

PROGETTO CAMPUS

Un possibile modello
per una scuola
che accompagna

VERIFICA DELL'ESPERIENZA

Autori ed Équipe di Lavoro
Gustavo Pietropolli Charmet, Carmine Amato,
Arianna Bazzanella, Andrea Carlo Bortolotti, Daniela Tonelli



Apprendimento Ricerca Innovazione

IPRASE - *Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa*

via Tartarotti 7, Palazzo Todeschi - 38068 Rovereto (TN) - C.F. 96023310228
tel. 0461 494500 - fax 0461 499266
iprase@iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it - www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Mario G. Dutto (Presidente)
Livia Ferrario
Antonio Schizzerotto
Michael Schratz
Laura Zoller

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE

Prima pubblicazione aprile 2015

Realizzazione grafica:

Osiride - Rovereto

a cura di: Gustavo Pietropolli Charmet, Carmine Amato, Arianna Bazzanella,
Andrea Carlo Bortolotti, Daniela Tonelli

p. 164; cm 24
ISBN 978-88-7702-389-6

Il volume è disponibile all'indirizzo web. www.iprase.tn.it
alla voce *documentazione - catalogo e pubblicazioni*



PROGETTO CAMPUS

Un possibile modello per una scuola che accompagna

VERIFICA DELL'ESPERIENZA

Autori ed Équipe di Lavoro

Gustavo Pietropolli Charmet

Carmine Amato

Arianna Bazzanella

Andrea Carlo Bortolotti

Daniela Tonelli

ISTITUZIONI SCOLASTICHE E FORMATIVE PARTECIPANTI

Istituto Formazione Professionale "Sandro Pertini" - Sezione Servizi alla Persona, Trento

Istituto Formazione Professionale "Sandro Pertini" - Sezione Legno, Trento

Istituto Formazione Professionale Alberghiero, Levico Terme

Istituto Formazione Professionale Alberghiero, Rovereto

Centro Formazione Professionale "Centromoda Canossa", Trento

Centro Formazione Professionale "ENAIP", Riva del Garda

Centro Formazione Professionale "ENAIP", Tione di Trento

Centro Formazione Professionale "Giuseppe Veronesi", Rovereto

Centro Formazione Professionale "Opera Armida Barelli", Levico Terme

Centro Formazione Professionale "Opera Armida Barelli", Rovereto

Centro Formazione Professionale "Pavoniano Artigianelli per le Arti Grafiche", Trento

Un grazie particolare a tutti i Dirigenti, i docenti, gli educatori che nei vari anni si sono adoperati per la realizzazione del progetto sia dentro la scuola, sia partecipando ad eventuali incontri di coordinamento. Si estende questo ringraziamento a tutte le famiglie ed ai ragazzi, attori principali di questo progetto.

Indice

- 7 Presentazione - Ugo Rossi
Presidente della Provincia autonoma di Trento
- 9 Prefazione - Marco Rossi-Doria
Attrezzarsi per fare buona scuola oggi

PARTE PRIMA

Il contesto di riferimento

- 21 Introduzione
La capacità di sperare
- 25 Il mandato istituzionale per la realizzazione del progetto
Dallo schiaffo alla parola
- 29 Il quadro normativo di riferimento
La risposta della polis all'emergenza educativa
- 35 Il disegno di ricerca per il monitoraggio
Dal pensiero all'esperienza

PARTE SECONDA

I dispositivi del Progetto Campus

La scrittura, le narrazioni e le rappresentazioni degli attori

- 43 Accoglienza
- 67 Tutoraggio
- 87 Area Gialla
- 109 Area Verde
- 125 Note conclusive
Governare l'inatteso

PARTE TERZA

Appendici

- 135 Appendice 1
Alcuni dati amministrativi sul progetto
- 143 Appendice 2
Gli strumenti di rilevazione

- 161 Autori e Équipe di Lavoro

*Presidente
della Provincia
autonoma
di Trento*

Il Progetto Campus è una significativa esperienza d'innovazione che ha coinvolto alcune scuole della formazione professionale trentina; una proposta metodologica, sviluppata dentro il nostro sistema educativo, che vanta una consolidata tradizione di integrazione e di inclusione.

La nostra legislazione ha saputo orientare i propri interventi nella direzione di un sistema formativo sempre più equo, molti progetti sono stati attuati in risposta ai nuovi bisogni educativi e alle domande che le nuove generazioni pongono costantemente. A rafforzare tale azione la Provincia ha messo in campo un articolato sistema, che ha trovato nella Legge provinciale sulla scuola (LP 5/2006) un riconoscimento istituzionale che risponde in modo propositivo e costante ai diversi bisogni.

In quest'ottica il Progetto Campus ha contribuito a favorire i processi di inclusione offrendo proposte ed attività frutto della riflessione pedagogica maturata negli anni all'interno di alcune scuole professionali della provincia. Quest'esperienza propone la costruzione di misure e dispositivi diversamente articolati, secondo le tradizioni pedagogiche di ciascun istituto. Si punta a contrastare fenomeni di disagio giovanile, intercettando situazioni di sofferenza anche gravi attraverso un approccio che valorizza sia il ruolo degli adulti che quello dei ragazzi, ridefinendone competenze, ruoli e responsabilità. La scuola diventa così il luogo in cui tutti i protagonisti sono coinvolti nei processi non solo di apprendimento ma anche di crescita individuale.

Campus ci suggerisce che è fondamentale la stretta collaborazione con le famiglie e con tutti i soggetti interessati al sostegno degli studenti. Ci richiama alla funzione primaria dell'educare, ed al ruolo guida degli adulti per accompagnare i giovani verso una cittadinanza consapevole. Ci spinge a riflettere su come oggi si possa rispondere ai tanti interrogativi che i ragazzi ci propongono come essenziali per la loro crescita. Ciò impegna educatori docenti, dirigenti, esperti, genitori, studenti in un lavoro cooperativo e di confronto, in cui anche la scuola si trova a svolgere una funzione educativa che richiede di attrezzarsi per saper articolare nuove proposte.

La scelta istituzionale di avviare Campus è stata sicuramente innovativa: di fronte all'emergenza educativa si è proposto un'azione che ha coinvolto chi opera già sul campo. Al termine del primo triennio di sperimentazione, si è deciso di avviare un percorso di monitoraggio e valutazione che, sotto il coordinamento scientifico del prof. Gustavo Pietropolli Charmet, ha consentito un'approfondita riflessione scientifica e metodologica raccolta in questo testo.

Ringrazio tutti coloro che hanno contribuito al progetto, che stimola al confronto e propone cambiamenti metodologici basati su proposte pedagogiche dinamiche e flessibili, nel rispetto di tutti i protagonisti. Mi auguro che possa essere di stimolo ad altre realtà chiamate ad accompagnare i giovani, ma anche alle loro famiglie coinvolte nel percorso di crescita dei loro figli dentro la nostra comunità.

Attrezzarsi per fare buona scuola oggi

Solo quando si consente ai fatti piena libertà di configurarsi in nuovi schemi, la convinzione che si era formata in merito al loro significato può subire qualche importante mutamento

*J. Dewey,
The public and
its problem,
1927*

In questo libro sono raccolti i materiali che sono stati prodotti dal progetto Campus lungo gli anni e che ne mostrano la configurazione attuale.

Il compito di questa breve prefazione è limitato. Poiché chi scrive è stato fortemente coinvolto, fin dalla sua ideazione e per i primi tre anni da questa esperienza¹ e oggi si trova altrove, queste pagine intendono semplicemente dare testimonianza delle ragioni di Campus e, al contempo, provare a dire perché questo progetto contiene elementi di rilevanza generale dal punto di vista della politica per la scuola.

Questo libro contiene una narrazione densa e articolata che riunisce l'impianto di decisioni pubbliche e quadri normativi che hanno consentito e accompagnato il progetto, i diversi dispositivi operativi (il concreto "cosa e come" si fa con i ragazzi e le motivazioni di questo agire educativo), le riflessioni di carattere psicologico e pedagogico che indagano i diversi significati delle azioni e il loro intreccio. Quest'ultima parte – dedicata a una riflessione complessa, che riguarda nodi dell'educare oggi, ben più estesi dell'esperienza specifica – si avvale delle considerazioni di Gustavo Pietropolli Charmet, che è l'esperto che ci ha affiancato fin dall'avvio, incuriosito dal nostro operare e pensare e che poi è diventato il punto di riferimento nella riflessione condivisa di Campus.

Dal libro emergono – nei modi differenziati loro propri – le voci di tutti i protagonisti: docenti, famiglie, esperti, ragazzi. Così, le proposte, le esperienze concrete, la storia, i contenuti e gli approcci di Campus vengono avanti nella loro evidenza concreta. E invito davvero a esplorarne con cura i significati e anche le potenziali trasferibilità in altri contesti, con le dovute trasformazioni. Con spirito di scoperta. Si tratta, infatti, di un materiale non fermo ma molto vivo – non un "canone" ma una pratica unita ad una riflessione aperta – sulla quale Campus ha spesso saputo proporre opportunità e materiali per il confronto pubblico².

¹ Ho partecipato all'avvio del progetto e coordinato Campus dal marzo 2008 al novembre 2011.

² Si veda, in particolare, il video *Campus, un cantiere aperto*, prodotto dalla Provincia Autonoma di Trento, dopo il secondo anno di attività.

Il progetto Campus è un'azione di politica pubblica. Che opera nelle istituzioni dell'istruzione e formazione professionale del Trentino. E che prova ad affrontare, in modo nuovo, le crisi ricorrenti che si manifestano a scuola e, nel farlo, affronta molte questioni insieme:

- la questione del limite e delle regole il rapporto tra accoglienza e regole;
- il come si apprende, tra intelligenza cognitiva ed emotiva;
- la domanda di rito che sale dai ragazzi e la ritualità di certi passaggi educativi;
- a possibilità o meno, le potenzialità e i limiti della funzione di tutoraggio affidata al docente;
- le possibili forme di una nuova intesa tra adulti, tra famiglie e docenti;
- il come scoprire e dare spazio ai talenti dei ragazzi, spesso inespresi;
- il come trattare, a scuola, le sofferenze e fragilità che si manifestano o che, viceversa, sono silenti.

Il libro ci mostra quando e quanto le scuole coinvolte nel progetto generosamente si mettono in discussione, tra avanzamenti e ritorni indietro e nuovi progressi intorno a ciascuna di queste proposte, che sono altrettante sfide...

In questo lavoro di ricostruzione di quanto pensato e fatto da tanti docenti ed educatori, dirigenti, esperti, genitori e ragazze e ragazzi vi sono costanti rimandi, dunque, tra più temi decisivi oggi per la scuola pubblica. Il tema della crescente difficoltà dei ragazzi di crescere, apprendere, comportarsi in modo costruttivo con se stessi e gli altri – l'essere insieme "fragili e spavaldi" di tanti nostri adolescenti³ – si intreccia continuamente con il tema della scuola che prova a conquistare all'apprendimento secondo i compiti istituzionali suoi propri e che, al contempo, è chiamata a supplire a funzioni educative generali che si sono drammaticamente eclissate nella nostra società.

Così, i materiali di Campus mostrano una spinta a fare della scuola una comunità più capace di educare e accompagnare all'apprendimento – entro il nuovo paesaggio educativo al quale assistiamo. Come dire: attrezzarsi meglio per fare buona scuola con i ragazzi così come sono. Infatti si tratta di un'esperienza – tra le molte che sorgono in Italia – per rispondere all'evidente crisi educativa, una crisi dei modelli dell'educare, a scuola e fuori. Ed è un'esperienza decisamente ricca, entro la scena nazionale delle

³ L'espressione è di Gustavo Pietropolli Charmet che, fin dall'avvio del secondo anno, nel 2009, ha seguito il progetto arricchendo la riflessione dalla quale era partito con continui stimoli a trovare la misura di un impegno complesso.

risposte al disagio espresso a scuola, perché ha da subito cercato modi – ad un tempo molto articolati e concreti – per proporre azioni pedagogiche inclusive. Campus, in ciò, intende le diverse parti del suo operare non come specifiche azioni straordinarie ma come modi sinergici di arricchire e migliorare l'offerta ordinaria della scuola, rivolta a se stessa in quanto scuola e ai ragazzi e alle famiglie. E, poi – altro tratto di ricchezza del progetto – assume costantemente i compiti, indispensabili, di vagliare, verificare e discutere i risultati tra chi opera e di mantenere, aggiornare, valutare e anche differenziare le azioni proposte secondo le esigenze e i contesti, in modo flessibile.

