi* 87
tre centri socio educativi a milano • *tu thanh* 89

appendici

schede dei tre centri *frequenza*200:
napoli 93
milano 93
palermo 94

bibliografia 95

biblioteca delle esperienze 98

la rete *frequenza*200 101

Intervita
www.intervita.it

(FREQUENZA 200)