Questo volume contiene, dunque, la descrizione di un'opera ricca e, per sua stessa natura, incerta. E, infatti, i materiali di Campus scelgono, consapevolmente, di essere pubblicati e di mostrarsi non certo per rivendicare un esito trionfale. Del resto ciò non accade mai in campo educativo perché educare è un mestiere, un'arte che è possibile solo se accoglie l'evidenza dell'incertezza, dell'incompiutezza⁴.

Detto questo, il libro è un tentativo molto serio, bello, di svolgere un rendiconto rigoroso di scuole vere che hanno ingaggiato una sfida vera. È una raccolta onesta delle molte cose pensate con creatività e provate sul campo, il consuntivo provvisorio quanto promettente di un lavoro ancora *in fieri* e tuttavia molto esteso, che è ricchissimo di azione e riflessione perché si è voluto misurare con la frontiera forse più importante del fare scuola oggi, che è la fatica di coniugare l'accompagnamento alla crescita e la costruzione dell'apprendimento per tutti e per ciascun ragazzo. Si tratta, in questo, di un lavoro che serve – ben oltre i confini del Trentino – a chi opera nella scuola e pensa a come migliorarla a partire proprio dalle difficoltà che i nostri ragazzi sempre più spesso manifestano. Si tratta, cioè, di provare a fare progressi autentici a partire dal punto di crisi, dalla difficoltà emersa.

Ritorniamo, dunque, a questa difficoltà, al punto nel quale la crisi si è mostrata. Gli accadimenti iniziali di un percorso d'innovazione pedagogica spesso sono segnati dall'emergenza. Un giorno del 2008, un centro di formazione professionale ha preso a pretesto l'ennesimo episodio di disagio estremo di una ragazza per investire l'organo di governo della formazione e istruzione del Trentino del diffuso e crescente disagio che da tempo si registrava; e che richiedeva un agire e anche un pensare che fossero adeguati alla sfida ricevuta e dunque anche nuovi.

Quando i fatti – scriveva John Dewey, interrogandosi sul come

⁴ Sull'educare come professione impossibile, v. Freud Sigmund, in Totem e tabù, Opere, vol. VII.

debba funzionare la democrazia⁵ – s’incaricano di dire che si deve fare di più e altro per portare avanti il proprio mandato, allora è il tempo di dare a questi stessi fatti la libertà di esprimersi, di consentire loro di irrompere nel campo delle convinzioni e delle abitudini consolidate per aiutarci a configurare nuove risposte. Oggi questo processo – che è tanto faticoso quanto necessario e perciò promettente – viene chiamato “*social innovation*”; ed è considerato così importante, come fattore di sviluppo sociale e di tenuta democratica, da essere parte dei nuovi approcci dell’Unione Europea nell’ambito delle politiche comuni⁶.

Perciò, nel caso di Campus, il fatto che, da parte delle istituzioni, si sia fatta strada – davanti a un’emergenza educativa – la consapevolezza della necessità di un cambiamento è un segno di vitalità democratica; vitalità che, naturalmente, non è data una volta per tutte ma ha poi bisogno di essere nutrita attraverso la continuità dell’esperienza nata dall’emergenza.

Dunque – nel caso di Campus come in tanti altri – tutto nasce perché troppi ragazzi e ragazze propongono a scuola comportamenti che sono inaccettabili per la scuola e manifestano fragilità che sono il segno di una difficoltà di crescere oltre che di avere successo a scuola, difficoltà molto più larga dei singoli episodi e dei singoli ragazzi e che ovunque desta allarme e spinge a cercare strategie e soprattutto azioni che possano funzionare.

Così, nel 2008 sono stato chiamato a Trento per riflettere, insieme a altri colleghi docenti ed esperti in educazione, sul da fare, per provare nuove vie a partire da un’emergenza educativa riconosciuta pubblicamente. In fondo, si è trattato di una *social innovation policy*: il decisore pubblico riceve dal basso un fondato grido di allarme in campo educativo, registra che gli strumenti operanti hanno bisogno di un potenziamento innovativo e incarica un gruppo di persone⁷ non già a trovare la Soluzione ma ad avviare un processo partecipativo, fondato metodologicamente, per coinvolgere chi già opera sul campo (e non degli specialisti esterni) in un’azione complessa di innovazione.

L’innovazione, così concepita ed attuata:

- è volta a provare a dare risposta al problema entro il contesto e non esternalizzandolo, non espellendolo;
- è mirata a tenere insieme quel che già funziona nel contesto con innesti nuovi;

⁵ Dewey J. (1927), *The Public and its Problems*, New York, Holt.

⁶ <http://s3platform.jrc.ec.europa.eu/documents/10157/47822/Guide%20to%20Social%20Innovation.pdf>.

⁷ L’avvio del progetto si è valso della progettazione di Marco Rossi-Doria, Claudio Stedile, Federico Samaden, Andrea Carlo Bortolotti, Andrea Schelfi.

- è pensata per durare nel tempo perché si ritiene che il problema non sia passeggero ma strutturale.

Pertanto Campus si è proposto in risposta non a un episodio ma a ciò che l'ennesimo episodio mostrava, in termini generali e ha, perciò, scelto di assumere una forma lungamente meditata e di prendere il rischio anche di cambiare in corso d'opera, tanto è vero che è stato molte volte riformulato insieme a chi opera co-costruendo, così, un dispositivo che comprende più azioni tra loro coordinate e che seguono ispirazioni comuni e linee guida costruite insieme ma che è capace di aggiornarsi e mutare secondo le esigenze e le differenze.

Si tratta di un modo di procedere in campo pedagogico, di un impianto pedagogico che accetta di trasformarsi, di articolarsi secondo i bisogni, di migliorare apprendendo dalla pratica, di allargarsi e trasferirsi nelle diverse scuole partecipanti nel rispetto dei diversi contesti e dunque differenziandosi e mutandosi secondo luoghi e tradizioni pedagogiche; e che, lungo il tempo del proprio agire, accoglie riforme interne all'impianto stesso – per azioni svolte, soluzioni organizzative, protagonisti – così come deve fare ogni organismo educativo vivo.

È per questa natura del progetto che questi materiali si presentano come un arcipelago di proposte ed esperienze che hanno conosciuto varie fasi di evoluzione, identificazione, differenziazione. Così come accade per i ragazzi dei quali Campus si è occupato e si occupa. Un cantiere aperto – come titolava il video che ne mostrava i primi passi.

Dal punto di vista delle politiche pubbliche, una prima considerazione generale che si può fare – a partire dalle narrazioni qui raccolte – è che il rapporto tra scuole autonome e decisore centrale e locale deve potersi nutrire dell'emergenza non già come un'anomalia fastidiosa rispetto agli assetti dati ma come un sintomo rivelatore di una necessità e opportunità per l'innovazione, appunto, che sia riconosciuta come indispensabile dal decisore come da chi opera.

Una seconda considerazione è che tale innovazione – per potere funzionare – non può rivoluzionare interamente il campo di cui si occupa – la scuola – ma deve agire come si fa per ogni processo di apprendimento umano, “per sviluppo prossimale”⁸. E, dunque,

⁸ La definizione nasce con Vygotskij. Ma nel pensare ad un'azione innovativa rivolta alla scuola – in questo caso il Progetto Campus – così come, secondo Vygotskij, l'educatore dovrebbe proporre al bambino problemi di livello un po' superiore alle sue attuali competenze, ma comunque abbastanza prossime a queste da risultargli possibili, anche la scuola, per trasformarsi progressivamente, deve potersi muovere entro un'area di sviluppo prossimale.

deve operare conservando tutto quel che funziona di una scuola, integrandolo lì dove emergono volontà e proposte costruttive e cambiando in modo propositivo ciò che serve ad affrontare il problema emerso, in modo che sia comunque sostenibile dal contesto, sia pure tra resistenze e conflitti. Un processo di crescita graduale e progressivo e soprattutto accolto in modo partecipativo e non una rivoluzione imposta.

Ecco: quando è stata pensata e costruita passo dopo passo l'azione di Campus, lo si è fatto cercando di lavorare "per innesti" e cercando soluzioni insieme a chi opera ogni giorno a scuola anziché propinare soluzioni dall'alto perché poi fossero "applicate". Tale metodo, che emerge in modi ora espliciti ora impliciti dalle narrazioni e riflessioni di queste pagine, implica il saper prendere i rischi calcolati entro un processo di condivisione, custodendo il cammino buono che le scuole fanno e aggiungendo le innovazioni.

Per poter "dare corpo" a quest'opera educativa, Campus ha voluto contare su regolari procedure di riflessione, centrate sulle pratiche effettive, ha ogni volta cercato di avvicinare le intenzioni espresse alle pratiche effettive, di mettere in relazione diretta il dire e il fare e, in ciò, ha molto contato sul dialogo tra chi opera, fondato sull'ascolto reciproco tra chi fa le cose. E ha, pertanto, anche considerato come naturali le resistenze e i conflitti generati dal cambiamento, disponendosi a pensare al loro governo come a un'attività ordinaria, regolare, dovuta, basata sul rispetto e l'ascolto reciproco.

Una terza considerazione generale suggerita da queste pagine riguarda proprio il carattere complesso dei processi d'innovazione delle e nelle scuole. È frequente, infatti – nel corso delle azioni tese a immettere nelle scuole elementi di novità in risposta ad esigenze riconosciute – la duplice tendenza a credere in una soluzione magicamente catartica rispetto all'emergere delle crisi o, specularmente, a ripiegarsi nella rinuncia ad affrontare la crisi, rimuovendola quanto più possibile dal proprio orizzonte di azione, dal proprio pensare e decidere. Il carattere generalmente altalenante dell'autonomia delle nostre scuole – tra volontà di libertà responsabile nell'operare e nell'innovare e richiesta rivendicativa rivolta ai "gran-

Da tempo le culture dell'empowerment e dello sviluppo di comunità sembrano essere in assonanza con le teorie relative all'apprendimento quali, appunto, l'area di sviluppo prossimale e anche lo scaffolding di J. Bruner. Anche una scuola che vuole apprendere cose nuove entro il proprio mandato ha bisogno di una impalcatura di supporto – un progetto condiviso – per poi poter crescere costruendo le proprie forze dall'interno. In Italia molte esperienze di scuole che si innovano fanno riferimento ai contesti educativi non solo per quanto riguarda la crescita dei bambini o ragazzi ma in fondo anche per quanto riguarda la crescita dell'organizzazione e delle scelte educative atte ad affrontare questioni emergenti, crisi, nuovi bisogni, ecc.

di decisori” – è un po’ anche lo specchio di queste due spinte, tra loro significativamente speculari.

Rispetto a questo scenario ambivalente, molte e diverse esperienze ci dicono che la strada più promettente per avviare trasformazioni consolidabili in campo educativo sia proprio quella scelta da Campus. Si tratta di optare per la fatica artigianale di agire per passi successivi, per concorde adesione con chi opera, lavorando ogni volta, pazientemente, per innovazioni condivise. Si tratta di un vero e proprio modello rivolto al come s’innova a scuola che dedica tempo e costruisce dispositivi pensati per potere gestire i processi di condivisione e i passaggi necessari ogni volta per misurarsi con le complessità dell’educare che le innovazioni rivelano e anche con gli oscillanti sentimenti di conservazione estrema o fuga in avanti che vengono suscitati. Le innovazioni, insomma, non si possono fare senza chi opera ogni giorno con i ragazzi a scuola, non possono essere imposte ma devono avere i caratteri di un processo regolato sì ma anche aperto e sempre partecipativo. Anche le teorie dell’empowerment⁹, presenti in queste narrazioni, che oggi vengono applicate all’innovazione nella scuola ovunque nel mondo, suggeriscono di procedere tenendo conto di queste evidenze.

All’avvio della storia di Campus, durante l’anno scolastico 2008-2009 vi è stata, dunque, una prima sperimentazione pilota attuata nell’Istituto “Pertini” di Trento durante la quale dirigente, docenti e operatori hanno “messo alla prova” premesse, dispositivi e metodologie della prima progettazione pensata in risposta al disagio registrato. Per verificarne, così, la validità sul campo, arricchendone e allargandone i contenuti al confronto con la viva pratica. Da allora Campus si è esteso nel territorio del Trentino, è molto cresciuto in competenze e ha vissuto i diversi passaggi – caratterizzati da crisi e da riprese e costanti aggiustamenti e ricambi – propri dei processi di potenziamento, di empowerment appunto.

Il materiale qui raccolto dà testimonianza delle cose fatte e del come e perché si sono fatte. E mostra, in certo modo, una risonanza importante tra il lavoro incerto dell’apprendere da parte dei ragazzi, quello incerto dell’insegnare ai ragazzi da parte dei docenti e quello ulteriore, altrettanto incerto, di apprendere, da parte del decisore pubblico, il come può avvenire l’innovazione della scuola da parte di chi vuole migliorarla in risposta a bisogni emergenti, crisi, nuove attese, ecc.

Dunque, una quarta considerazione generale riguarda proprio il fatto che ogni volta che s’interviene per cambiare qualcosa a scuola è bene ricordare che si opera in un sistema complesso di risonan-

⁹ È forse utile notare che le teorie dell’empowerment e le procedure partecipative sono state subito esplicitate, fin dalla prima progettazione di Campus.

ze e relazioni – che è fatto di ascolto e decisioni prese insieme tra “alto e basso” e tra “basso e alto” – tra insegnanti, ragazzi, dirigenti delle scuole, organizzazione territoriale, decisori pubblici del quale bisogna costruire una consapevolezza diffusa. E ogni volta – nell’operare in tal modo – bisogna sapere anche ritessere il senso di quel che si sta facendo, ricostruirlo, trovare una narrazione comune, come ormai da anni ci si propone, nel mondo, di fare nelle “organizzazioni che apprendono”¹⁰.

Nel concludere questa breve prefazione, mi preme sottolineare proprio il modo con il quale Campus ha saputo lavorare per rispondere all'emergenza a scuola con azioni innovative, costruite e mantenute nel tempo.

Si tratta, infatti, di un approccio guidato – come questo libro mostra – da alcune ispirazioni che davvero hanno significato generale per chiunque voglia avventurarsi lungo il cammino dell'innovazione: priorità della promozione dei ragazzi e cura della relazione educativa, ripresa della funzione educativa adulta¹¹, attenzione ai contesti di apprendimento come contesti complessi e che riguardano sistemi di apprendimento a più strati¹², salvaguardia della scuola come luogo dedicato sia a crescere come persona che a imparare quanto previsto dalle discipline offerte, riconoscimento delle emergenze educative individuali come parte di un campo dinamico e loro valutazione da un duplice punto di vista, pedagogico e psicologico, rispetto per la declinazione diversificata e flessibile delle azioni elaborate entro il comune approccio progettuale.

¹⁰ Sul dare significato – sense making – nelle organizzazioni complesse si veda, tra i molti maestri, Weick K.E. (1995), *Sense Making in Organizations*, Sage Publications, Thousand Oaks CA.

¹¹ La parte educativa che noi adulti assumiamo a scuola – ben oltre le attività di insegnamento – diventa un fattore decisivo verso chi cresce. E favoriamo la crescita dei più giovani soltanto se doniamo molte e diverse opportunità di esplorazione, sia libere che strutturate, ricche di informazioni cognitive ed emotive e accompagnate da un’attenzione al metodo che serve per conoscere e se le sappiamo accompagnare senza eccesso di protezione e di intrusione; se promuoviamo la costruzione di progressiva indipendenza dei più giovani anche grazie a prove e riti di passaggio seri e ben graduati per le diverse età; se ci assumiamo il carico dell’esempio e del modello da fornire e, dunque curiamo noi per primi la coerenza tra i proponimenti dichiarati e i comportamenti; se curiamo nel dettaglio i luoghi dove si apprende e si vive insieme in una dimensione comunitaria; se sappiamo cedere/trasferire potere, con gradualità nella forma di progressivo e reale affidamento di responsabilità dirette nel portare a termine proponimenti, compiti, azioni di comune interesse, e di rispondere “in solido” delle proprie azioni; se presidiamo con costanza le procedure, le regole e i limiti, permettendo, in tal modo, a ognuno di potervi fare i conti attraverso la adesione progressiva, per prove ed errori.

¹² Sui contesti di apprendimento come sistemi complessi a più strati, v. Ligorio B. & Pontecorvo C. (2010), *La scuola come contesto, prospettive psicologico-culturali*, Carocci.

Campus è, dunque, davvero un cantiere d'innovazione pedagogica. Perché ha un'ispirazione fortemente improntata ad affrontare la complessità del paesaggio entro il quale ci si muove oggi a scuola. Perché, nel tempo, sta mostrando di sapere esprimere capacità di evoluzione, costruzione di protocolli di verifica, elaborazione di nuove proposte, creazione di ricorrente riflessione pubblica, capacità operative e di coordinamento entro una rete di soggetti autonomi, alternanza nelle leadership.

La sua sfida merita un convinto supporto. E chiama a condividere le opportunità di confronto con le molte altre esperienze che, anche con proposte e prospettive diverse, si attivano sulla scena locale e nazionale in risposta a bisogni e domande che Campus ha saputo cogliere e che sono davvero comuni alla scuola tutta.

PARTE PRIMA

Il contesto di riferimento

La capacità di sperare

Con i Dirigenti¹³ e i Coordinatori attivi nelle scuole che hanno aderito a Campus, abbiamo trascorso parecchie ore a discutere dell'applicazione delle idee guida del Progetto Campus nelle loro scuole. Ciò che si è detto è stato registrato e trascritto, poi sintetizzato e analizzato per intercettarne le rappresentazioni prevalenti. Il clima affettivo e relazionale però in cui la discussione si è svolta era impossibile registrarlo ed ancor più difficile descriverlo ora che un po' di tempo è passato e le riflessioni razionali e culturali hanno preso il sopravvento in vista di redigere una relazione che documenti la testimonianza dei principali protagonisti dell'impresa.

Il tono e l'accompagnamento emotivo con i quali ci sono state proposti i ricordi e le testimonianze professionali e istituzionali erano davvero insoliti in riunioni di questo tipo. Dirigenti scolastici, educatori, consulenti delle scuole e funzionari degli uffici preposti, hanno discusso per ore animati da intenzioni comunicative, da un insolito bisogno di essere ben compresi relativamente alla testimonianza o alla riflessione pedagogica o educativa o relativa alla cultura del proprio ruolo e della propria appartenenza istituzionale.

Un clima di sobria esaltazione intellettuale, una evidente tensione a raccontare la verità, non solo quella fattuale, ma anche la trama degli eventi interstiziali, consumati nel silenzio dell'istituzione che dorme il sonno della conservazione mentre i profeti scavano una galleria destinata a portare in salvo tutti, anche gli sconosciuti che non si adoperano ed anzi remano contro il progetto fingendo di non aver sentito o capito.

Nessun componente del gruppo di ricerca ha avuto l'impressione che fosse in gioco qualche interesse personale o professionale nel rendere tanto avvincente e ricca di passione la narrazione degli eventi innescati dalla strategia Campus. Né che fosse attivo il bisogno di convincere i componenti del gruppo di ricerca o di gaggiare con i rappresentanti delle istituzioni copresenti e tutte coinvolte nel tentativo di narrare per poter alla fine giudicare criticamen-

¹³ Nel testo, per semplicità, ci si riferirà a "Dirigenti" comprendendo con questa etichetta tutti i Dirigenti ed i Direttori coinvolti nell'iniziativa.

te e intercettare nella mole dei dati disponibili i punti di forza e quelli di debolezza del progetto nella sua progressiva e mutevole realizzazione.

Mi sono convinto che il confine fra ciò che è successo da un punto di vista comunicativo nel corso delle ore investite a parlare di Campus con i Dirigenti delle scuole e con i Coordinatori delle attività e ciò che frequentemente succede in analoghe esperienze di collegiale interazione con gli operatori della scuola allorché si discuta dell'esito di esperienze o della rielaborazione di prassi da verificare, sia stato segnato dalla capacità di sperare di tutti i presenti.

Neanche l'ombra di qualche strisciante forma di rassegnazione, al contrario una insolita tensione a leggere nelle esperienze consumate da poco e in corso, i segni di un processo di trasformazione realisticamente capace di ridisegnare le finalità e le prassi della scuola, coinvolgendo il personale docente in azioni educative finalizzate a meglio raggiungere gli obiettivi della mission istituzionale, stringendo con i genitori degli studenti un patto nuovo e fattibile destinato a migliorare le interazioni, rimotivando gli studenti ad effettuare scelte consapevoli e ad implementare la capacità di assumere responsabilità etiche nei confronti del funzionamento del gruppo classe.

Insomma, la pacata convinzione che le prassi semplici e realistiche e le idee guida del Progetto Campus ispirino pensieri ed azioni che rinnovano i patti, ridisegnano le alleanze educative, riorganizzano la speranza che la funzione della scuola possa riconquistare la propria intrinseca ed inalienabile capacità formativa dei giovani e riassumere nei confronti della famiglia un presidio capace di sostenerla nella realizzazione del progetto educativo dei figli, sfuggendo al tranello delle deleghe o alla catastrofe delle reciproche denigrazioni che tanto nuocciono alla realizzazione del patto di corresponsabilità.

I responsabili del Progetto Campus mi sono sembrati accomunati dalla capacità di sperare che la piena e progressiva realizzazione del progetto possa aiutare la loro scuola e i gruppi umani che la compongono a ritrovare l'entusiasmo e la pazienza necessaria per rinnovare le relazioni fra loro e realizzare un migliore benessere a scuola.

Non saprei dire quale sia il principio attivatore del progetto che innesca la riorganizzazione della speranza degli operatori della scuola; forse l'aspetto dimesso della sua proposta che lo fa apparire non utopico o teorico o punitivo o figlio di una concezione politica o di un pensiero troppo *economicista* o burocratico, gioca la sua parte e produce fiducia nei confronti delle sue intrinseche capacità di produrre "buon senso" e risposte istituzionali semplici, concrete, facilmente verificabili nella loro efficacia, ma soprattutto può darsi

dipenda dal fatto che il progetto mira a modificare l'attuale qualità della relazione con i genitori, la risposta inclusiva dei ragazzi difficili, la funzione premiale di quelli che si impegnano più degli altri: vicende cruciali, nei confronti delle quali sperare che esista la possibilità concreta, non costosa e non utopica di organizzare risposte efficaci è attualmente cruciale, pena la perdita della fiducia nelle potenzialità del ruolo docente e dell'intero apparato scolastico di garantire una adeguata formazione dei giovani che ospita.

Il mandato istituzionale per la realizzazione del progetto

Dallo schiaffo alla parola

Nel maggio del 2008 una doppia aggressione avvenuta presso il Centro di Formazione Professionale “Servizi alla Persona e del Legno” – in pochi minuti madre e figlia – ai danni di una professoressa concretizza la tensione che a scuola si respira da un po’ e fa il giro dei media nazionali.

A seguito di ciò tra maggio e settembre 2008 grazie al supporto del Dipartimento Istruzione della Provincia Autonoma di Trento e di Marco Rossi-Doria, si avvia una profonda riflessione interna sulla tenuta del contesto educativo che conduce all’approvazione del Collegio dei Docenti di un progetto sperimentale. In questa prima fase si riconosce un ruolo importante al Dirigente della scuola Andrea Schelfi che ha voluto trasformare quel clima di emergenza in una organizzazione pedagogica innovativa. Viene avviata una ricerca-azione triennale che prevede la graduale decrescita di finanziamenti e supporti esterni e il potenziamento delle competenze adulte: per comprendere, per monitorare il presidio del limite senza espellere, per mettere al centro una nuova alleanza educativa, per allargare la proposta formativa ed intercettare i bisogni.

In breve tempo undici Centri di Formazione Professionale si fanno coinvolgere, nel rispetto delle proprie tradizioni pedagogiche, ispirazioni e culture, e con loro nasce un tavolo di confronto permanente. È il Progetto Campus, un cantiere aperto, ispirato a solidi principi educativi declinati in “dispositivi pedagogici”, che guarda all’idea di fare della scuola un luogo comunitario ed esperienziale, ricco di offerta educativa, dall’orizzonte più largo del solo apprendimento curricolare. Un luogo privilegiato di accompagnamento competente alla crescita capace di fornire molte e diverse opportunità di esplorazione, occasioni per la progressiva indipendenza ed assunzione diretta di responsabilità, dove assumersi il carico dell’esempio. Un luogo dove si apprende e si vive in una dimensione comunitaria, si presidiano con costanza le procedure, le regole e i limiti, permettendo, in tal modo, a ognuno di poter fare i conti con la propria crescita attraverso l’adesione progressiva per prove ed errori; un luogo dove assumersi l’onere di prevedere, come cosa normale, la possibile rottura delle regole e di saper gestire pacatamente e fermamente le sue conseguenze.

Sin dalla prima stesura del Progetto Campus, gli ideatori hanno previsto una dimensione organizzativa ricorsiva dell'esperienza attraverso il pieno coinvolgimento degli attori in gioco e azioni di supervisione e di monitoraggio svolte in maniera sistematica.

In tale logica l'opera di scrittura e di riscrittura dei dispositivi è parte integrante del progetto e non un'azione a posteriori: verbali di riunioni e materiali per l'organizzazione di seminari e di incontri di formazione non sono quindi la memoria di un progetto ma gli ingredienti di un processo o meglio di un intervento di ricerca-azione che ha saputo coniugare l'esperienza con la riflessione.

Per accompagnare il primo anno pilota al Centro di Formazione Professionale "Servizi alla Persona e del Legno" (a.f. 2008/2009) è stata istituita una cabina di regia formata da Marco Rossi-Doria, Claudio Stedile, Federico Samaden, Andrea Carlo Bortolotti e il dirigente Andrea Schelfi¹⁴ che ha "provocato" l'avvio di un cambiamento.

La cabina di regia, oltre ad avviare e condurre l'esperienza al Pertini, ha avuto come mandato:

- la promozione ed adesione al progetto da parte di altre scuole della Formazione Professionale Trentina;
- l'accompagnamento alla stesura dei progetti delle scuole interessate alla sperimentazione;
- l'avvio di un tavolo di lavoro inter scolastico con i referenti di progetto designati dai Dirigenti di ogni singola scuola della rete Campus che ha avuto come esito la costituzione di un gruppo di coordinamento formato dai referenti delle singole scuole;
- la cura dei contatti con il coordinatore scientifico esterno per garantire una approfondita riflessione delle pratiche e dei dispositivi del progetto.

L'anno successivo sei centri di formazione professionale aderiscono al progetto. Nel corso della ricerca-azione il gruppo di coordinamento produce numerosi documenti circa lo sviluppo dei dispositivi assolvendo di fatto ad un'azione di monitoraggio in itinere. A questa azione contribuisce, in qualità di supervisore scientifico, sin dall'inizio il Prof. Gustavo Pietropolli Charmet membro dell'Osservatorio permanente sulla condizione dell'infanzia e dei giovani presso l'IPRASE¹⁵. Con la supervisione del Professor Charmet è

¹⁴ Vedi la Determinazione dirigenziale n. 83 del 7/10/2008 e le Delibere di Giunta n. 7 del 28/01/2009 - n. 340 del 26/02/2010.

La decisione da parte del Centro di Formazione Professionale "Servizi alla Persona e del Legno" di attribuirsi un nome. Per questo motivo il Centro ha deliberato di chiamarsi "Sandro Pertini".

¹⁵ Vedi Delibera n. 1226 del 28/05/2010.

stato organizzato dal gruppo di coordinamento Campus nell'autunno del 2010 un primo seminario allo scopo di confrontarsi in merito agli andamenti e sviluppi del progetto. La documentazione prodotta in occasione del seminario, contenendo riflessioni pedagogico-educative innovative, ha fornito ulteriore materiale di lavoro. Tale materiale costituisce l'ossatura del documento di indirizzo progettuale denominato "Progetto Campus" come previsto dalla Delibera 2326 del 15/10/2010 in cui viene anche definito uno stanziamento triennale di risorse finanziarie per le istituzioni scolastiche aderenti al progetto. Viene tra l'altro deciso istituzionalmente di rafforzare il coordinamento del progetto Campus che oltre al dottor Marco Rossi Doria si avvale della dott.ssa Daniela Tonelli del Dipartimento Istruzione Università e Ricerca della Provincia.

A partire dal mese di novembre del 2011, essendosi interrotto il coordinamento di Marco Rossi-Doria, chiamato a svolgere il ruolo di Sottosegretario all'Istruzione, la Provincia ha ritenuto importante mantenere la continuità del progetto attribuendo la titolarità del coordinamento al dottor Claudio Stedile a cui succede il Professor Gustavo Pietropolli Charmet. Quest'ultimo è stato affiancato dall'équipe di lavoro al fine di coordinare tutte le azioni volte alla raccolta delle buone pratiche avviate dalle scuole nel triennio della sperimentazione.

Ancora una volta l'attività di ricerca e di supervisione pedagogica e scientifica ha previsto il coinvolgimento di tutti gli attori in gioco. La raccolta delle buone pratiche ed il monitoraggio dei dispositivi, pensati per contrastare il disagio adolescenziale e il malessere diffuso fra i giovani e per migliorare gli assetti educativi che sono alla base dell'apprendimento, è avvenuta attraverso una serie di incontri strutturati con i Dirigenti della rete di scuole aderenti al Progetto Campus e con i Coordinatori responsabili.

Il quadro normativo di riferimento

La risposta della Polis all'emergenza educativa

La cornice istituzionale entro la quale agisce il Progetto Campus è la Legge Provinciale 7 agosto 2006 numero 5 - Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino. Nello specifico Campus rientra in quanto previsto all'articolo 74 "Misure e servizi per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali" come da successivo Regolamento attuativo "Interventi a favore degli studenti in situazione di svantaggio"¹⁶.

Due Atti amministrativi della Provincia Autonoma di Trento¹⁷ gettano le basi istituzionali del Progetto Campus.

Gli Atti evidenziano come «da tempo è stato lanciato da parte di diversi Centri di Formazione Professionale ed in particolare dall'Istituto [Sandro Pertini] di Formazione Professionale di Viale Verona a Trento l'allarme relativo ad una 'crisi di tenuta educativa' [...]». Questa criticità riguarda il panorama nazionale ed internazionale e si caratterizza nella «difficoltà nei processi di crescita degli adolescenti, difficoltà nei processi di apprendimento, comportamenti specificamente problematici». Per fare fronte a questo le determinazioni delineano una chiara strategia pedagogica: «avviare una ricerca-azione sul disagio e la crisi dei modelli educativi» capace di «intervenire immediatamente ed attuare una profonda innovazione nelle competenze e negli approcci di docenti e operatori al fine di mantenere i normali assetti di formazione» e ridurre il disagio adolescenziale, il malessere diffuso fra i giovani, migliorare gli assetti educativi che sono alla base stessa dell'apprendimento. Concretamente nasce un gruppo di lavoro che, coordinato da Marco Rossi-Doria, dovrà attuare entro il 31 dicembre 2009 «il progetto formativo denominato

¹⁶ DPP. 8 maggio 2008, numero 17-124/Leg. artt.37 comma c.

¹⁷ Determinazione numero 83 del 7 ottobre 2008 (che affida l'incarico al dottor Federico Samaden per l'attuazione del progetto formativo denominato "Campus") e la Determinazione numero 3 del 20 gennaio 2009 (che affida l'incarico al dott. Marco Rossi-Doria per l'attuazione del progetto formativo denominato "Campus").

'Campus' rivolto al personale dirigenziale, docente, ausiliario e agli alunni dei centri di formazione professionale»¹⁸.

Le indicazioni delle Determinazioni affidano al coordinatore del progetto l'azione di «ascolto, inchiesta esplorativa e di informazione con gli operatori» nelle singole scuole per condurre uno studio «delle situazioni e delle diverse problematiche emergenti, delle urgenze, dei caratteri differenziati delle situazioni stesse e delle possibili azioni, in continuità con ciascuna tradizione formativa ed educativa». Il riferimento, preciso e puntuale, al contesto e l'indicazione di porre le basi su ciò che è l'esperienza pedagogica ed organizzativa delle scuole rappresenta un riferimento cardine del progetto e del suo sviluppo futuro.

Il Progetto viene presidiato puntualmente e scientificamente, e questo compito spetta al coordinatore che dovrà «curare i criteri, i contatti e il confronto con i decisori al fine della costituzione di una regia ben strutturata e stabile di Campus a partire dall'anno scolastico 2009-2010 [...]; curare i criteri e i contatti d'accordo col decisore politico, indispensabili a definire le funzioni e la composizione di un comitato scientifico indipendente per garantire l'alto profilo pedagogico dell'intera azione Campus». Il pensiero pedagogico non dovrà limitarsi alle esperienze locali, ma abbracciare un orizzonte ampio attraverso «una prima esplorazione di esperienze analoghe a livello europeo».

L'atto dell'ottobre 2008¹⁹ contiene il secondo indirizzo che fortemente andrà a caratterizzare le esperienze nelle scuole. Si tratta della scelta di affiancare al ruolo docente professionalità di supporto per «creare una rete parallela alla scuola – nella salvaguardia del diritto all'istruzione e alla formazione – fatta da insegnanti, operatori ed educatori che sappiano, in luoghi adeguati e con un mix di didattica e lavoro, accogliere e gestire i casi che manifestano evidenti impossibilità alla convivenza con la didattica tradizionale». Il coraggio pedagogico con il quale viene affrontata la crisi della tenuta del setting tradizionale per offrire, a tutti ed a ciascuno, un supporto al successo formativo prende forma concreta prevedendo che «in alcuni casi questi luoghi paralleli potranno essere parte integrante della scuola, ma bisogna prevedere comunque anche la possibilità di attivare spazi e azioni pur integrati ma più esterni (campus allargato)». Si va delineando una proposta educativa di sistema che intende ridare dignità e visibilità alle scuole attraverso la costruzione di «strumenti ponte di collegamento tra la scuola e il mercato, tra

¹⁸ Mentre il gruppo di lavoro redige la proposta altri Centri di Formazione Professionale si avvicinano al progetto: Pavoniano Artigianelli per le Arti Grafiche e Centromoda Canossa di Trento, Opera Armida Barelli di Levico Terme. Altre scuole si interessano a quanto comincia ad emergere.

¹⁹ Determinazione numero 83 del 7 ottobre 2008.

la scuola e la società civile – dove si esprima in modo evidente e aperto a tutti la qualità che la scuola produce e le sue capacità di far parte della vita civile, del mercato, della offerta che il territorio esprime».

A partire dal primo giorno di scuola dell'anno formativo 2008-2009 il progetto sperimentale Campus viene attivato presso l'Istituto pilota "S. Pertini" di Viale Verona a Trento. Questa applicazione permette di verificare sul campo premesse, dispositivi e metodologie del Progetto. Il materiale raccolto costituisce un prezioso e articolato insieme di indicazioni. Durante il primo anno il coordinatore avvia i contatti ed il lavoro propedeutico con i Centri di Formazione Professionale che hanno mostrato interesse e che aderiscono alla nuova pratica inclusiva Campus a partire dall'anno 2009-2010: accanto al "Pertini" di Trento, il Centro di Formazione Professionale Barelli di Levico, il Centro di Formazione Professionale Pavoniano Artigianelli per le Arti Grafiche di Trento, il Centro di Formazione Professionale Centromoda Canossa di Trento, il Centro di Formazione Professionale Enaip di Riva del Garda e il Centro di Formazione Professionale Giuseppe Veronesi di Rovereto. Anche l'Istituto di Formazione Professionale Alberghiero con le sue due sedi (Levico Terme e Rovereto) avvia una progettazione partecipata per entrare nella rete di scuole Campus.

Al fine di promuovere il Progetto Campus viene redatto e pubblicato un testo²⁰ che propone l'idea di un'offerta educativa in cui la scuola viene intesa come luogo comunitario ed esperienziale secondo una filosofia ed un orizzonte più largo e non solo legato all'apprendimento curricolare.

Trascorsi due anni dall'avvio della sperimentazione, Campus rappresenta un tentativo pedagogicamente fondato, validamente declinato e strutturato per arginare quella che è vissuta come una deriva nel rapporto tra lo studente e la scuola.

Il Programma annuale delle attività per la formazione professionale 2009-2010²¹ prevede la prosecuzione e lo sviluppo del Progetto Campus per il potenziamento educativo²²: viene così sancita la prosecuzione e l'estensione – ai Centri di Formazione Professionale sopra citati – della pratica educativa.

²⁰ Pubblicato da IPRASE (Istituto provinciale per la ricerca, l'aggiornamento e la sperimentazione educativi) assieme all'Assessorato all'Istruzione e allo Sport.

²¹ Delibera numero 1935 del 30 luglio 2009, Legge provinciale 3 settembre 1987, n. 21 e successive modifiche ed integrazioni. Modifica del Programma annuale delle attività per la formazione professionale 2008-2009, approvato con la deliberazione della Giunta provinciale n. 2039 di data 08 agosto 2008 e s.m.i. Approvazione del programma annuale delle attività per la formazione professionale 2009-2010.

²² Al punto 1.1.16.

In febbraio²³ viene affidato a Marco Rossi-Doria l'incarico di proseguire la propria attività sino al 31 agosto 2010 esplorando «i criteri, i contatti e il confronto con i decisori al fine della costituzione di una regia e di una prospettiva ben strutturata e stabile per il Progetto Campus secondo le linee di sviluppo elaborate». Questo documento garantisce alla sperimentazione un giusto ambito temporale, perché se essa «sta dando risultati promettenti [...] l'allarme già rilevato, relativo ad una 'crisi di tenuta educativa' non è cessato, anzi si manifesta sempre più tra i ragazzi, fuori e anche dentro gli Istituti scolastici e formativi». Per questo dà mandato al coordinatore di verificare una «possibile ideazione e progettazione di istituti comprensivi interessati a una ipotesi progettuale di tipo Campus, tarata sulla diversa età dei ragazzi, centrata su attività di prevenzione e con dispositivi diversi da quelli fin qui provati». L'importanza del Progetto per la comunità scolastica trentina è sancita dall'azione di accompagnamento che viene affidata all'IPRASE che seguirà il Progetto in particolare sui temi della progettazione, della calendarizzazione e dell'avvio di un accompagnamento riflessivo dei gruppi docenti e al Centro per la formazione continua e l'aggiornamento del personale insegnante di Rovereto per l'analisi e il «confronto pedagogico intorno alle diverse manifestazioni del disagio in adolescenza e alle possibili politiche e azioni di contrasto».

L'atto conclusivo di quella che possiamo definire la prima fase della sperimentazione stabilisce²⁴ che «la prosecuzione del progetto avviato nell'anno scolastico 2010/2011 potrà essere finanziata anche negli anni scolastici 2011/2012 e 2012/2013, a seguito di apposita istruttoria tecnica» e pertanto si «ritiene opportuno attuare

²³ Delibera 340 del 26 febbraio 2010.

²⁴ La Delibera numero 2326 del 15 ottobre 2010 sancisce le Linee di indirizzo progettuali di Campus. In particolare il Punto 5 dell'Allegato 2 prevede che «il finanziamento sarà concesso nel rispetto dei seguenti criteri: [...] l'importo massimo del finanziamento non potrà superare il 70% della spesa considerata ammissibile. La parte residua sarà coperta con risorse del bilancio delle istituzioni scolastiche e formative [...] La Provincia procederà al finanziamento dei progetti nei limiti massimi seguito indicati: per l'anno scolastico 2010/2011 il finanziamento massimo per ogni sede scolastica e formativa sarà di euro 30.000,00; per l'anno scolastico 2011/2012 il finanziamento massimo per ogni sede scolastica e formativa sarà di euro 22.000,00; per l'anno scolastico 2012/2013 il finanziamento massimo per ogni sede scolastica e formativa sarà di euro 15.000,00. L'Amministrazione provinciale individuerà un'istituzione scolastica o formativa, fra quelle ammesse al finanziamento provinciale con funzioni di coordinamento, di organizzazione e di verifica dell'attuazione dei progetti. Per tali compiti potranno essere assegnati annualmente a tale istituzione euro 5.000,00».

L'amministrazione «prevede una spesa pari ad euro 250.000,00 per ogni anno di attuazione dell'intervento, per un totale di 750.000,00 da suddividersi nel triennio per le scuole aderenti al Progetto». Per l'anno 2010/2011 verranno erogati 222.504,00 (contro i 250.000,00 preventivati).

un progetto strutturato della durata triennale che coinvolga in una sperimentazione le istituzioni scolastiche ad indirizzo tecnico e le istituzioni formative presenti sul territorio trentino. Mirato alla riduzione del disagio adolescenziale e del malessere diffuso fra i giovani per migliorare gli assetti educativi che sono alla base dell'«apprendimento».

Se le Linee di indirizzo progettuale rappresentano la cornice educativa e pedagogica spetta all'autonomia ed alla responsabilità di ogni singola scuola «presentare la proposta progettuale [...] e il prospetto finanziario». Accanto ad una attenta operazione di monitoraggio finanziario e contabile si ribadisce che ogni proposta dovrà saper declinare entro la cornice comune la propria tradizione pedagogica, gli assetti organizzativi e le dinamiche delle relazioni interne, elementi fin da principio considerati propedeutici e fondamentali. La proposta dovrà «indicare le attività che si intendono realizzare distintamente per ogni anno scolastico/formativo» e sarà valutata da una apposita commissione. Accanto alla parte pedagogica deve essere redatto il «prospetto finanziario che espone le voci di spesa previste per la realizzazione degli interventi contenuti nella proposta progettuale». La commissione «provvede alla quantificazione del finanziamento, da assegnare a ciascun progetto» per un importo «massimo del finanziamento [che] non potrà superare il 70% della spesa considerata ammissibile. La parte residua sarà quindi coperta con altre risorse del bilancio delle istituzioni scolastiche e formative [...]. Le eventuali somme assegnate in eccedenza sono portate a scomputo di eventuali assegnazioni future ovvero restituite all'amministrazione provinciale»²⁵. Queste indicazioni ribadiscono il carattere decrescente del finanziamento pubblico: le pratiche dovranno farsi patrimonio ordinario delle scuole che sosterranno il progetto.

Il pensiero alla base del progetto vuole dunque realizzare una operazione di empowerment interno affinché, trascorso un periodo di «apprendistato», ogni scuola possa applicare nella quotidianità le pratiche ed i dispositivi²⁶.

²⁵ La «Provincia [...] procederà al finanziamento dei progetti nei limiti massimi di seguito indicati. Per l'anno scolastico/formativo 2010/2011 il finanziamento massimo per ogni sede scolastica e formativa sarà di euro 30.000,00. Per l'anno scolastico/formativo 2011/2012 il finanziamento massimo per ogni sede scolastica e formativa sarà di euro 22.000,00. Per l'anno scolastico/formativo 2012/2013 il finanziamento massimo per ogni sede scolastica e formativa sarà di euro 15.000,00». La Determinazione numero 227 del 10 dicembre 2010 stabilisce che tutti i progetti presentati sono considerati ammissibili.

²⁶ Il documento riporta che «[...] le Istituzioni scolastiche e formative, congiuntamente alla richiesta di prosecuzione, hanno inviato la rendicontazione del progetto attuato nell'anno scolastico 2010/2011» e dispone il finanziamento dei progetti per un totale di 153.696,41 euro: vale a dire 91.303 euro in meno rispetto a quanto preventivato dalla delibera 2326 del 15 ottobre 2010. Dalla

Al termine dell'anno scolastico 2012-2013 il Progetto Campus giunge alla fine del primo triennio di sperimentazione e – come stabilito dalla Determinazione del Dirigente del Servizio Istruzione numero 40 del 15 marzo 2013 – «deve essere sottoposto ad una azione di verifica e monitoraggio affinché quanto implementato nelle undici scuole che hanno aderito al progetto educativo [...] possa essere valutato e validato attraverso un'azione di ricerca e di supervisione psicopedagogica e scientifica». L'incarico di compiere l'azione di monitoraggio, valutazione e validazione è stato affidato al Professor Gustavo Pietropolli Charmet che «è stato protagonista di una prima sistematica azione di supervisione psicopedagogia delle azioni intraprese e in atto nel 'Progetto Campus' [...] e che oltre a conoscere in maniera approfondita le metodologie operative e la portata educativa del 'Progetto Campus', ha maturato un'esperienza professionale unica a livello nazionale, europeo ed anche internazionale». Tale azione di supervisione è stata supportata da un'équipe di lavoro composta da Daniela Tonelli – responsabile del settore coordinamento BES e già incaricata di seguire il progetto Campus –, dalla ricercatrice IPRASE Arianna Bazzanella, da Carmine Amato ed Andrea Carlo Bortolotti – esperti della Formazione Professionale che hanno partecipato alla realizzazione del Progetto Campus nelle rispettive scuole di appartenenza e che sono stati parzialmente distaccati presso il Servizio Istruzione della Provincia Autonoma di Trento –.

La Determinazione indica che «la raccolta delle buone pratiche ed il monitoraggio dei dispositivi innovativi [...] avverrà attraverso una serie di incontri strutturati con i Dirigenti formativi della rete di scuole aderenti al 'Progetto Campus' e con i Coordinatori responsabili, nonché attraverso la raccolta del materiale prodotto dalle scuole (ad esempio: griglie di osservazione, format, testimonianze in forma cartacea e multimediale)». Questa «attività di ricerca, dopo aver individuati i punti di forza e di debolezza del Progetto, le sue potenzialità e criticità dovrà verificare la possibilità di definire un modello di intervento pedagogico inclusivo».

Gli esiti dell'azione di verifica condotta con la supervisione del Professor Charmet sono riportati nelle pagine seguenti.

Determinazione numero 182 di data 15 novembre 2011 (ha per oggetto la prosecuzione del finanziamento per la realizzazione dei progetti "Campus" nell'anno scolastico 2011/2012) recepiamo che, accanto alle scuole già aderenti, presenta la documentazione necessaria all'istruttoria tecnica per la richiesta di finanziamento la sede di Rovereto dell'"Opera Armida Barelli". La Delibera numero 1237 del 15 giugno 2012 (non modifica l'impianto previsto nelle Linee di indirizzo progettuale sancite dalla Delibera 2326 del 15 ottobre 2010, ma predispone un diverso Allegato relativo Modalità per il finanziamento dei progetti).

Il disegno di ricerca per il monitoraggio

Dal pensiero all'esperienza

Come presentato in precedenza, Campus è un progetto sperimentale che dunque per definizione necessita di un percorso di verifica e monitoraggio. Già dalla sua ideazione e definizione, infatti, era prevista una fase di riflessione e di analisi sull'andamento dell'esperienza al fine di coglierne i punti di successo, le eventuali criticità, i possibili miglioramenti e i margini di trasferibilità in altri contesti (trentini e non).

All'inizio dell'anno scolastico 2012-2013 si è così dato avvio a questa fase con la supervisione del Prof. Gustavo Pietropolli Charmet e l'incarico ha previsto lo svolgimento di una ricerca descrittiva dell'esperienza al fine di validarne le caratteristiche strutturali di successo replicabili e esportabili. Tale ricerca si è conclusa con la redazione di questo libro a circa un anno dall'avvio del percorso di verifica. Nel dettaglio, il timing del lavoro:

| Azione | Tempi |
|---|--------------------------|
| Progettazione monitoraggio e verifica | Ottobre - Dicembre 2012 |
| Approvazione progetto | Dicembre 2012 |
| Avvio attività di field | Gennaio 2013 |
| Conclusione attività di field | Giugno 2013 |
| Analisi ed elaborazione materiali intermedi | Gennaio - Giugno 2013 |
| Analisi ed elaborazione materiali finali | Giugno - Settembre 2013 |
| Incontri di conclusione | Settembre - Ottobre 2013 |

Questo capitolo è dedicato a descrivere il percorso di ricerca attivato e le scelte metodologiche prese.

L'oggetto di studio

Oggetto specifico del lavoro è dunque il progetto Campus complessivamente inteso, così come è stato implementato all'interno delle Istituzioni formative trentine che vi hanno aderito a partire da

un protocollo standard che prevede alcune azioni comuni da declinarsi operativamente con delle specificità a seconda dei diversi contesti di attuazione.

Il protocollo prevede alcune fasi che, di fatto, costituivano l'impianto di Campus:

1. accoglienza e orientamento degli studenti in ingresso;
2. colloqui e patto formativo firmato da scuola, studenti, genitori;
3. rito iniziale di ingresso;
4. osservazione dei ragazzi in un contesto informale e formazione delle classi;
5. tutoraggio;
6. estensione dell'offerta educativa (laboratori, attività extra-scuola...);
7. presidio del limite in una logica riparativa.

L'oggetto specifico della ricerca è stato definito a partire da questi elementi identitari. Una volta resosi evidente che alcuni passaggi non erano stati attuati in tutti gli Istituti/Centri e che, al contrario, esistevano alcune dimensioni che fungevano da minimo comune denominatore, si è optato per raggruppare le diverse fasi in quattro ambiti più ampi:

1. *accoglienza* degli studenti in ingresso;
2. *tutoraggio* degli stessi;
3. presidio del limite in una logica riparativa - attività di *Area Gialla*;
4. estensione dell'offerta *educativa* (laboratori, attività extra-scuola...) - attività di *Area Verde*.

Inoltre, si è deciso di considerare oggetto specifico di rilevazione il vissuto di *alcuni* protagonisti di questo percorso di sperimentazione:

- *Dirigenti e Direttori* degli Istituti e Centri Formativi coinvolti;
- *Coordinatori*, referenti del progetto all'interno degli istituti di appartenenza.

Il lavoro prende quindi le mosse dalle rappresentazioni di ruolo di alcuni attori, fondamentali perché al contempo *promotori* e *creatori* dell'iniziativa sia all'interno della scuola di appartenenza sia per la comunità scolastica trentina nel complesso.

Dirigenti e Coordinatori sono stati scelti in virtù di questo onere, considerato che hanno preso parte – più o meno direttamente, a seconda della fase – a tutto il percorso. Altrettanto non si può dire per i genitori e i ragazzi che, seppur protagonisti e utenti principali dell'iniziativa, per ruolo non potevano che avere uno sguardo parziale (sia nel tempo sia nella sua entità) attorno al progetto.

Inoltre, questi attori hanno avuto la possibilità di lavorare e ri-

flettere sull'impianto stesso del progetto nel corso dei diversi incontri tenuti dal coordinatore – soprattutto nella fase iniziale di Campus – e, in questo modo, hanno avuto la possibilità di influire sulle dinamiche stesse di implementazione e di sviluppo del progetto.

Dirigenti e Coordinatori sono quindi l'anello intermedio tra responsabili a livello centrale da una parte e famiglie e studenti (utenti finali) dall'altra. Avendo assunto il ruolo di attuatori e promotori dell'intero processo di creazione e rimodulazione di Campus in tutte le sue fasi, essi possono offrire un punto di osservazione sull'intera esperienza.

Obiettivo

In sintesi, dunque, alla luce delle considerazioni sopra esposte, il disegno di ricerca mirava alla descrizione e analisi il più puntuale possibile della sperimentazione di Campus lungo quattro fasi principali ritenute definitorie del progetto stesso. Tale analisi prendeva le mosse dai resoconti, dai vissuti e dalle opinioni di Dirigenti e Coordinatori coinvolti nel progetto.

Nel dettaglio, l'attività di ricerca ha puntato, dunque, a individuare e analizzare:

- prassi concrete di implementazione di Campus ed eventuali rimodulazioni in corso d'opera nelle quattro aree ritenute la quintessenza del progetto;
- punti di forza e criticità di lavoro con i ragazzi nelle diverse fasi;
- definizione di margini di miglioramento, a partire dalle esperienze concrete;
- definizione di un progetto *idealtipico* potenzialmente replicabile nel tempo e trasferibile in altri contesti.

Metodologia e tecniche di ricerca

Una volta definiti oggetto di studio e unità di rilevazione, sono state fatte le scelte metodologiche relative alle tecniche di ricerca da attivare per la raccolta delle informazioni.

Monitoraggio e verifica dovevano svolgersi nel corso di un anno scolastico e, quindi, per quanto riguarda Dirigenti e Coordinatori, durante le attività ordinarie. Inoltre, l'anno scolastico a disposizione (2012-2013) era ancora dedicato alla realizzazione dell'ultima annualità sperimentale di Campus.

A partire da questi presupposti, si è costruito un percorso strutturato che risultasse il meno invasivo possibile e che al contempo potesse permettere e, anzi, favorire a tutti gli attori coinvolti di prenderne parte in modo attivo, proficuo, motivato.

Vista la variabilità delle esperienze in atto (come detto simili e diverse allo stesso tempo) e la necessità di cogliere tutte le sfuma-

ture con cui si sono realizzate e con cui sono state vissute dai protagonisti, si è deciso di procedere con tecniche di ricerca qualitative e un mix di strumenti di rilevazione.

In particolare, gli step di ricerca hanno previsto questo iter:

1. costruzione di questionari da somministrare alle scuole, considerate unità statistiche di osservazione;
2. confronto attivo a partire dai risultati di tali questionari con Dirigenti e Coordinatori degli istituti partecipi del progetto.

L'avvio del processo di ricerca vero e proprio è stato preceduto da due incontri (uno con i Dirigenti e uno con i Coordinatori) in cui ai due gruppi sono stati presentati l'Équipe di Lavoro, il percorso di verifica e il lavoro condiviso che questo prevedeva in modo da "preparare" gli interlocutori al loro coinvolgimento futuro.

Tale incontro è avvenuto presso il Dipartimento della Conoscenza nel gennaio 2013 in seguito al quale si è proceduto con cadenza mensile secondo questo schema di lavoro per ognuna delle quattro aree più sopra elencate²⁷:

1. invio di un questionario digitale alle scuole: sono stati prodotti quattro questionari strutturati (uno per ogni area di indagine) volti a raccogliere alcune dimensioni operative circa l'organizzazione e il livello di attuazione della fase all'interno del singolo istituto. Indicativamente ogni questionario prevedeva 10 domande a risposta aperta in modo da permettere agli intervistati di inserire tutti i dettagli che ritenessero opportuni. Di fatto, si trattava più di una traccia per la ricostruzione dell'esperienza che non la raccolta di indicatori puntuali. Alcune domande prevedevano di indicare punti di forza e criticità delle diverse azioni attivate, anticipando parte delle discussioni di gruppo successive. Il questionario era destinato al Dirigente che aveva poi la facoltà di decidere chi fosse l'interlocutore più adatto a rispondere alle diverse domande – sé medesimo compreso;
2. i questionari venivano poi raccolti e assemblati in un unico documento per permettere di radunare i diversi punti di vista per ogni singolo elemento affrontato. In seguito venivano analizzati sia per la raccolta di informazioni *tout court* sia per la costruzione delle due tracce di intervista sulla base delle quali realizzare i focus group con Dirigenti e Coordinatori condotti dal Professor Gustavo Pietropolli Charmet;
3. infine, svolta questa prima analisi del materiale raccolto attraverso le domande scritte, venivano realizzati gli incontri (separatamente per Dirigenti e Coordinatori) che in seguito sono stati a

²⁷ 1) Accoglienza; 2) Tutoraggio; 3) Area Gialla; 4) Area Verde.

loro volta trascritti e assemblati (con la cautela di rendere anonime le affermazioni e le argomentazioni emerse)²⁸.

Per una sintesi dei tempi, si veda lo schema sottostante.

| Azione Area | Questionari | Incontro Dirigenti | Incontro Coordinatori |
|-------------|------------------------|---------------------|------------------------|
| Accoglienza | Raccolti il 4 febbraio | 15 febbraio mattina | 15 febbraio pomeriggio |
| Tutoraggio | Raccolti il 15 marzo | 21 marzo mattina | 21 marzo pomeriggio |
| Area Gialla | Raccolti il 10 aprile | 18 aprile mattina | 18 aprile pomeriggio |
| Area Verde | Raccolti il 13 maggio | 31 maggio mattina | 31 maggio pomeriggio |

Questo lavoro ha fornito come output un *rapporto tecnico* di oltre 200 pagine contenenti tutte le risposte fornite ai questionari e le informazioni raccolte nel corso degli otto incontri: tale rapporto è stato oggetto di ulteriori letture ed analisi i cui esiti sono proposti in queste pagine che quindi presentano il risultato emerso dal lavoro dell'Équipe con gli Istituti/Centri coinvolti in Campus.

²⁸ I questionari da sottoporre alle scuole, la prima analisi e la raccolta dei materiali sono stati curati dall'Équipe di Lavoro.

PARTE SECONDA

I dispositivi del Progetto Campus:
dalla teoria all'esperienza

**La scrittura, le narrazioni
e le rappresentazioni degli attori**

L'accoglienza secondo il progetto Campus²⁹

*Il rito iniziale del
campo scuola*

*Finalità:
vivere
un'esperienza
formativa forte
ad avvio del
ciclo superiore*

Un campo prima dell'inizio della scuola

Entrare in un ambiente nuovo e soprattutto sentire di farne parte, in senso identitario, necessita di esperienze coinvolgenti, capaci di smuovere, insieme, la sfera cognitiva, affettiva, relazionale.

Come indicato sopra, Campus ha già individuato una serie di occasioni che vanno in tale direzione:

- *visita alla scuola, ai suoi spazi, ai suoi ambienti in modo da prendere confidenza, un po' come sentirsi a casa e sentirsi responsabili di questo bene comune;*
- *firmare il patto presentato in seguito al colloquio in modo da assumere in prima persona, da protagonista, la decisione di adottare seriamente atteggiamenti ed azioni per un ben-essere comune e per la propria buona riuscita a scuola.*

Vi è poi una occasione ulteriore e speciale, il rito del campo scuola a inizio settembre, prima dell'avvio delle lezioni.

A questa esperienza residenziale – fatta con pernottamento o senza, a seconda delle diverse tradizioni e autonome progettazioni dei diversi Istituti – verranno calorosamente invitati tutti gli allievi iscritti al primo anno.

Per una realtà quale quella del Trentino il luogo naturale per tale esperienza residenziale ad avvio del secondo ciclo di istruzione/formazione è la montagna, intesa come luogo di scoperta della natura e di se stessi.

Per i ragazzi il rito del campo scuola è una preziosa opportunità:

- *per provarsi in un ambiente altro e spaesante rispetto ai contesti familiari più protettivi;*
- *per stare insieme ai pari di età e fare conoscenza dei nuovi compagni;*
- *per conoscere i propri docenti in una dimensione educativa più larga e ricca di quella della scuola;*

²⁹ Questo paragrafo presenta un estratto ripreso fedelmente dal Progetto Campus.

- per misurarsi con l'esplorazione di un ambiente naturale;
- per avvicinarsi al lavoro comune anche attraverso le routine (preparare la tavola, il pranzo, turni di pulizia) che sono costitutive dello spirito di servizio comunitario.

I docenti impegnati in funzioni educative larghe

Una o più persone avranno compiti-guida entro una progettazione, però, fortemente condivisa di questa attività da parte di tutti i docenti delle prime classi.

In questo caso, come nel caso dei colloqui o in quello della dimensione tutoriale ad personam che vedremo più avanti, i docenti impegnati in funzioni educative più larghe di quelle convenzionali rappresentano una decisiva novità di Campus.

Rispetto al campo-scuola di inizio anno le funzioni educative sono pensate, per esempio, in relazione alla conduzione delle sopraindicate attività o a funzioni tutoriali ad personam verso gruppetti di 3 o 4 ragazzi durante il campo-scuola e/o per attività di osservazione dei singoli alunni e delle dinamiche emergenti tra loro. Per tali funzioni vi sarà un momento di progettazione condivisa che assume valenza formativa. Vi sarà, inoltre, la presenza – a supporto – di persone di riferimento che coordineranno e favoriranno le diverse attività.

Osservazione dei ragazzi e formazione delle classi

Finalità: costituire classi più equilibrate, in cui vi possa essere una valorizzazione migliore di tutte le risorse di ogni singolo ragazzo.

L'osservazione finalizzata

Compito essenziale per i docenti – durante i colloqui come durante il campo-scuola – sarà quello dell'osservare i ragazzi entro i diversi contesti. Sia chiaro: i docenti già osservano i ragazzi. È parte integrante del loro lavoro, lo sanno fare. Qui si tratta solo di un potenziamento di una funzione esistente da esercitare durante attività in parte nuove quali colloqui strutturati e campo-scuola. È una attività finalizzata a una migliore costituzione delle prime classi.

Di particolare significatività, a tal fine, appare l'osservazione durante il campo-scuola. Infatti quel contesto relazionale e sociale speciale e spaesante spinge il docente a una osservazione partecipata complessa che, di fatto, comprende più cose: dare ai ragazzi la possibilità di conoscersi meglio, condurre un menù di attività differenziate, essere a contatto durante tutta la giornata con dinamiche di gruppo e problematiche degli individui. Tutto ciò aiuta ad osservare al fine di:

- agevolare una più equilibrata formazione delle classi anche grazie alle osservazioni svolte;

- individuare precocemente le aree di difficoltà più diffuse e anche i potenziali singoli casi da aiutare;
- individuare possibili abbinamenti per un'efficace successiva assegnazione di docenti-tutor e alunni.

Una volta avvenuta l'osservazione è importante elaborarla e procedere a un momento corale – tra docenti – che metta insieme appunti, impressioni, narrazioni su quanto osservato.

Ma il frutto delle osservazioni va anche intrecciato con quanto emerso durante tutta la fase di orientamento sopra descritta e soprattutto nel corso dei colloqui di giugno, opportunamente registrati sulle schede.

Infatti, in questo modo, si ha a disposizione un vero e proprio “accumulo” di materiali utili alla costituzione delle prime classi.

L'esperienza ci ha da lungo tempo insegnato che le determinanti che permettono di formare classi meglio equilibrate sono molteplici e vanno tutte prese, in considerazione:

- a) *Numero. Le diverse dinamiche che si instaurano sulla base del numero di ragazzi in una classe va ben considerato. Infatti accade che gruppi troppo grandi ma anche gruppi troppo piccoli non facilitano buone dinamiche perché le rendono o troppo larghe e dispersive o, al contrario, troppo asfittiche e chiuse, entrambe di difficile governo. Il numero di una classe che favorisca dinamiche virtuose va dalle 17 alle 24 unità circa.*
- b) *Attività nelle quali sono coinvolti i ragazzi con la possibilità di costituire sottogruppi. In particolare è noto che l'apprendimento situato e laboratoriale è più complesso da gestire in relazione alla organizzazione didattica ma più controllabile perché ha un potere contenitivo in sé mentre il governo appare spesso più difficoltoso durante la lezione frontale tradizionale. Un'attenzione particolare va, dunque, riservata alla possibilità di costituzione di gruppi classe divisibili a loro volta in sottogruppi di lavoro potenzialmente abbastanza equilibrati.*
- c) *Genere. Anche se non in tutti gli Istituti appare realizzabile (poiché vi è, inevitabilmente, una divisione di indirizzi sulla base del genere), tuttavia, per quanto possibile, un'attenzione particolare va riservata alla strutturazione di un ambiente classe equilibrato nel rapporto tra ragazzi e le ragazze.*
- d) *Individualità. Si tratta di mettere un tetto al numero dei casi per classe che – nel corso del lavoro di osservazione – sono apparsi probabilmente più complicati da gestire. Si tratta di ragazzi che manifestano aggressività, difficoltà di contenimento e di accettazione delle regole o che più spesso di altri tendono ad assumere il ruolo di leader distruttivo o a ripetere comportamenti conflittuali. Ma si tratta anche di ragazzi apparentemente gregari che, però,*

spingono altri in direzioni distruttive. O di ragazzi molto chiusi. Possono essere già stati segnalati per bisogni speciali. In altri casi no.

Si tratta di un lavoro complesso e artigianale. Non vi è la perfezione. Si cerca realisticamente di formare le classi individuando il punto di maggiore possibile equilibrio tra i ragazzi e, al contempo, la possibilità di valorizzare al meglio le risorse interne e potenziali di ciascun ragazzo.

Campus, così, prova a rendere stabili le nostre buone esperienze in materia e di superare definitivamente una modalità di costituzione dei contesti fondamentali per l'apprendimento – le unità classe – basata solo sui nomi e sulle conoscenze personali dei docenti o sulle segnalazioni provenienti dal primo ciclo dell'istruzione.

Dopo l'elaborazione collegiale delle diverse informazioni raccolte si formano, dunque le classi. Tuttavia si suggerisce un ulteriore dispositivo precauzionale: la costituzione della classe viene effettuata provvisoriamente [...] e può essere rivista parzialmente entro i primi 15 giorni dell'anno scolastico perché dinamiche silenti e problemi possono emergere anche dopo.

Il commento al progetto

Per quanto concerne l'Accoglienza, in generale mi è sembrato che a innalzare anche emotivamente il valore di ciò che si veniva narrando e ricostruendo dei molteplici tentativi di mettere in pratica i suggerimenti progettuali di Campus, possa essere stata la scelta di concentrare la discussione sulle tre questioni centrali che tormentano attualmente la coscienza istituzionale della scuola.

La prima riguarda la necessità crescente di sottoscrivere con i genitori degli studenti una vera e funzionale alleanza educativa e formativa che segni i confini delle reciproche competenze ma renda esplicite, evidenti e riconoscibili le aree e le funzioni sulle quali scuola e famiglia possono riprendere un dialogo interrotto anche alle luce della crescente complessità del contesto socio-culturale all'interno del quale tentano di crescere gli adolescenti attuali e delle spettacolari novità con le quali interpretano il processo di soggettivazione e di nascita sociale.

Campus propone una procedura e delle forme di dialogo che hanno l'aspetto della banale riforma di evidente buon senso, ma che in realtà sovverte le forme anchilosate della procedura rituale di gestione degli evidenti conflitti che contrappongono irragionevolmente la scuola alla famiglia.

Accoglienza dei genitori

Ecco infatti come, nella breve presentazione formulata in fase di avvio, il Progetto Campus disocculta la trama affettiva ed educativa profonda dell'inserimento dello studente nella prima classe e dell'arrivo dei suoi genitori sulla scena della nuova scuola, dopo aver concluso la frequenza della scuola media.

L'arrivo di ogni ragazzo, dopo le scuole medie di primo grado, nella nuova istituzione scolastica e formativa è un vero e proprio rito di passaggio che va letto e gestito su più piani. Infatti rappresenta, al contempo:

- una scelta di indirizzo che riguarderà sia l'ambito degli apprendimenti da affrontare che la possibile prospettiva di vita futura;
- una risposta a bisogni, inclinazioni, desideri e aspettative, comuni o divergenti, del ragazzo e della famiglia;

- *un passaggio simbolico decisivo nel processo di distanziamento dalla famiglia e dalla pre-adolescenza. Perciò l'istituzione ha il compito di prendere in carico il ragazzo sostenendone le aspettative, vagliare con attenzione le motivazioni che lo hanno accompagnato nella scelta, introdurlo ai luoghi, alle regole interne e al senso degli apprendimenti che si accinge ad affrontare.*

Appare del tutto convincente definire il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore come uno dei pochi "riti di passaggio" residuati nell'attuale presidio educativo del complesso transito dalla condizione di preadolescente a quella di adolescente maturo, dotato di un diverso statuto, di qualche diritto in più e di alcuni nuovi doveri e responsabilità che derivano dall'essere più vicini all'area del segreto e della verità posseduta dalla competenza degli adulti e degli anziani.

In questa prospettiva la nuova scuola, quella degli adolescenti, è ampiamente coinvolta nella gestione educativa, relazionale e simbolica del processo di accelerazione che si verifica nel processo di distanziamento dalla famiglia. Ciò costituisce un requisito cruciale per poter, da parte della scuola, proporre ai genitori un patto di corresponsabilità nella gestione educativa dei comportamenti, delle sfide, dei conflitti, delle provocazioni e del processo creativo che generalmente tale passaggio accende nella mente e nel corpo del preadolescente che subisce la metamorfosi in adolescente proprio sotto gli occhi dei suoi nuovi docenti e dei genitori destinati ad essere collocati in una postazione affettiva e di potere di controllo sempre più periferica.

Campus sostiene che dal momento che "si tratta di un rito di passaggio", la scuola si propone come co-gestrice del processo e stipula con i genitori dei ragazzi un patto che prevede che la consegna alla scuola non possa costituirsi come totale delega di responsabilità né come occasione di conflitto fra le due famiglie, quella naturale e quella istituzionale che si costituisce come responsabile del difficile compito educativo di inserire l'iniziando nelle competenze del ruolo di studente della scuola superiore, assai diverse da quelle delle scuole medie.

Il patto di corresponsabilità, in questa prospettiva, nasce quindi da un'esigenza strutturale, non è certo una questione di galateo istituzionale o di rimpianto delle vecchie buone maniere fra preside e padre dell'alunno. Si tratta di cogestire un tornante stretto e rischioso del passaggio dei ragazzi da uno stadio evolutivo a quello successivo e di condividere la prospettiva che ne deriveranno comportamenti e linguaggi di cui sarebbe rischioso attribuire l'uno all'altro sia la responsabilità del suo determinismo che l'obbligo di trovare rimedi, sanzioni o complicità. La scelta migliore da effettuare è senza dubbio quella di imparare a conoscersi e solennizzare il

momento della reciproca conoscenza con la sottoscrizione di una alleanza indispensabile per fronteggiare in modo tempestivo e intelligente gli eventi futuri, nel corso dei quali si avvereranno eventi, visibili prevalentemente sul palcoscenico della scuola, determinati dal processo di crescita e dalla sua interazione con i valori e le regole dell'istituzione scolastica. Nessuno è veramente colpevole ma tutti responsabili, poiché l'inesco del processo adolescenziale è contemporaneamente un evento biologico, culturale, educativo e intensamente affettivo. La risposta educativa degli adulti è ovvio che debba essere coordinata e non divergente o conflittuale, pur nella diversità dei ruoli e delle funzioni.

Ecco come il progetto preliminare di Campus ipotizzava si potesse procedere alla sottoscrizione del "patto di corresponsabilità" scansando la sua burocratizzazione o una ritualizzazione priva di reale intesa e comunicazione profonda.

«Strutturare e scrivere un regolamento di istituto, magari in forma di semplice decalogo (è importante la cura di un linguaggio piano che tutti possano capire). Esso è fondato sui diritti alla formazione e all'educazione di ciascun cittadino in crescita. Si concentra sulle regole essenziali e irrinunciabili. Risponde alla necessità di presentare un'offerta esplicita e di avere regole chiare e condivise per la gestione dell'ambiente scolastico e favorire effettivo apprendimento...».

Il colloquio rappresenta per gli insegnanti l'occasione e l'opportunità per osservare, per raccogliere informazioni, per cercare di entrare nel cuore del ragazzo con modalità di relazione che si auspica possano continuare nel corso dell'intero anno formativo; parimenti il colloquio rappresenta per le famiglie un primo momento d'accoglienza e di collaborazione con l'istituzione-scuola, senza i quali difficilmente si otterrà successo scolastico. Il colloquio prenderà avvio con l'accogliere i genitori ai quali si chiederà di presentare il proprio figlio, le loro aspettative sia formative che educative, le comunicazioni che loro reputano necessarie; successivamente verrà accolto l'allievo da solo mentre i genitori attenderanno fuori dall'aula per poi concludere l'incontro tutti assieme.

Alla fine del colloquio e della compilazione della scheda ha luogo la firma del patto. Il sottoscrivere un accordo è un'esigenza forte. Infatti il patto tra adulti per la presa in carico dei ragazzi oggi non è più un fatto implicito e assodato come era un tempo. E ha, dunque, bisogno di una nuova esplicita pattuizione e di un rituale, una liturgia formale che lo sancisca. Così è pure tra scuola e ragazzi. Il patto è, perciò, un documento scritto che consta fondamentalmente di due parti principali. Una prima parte contiene le regole generali inderogabili e non negoziabili che sono riassunte nel decalogo e una seconda parte che contiene gli elementi di eventuali personalizzazioni a fronte di esigenze didattiche, familiari o sociali che

vanno prese in considerazione al fine di rendere effettivo il diritto di ciascun ragazzo all'apprendimento, sulla base della sua storia e dei suoi reali bisogni. Il patto è, dunque, per tutti ma è anche per ciascuno”.

L'idea guida originaria del progetto prevede “un nuova liturgia formale” che espliciti la natura e i limiti del patto, la sua radicale simmetria e legittimità: non è un contratto e neppure un tentativo di mettere le mani avanti nei confronti di eventuali conflitti e rimpalli delle responsabilità col corredo di denunce che può affliggere ulteriormente la relazione fra scuola e famiglia. Nel corso degli ultimi anni la “presa in carico dei ragazzi” da parte delle istituzioni parafamiliari come appunto la scuola non è un evento scontato e ampiamente collaudato e prevedibile ma è invece caratterizzato da sistemi di rappresentazioni dei diversi ruoli, ad esempio quello genitoriale e quello didattico, o quello educativo o quello psicologico, a volte in conflitto fra loro o contrapposti sulla base di stolidi pregiudizi diffusi dalla sottocultura dei mass-media spesso attiva nell'ipotizzare assurde gravi carenze educative da parte dei genitori o crudeli e stupide crudeltà da parte della scuola, favorendo il divorzio e aspre conflittualità che spesso nella realtà della quotidianità sono banalissimi eventi relazionali facilmente risolvibili se non ci fosse a soffiare sul fuoco dell'inesistente conflitto l'intervento di agenzie che non hanno un compito educativo ma quello di riuscire a vendere la propria merce.

La scuola perciò deve riuscire a parlare chiaro, non deve dare per scontato che l'attuale ruolo genitoriale conosca regole e valori della scuola; deve riuscire a far intendere bene ai genitori la natura profonda del dispositivo scolastico, i suoi obiettivi, le difficoltà che si dovranno gestire e la grande opportunità di poter decidere assieme e tentare di capire l'intento comunicativo dei comportamenti dei ragazzi. Per realizzare tale obiettivo Campus propone e cerca di attuare una strategia relazionale fondata su una pratica quasi commovente nella sua semplicità: *«il colloquio prenderà avvio con l'accogliere i genitori ai quali si chiederà di presentare il proprio figlio, le loro aspettative sia formative che educative, le comunicazioni che loro reputano necessarie»*. Incredibile, la scuola chiede ai genitori quale sia il loro modello educativo e di presentare il figlio, e le aspettative nei confronti dell'esperienza scolastica. Davvero è difficile ipotizzare una tecnica più semplice e più efficace che sedersi attorno al tavolo fra genitori e docenti e confrontarsi sul nucleo palpitante del loro incontro, aiutare il figlio studente a crescere. Proprio questo tipo di proposta caratterizza la politica dell'intervento Campus: usare il buon senso, non ricorrere a tecniche specialistiche, avere fiducia nella competenza acquisita dal ruolo docente nel contrattare con i genitori dei propri allievi un'area di eventi condivisibili, che richiedono per essere gestiti educativamente la

possibilità di un scambio che non preveda posizioni asimmetriche di potere. Però l'aspetto dimesso della proposta introduce una pratica sovversiva nella scuola; i docenti che chiedono ai genitori chi sia veramente il proprio figlio significa entrare con determinazione nella dimensione educativa, nello studio della relazione che il proprio studente intrattiene col contesto familiare e cercare di capire come egli viva nella mente del suo papà e della sua mamma. Quale sia l'opinione che essi hanno dei punti di forza e dei punti di debolezza del figlio: questo mi sembra significhi sottolineare la naturalezza ed indispensabilità del patto di corresponsabilità educativa; siamo fuori dalla didattica, siamo nell'area delle azioni educative condivise, è diventato convincente e realistico firmare un patto che non è più formale perché l'educazione è sostanziale e non può in nessun caso diventare un evento burocratico.

I Dirigenti e i Coordinatori hanno raccontato come sia poi stato davvero realizzato il piano studiato a tavolino. Ed ecco una sintesi delle loro valutazioni.

Le narrazioni dei Dirigenti³⁰

Il confronto tra i Dirigenti rileva che l'osservazione pedagogica *aiuterebbe la docenza in aula*. L'abitudine ad osservare è, naturalmente, presente dentro le scuole prima dell'avvio del progetto, infatti *per osservare le dinamiche noi abbiamo sempre organizzato il campo scuola del campeggio, anche prima di aderire al Progetto Campus, perché fa parte della nostra tradizione*. Ciò che porta il pensiero pedagogico del Progetto è *l'osservazione delle dinamiche*. *Quando abbiamo iniziato a razionalizzare che è importante osservare i ragazzi, per avere informazioni di tipo educativo che ci davano un grande aiuto, abbiamo realizzato un passo estremamente significativo*. La diffusione di un pensiero pedagogico condiviso si articola verso una prospettiva che interessa non il singolo ragazzo, ma *l'osservazione, i comportamenti e le dinamiche del gruppo*. Questa prospettiva permette di *vedere il ragazzo in maniera diversa* e va ad intaccare la tendenza a concentrarsi esclusivamente sullo studente: *il ragazzo quando entra nella scuola è sempre visto come studente e pertanto gli insegnanti vedono con gli occhi degli apprendimenti: questo ragazzo è bravo o non è bravo in base a quanto rende a scuola. Ci allarmiamo per le insufficienze e chiamiamo il genitore. Questo è uno dei nostri limiti e ci dimentichiamo – anche quando sono bravissimi – che hanno [...] molti altri bisogni. La scuola potrebbe rispondere e guardare il ragazzo in un contesto diverso non di apprendimento, non formale [ma] come persona. Campus ci ha permesso di fare quello scatto nel momento in cui abbiamo capito, come Collegio docenti, che osservare era importante, che avrebbe reso più facile attivare il tutoraggio e prendere veramente in carico un ragazzino nella sua situazione [per] accompagnarlo nella crescita, stargli vicino durante un cammino importante. In questo periodo un po' particolare li prendiamo bambini e li portiamo a diventare degli uomini. Star vicino al compagno in questo momento richiede di vederlo con occhi diversi: questo accade durante il campeggio quando nessuno è disabile perché tutti stanno insieme, giocano, si*

³⁰ Le frasi riportate in corsivo nelle sezioni “narrazioni” sono estratte dalle registrazioni degli incontri con i Dirigenti e i Coordinatori.

relazionano. Ma quando entrano in classe inizia la categorizzazione di disabilità perché l'apprendimento ti porta a questo. Questa riflessione è nata in Collegio dei docenti e l'abbiamo condivisa. Mi è piaciuto che dagli insegnanti nascesse questa riflessione che fa vedere come abbiamo iniziato a veder questi ragazzini come persone da accompagnare in un processo di crescita, non solo come studenti da valutare all'interno dei rigidi schemi delle competenze cognitive. Questo è un valore che non dobbiamo perdere. Le narrazioni testimoniano che questa esperienza sorge in seno al progetto: pur facendo tutto il lavoro di osservazione per la formazione delle classi, ho sempre dato molta importanza al singolo e meno al gruppo. Dopo anni di Campus c'è un passaggio da fare: dopo aver puntato sul molto sul singolo – perché si era persa la relazione [...] perché c'era molto timore da parte degli adulti nella relazione coi ragazzi – adesso c'è da fare un passaggio. La gestione del gruppo dipende molto dall'équipe [...] il gruppo non era una priorità rispetto all'organizzazione della scuola. Oggi capisco che pensare al gruppo, andare in questa direzione, rappresenta un valore aggiunto.

Nel nostro Paese l'osservazione pedagogica manca di una cultura professionale di riferimento e l'esigenza di formare gli osservatori è già del progetto sin dalla sua nascita, perché ognuno osserva secondo una propria logica mentre quello che si deve registrare deve essere utile a un obiettivo comune. Si deve educare l'occhio di chi osserva per avere un report utile all'obiettivo [...] Siamo poco attrezzati, poco formati per osservare e su questo dovremmo proprio lavorarci perché acquisire gli strumenti di conduzione dei gruppi fornisce strumenti potentissimi per lavorare bene e per fare il bene dei ragazzi.

In questa prima fase di sperimentazione l'osservazione pedagogica è riuscita ad intercettare le maggiori criticità, le punte degli iceberg, quello che è subito evidente. Pensando ad uno sviluppo del progetto è condiviso l'obiettivo di migliorare la capacità di osservazione di ogni aspetto del gruppo. Se pensiamo di raggiungere veramente la massima efficacia dobbiamo potenziare la rete di occhi che osservano. Trovo assolutamente importante formare il gruppo, ma è necessario comprendere il numero di persone che sono disposte a formarsi. Prima riesci ad aprire una lente di ingrandimento sul comportamento di un ragazzo, prima crei una abitudine a mantenere aperta per tutto il percorso questa lente di ingrandimento, più riesci a diffondere questo approccio educativo tra gli insegnanti. Si tratta di un orizzonte, di una meta perché rispetto a questo c'è ancora tantissima strada da fare, almeno per quanto riguarda il mio Istituto. Sento forte l'esigenza di attivare dei dispositivi che permettano di monitorare nel tempo i gruppi classe, trovo questa modalità estremamente importante, ma in questo momento non so come si possa realizzare. Sto agendo sul singolo

ragazzo, sulle sue criticità, sui casi più problematici; ma un lavoro intenso, pedagogico sul gruppo (non solo nella sua costituzione, bensì soprattutto durante i tre anni che stanno a scuola) lo troverei estremamente utile, perché è spesso in quella dimensione che si sviluppano dinamiche di crescita che in questo momento non riusciamo a presidiare.

L'accoglienza è un momento dedicato ai ragazzi iscritti in prima e alle loro famiglie perché possano avvicinarsi positivamente all'istituzione. Le narrazioni evidenziano come molte famiglie siano in difficoltà [...], *vanno accompagnate [e] supportate perché non hanno gli strumenti, le capacità genitoriali per la gestione di situazioni complesse.* L'approccio proposto dal Progetto apre una disponibilità da parte della famiglia, apre a una stima verso [la scuola]. Campus cerca di ripristinare il rapporto tra scuola e famiglia tramite un'alleanza educativa sancita dalla firma del patto. Allearsi con la famiglia sul piano educativo è altamente simbolico: *ci sono situazioni in cui devi portare la famiglia, però se all'inizio c'è questo sguardo – cerchiamo insieme, ognuno con il suo ruolo, di aiutare a crescere tuo figlio –, anche il portare la famiglia ha un altro peso. Non ci sentiamo più assistenti sociali, ma quelli che in quel momento appoggiano la famiglia affinché possa ritrovare le sue forze.* Accanto alle famiglie poco disponibili o in difficoltà, si registrano anche posizioni molto diverse: *nel mio caso le famiglie in genere si fidano molto della scuola, ti riconoscono come soggetto autorevole e ti permettono di accompagnare, assieme a loro, il ragazzo. Ma il meccanismo è particolare: si fidano anche troppo, in un certo senso c'è spesso una delega educativa e la scuola si trova a dover gestire situazioni personali del ragazzo.*

Se le narrazioni raccontano di una esperienza ormai consolidata nella fase dell'accoglienza, sembra emergere la difficoltà per mantenere presidiata la relazione per la durata dell'intero anno scolastico: la prospettiva dovrà riguardare la strutturazione di una *forma più organizzata o più forte, affinché la famiglia si senta costantemente partecipe della educazione e della crescita del proprio figlio.*

Le narrazioni dei Coordinatori

I colloqui con i genitori e i futuri studenti possono rappresentare per la scuola uno stimolo alla programmazione e al confronto pedagogico: *i colloqui, in genere li facciamo tra la fine di maggio e giugno e i restanti ai primi di settembre proprio per riuscire ad avere un quadro. Il confronto con la coordinatrice dei ragazzi stranieri ed il referente BES ci permette di avere un'idea di quelle che possono essere le situazioni problematiche.*

L'esperienza ha portato le scuole ad abbandonare il supporto di griglie strutturate e rigide per abbracciare un approccio narrativo: *il primo anno abbiamo seguita [la griglia] in maniera schematica, poi ci siamo resi conto che è importante lasciare libero spazio alla narrazione da parte dei genitori e degli allievi [perché] permette di essere straordinari rispetto alla rigidità della griglia e di stanare il valore del colloquio [che] è proprio la ricognizione delle attività extra scolastiche, del pregresso, di come ha vissuto la scuola fino a quel momento. Ed è così che emergono molti dati. Ci sono dei dati che non si saprebbero mai se non ci fosse questo tipo di colloquio.*

La raccolta di informazioni e la loro interpretazione pedagogica sembrano facilitare la mappatura precoce dei bisogni educativi e didattici dei ragazzi e quindi degli interventi e delle attenzioni che spettano agli adulti: *ci siamo resi conto che prima ancora di lavorare sul metodo di studio c'è da lavorare su aspetti organizzativi di base: [...] come utilizzare l'armadietto, come si utilizza il diario. Direi che grazie a questi colloqui così liberi siamo riusciti [...] prima dell'inizio del percorso scolastico a poter individuare aspetti su cui lavorare.*

Durante i colloqui *una grandissima difficoltà [...] è quando si chiede di parlare degli aspetti positivi del ragazzo. Quando chiedi i tre aggettivi, i tre aspetti, le tre caratteristiche peculiari del loro figlio, i genitori ti guardano e spesso non sanno cosa dire. Se sono insieme poi... Ma spessissimo c'è un solo genitore, spesso un solo genitore con il compagno o la compagna. E molte volte puoi percepire le dinamiche di una famiglia. Ricondurre queste dinamiche dentro l'aspetto educativo permette di percepire quale futuro puoi avere con la famiglia e puoi renderti anche conto che la famiglia sarà la prima a non rispettare il patto che ha appena sottoscritto.*

I colloqui iniziano, normalmente, appena terminati gli esami di licenza media e sono condotti dagli *insegnanti*, anche se questo comporta il rischio *che tengano i colloqui insegnanti che a settembre non avranno le classi prime*. Come organizzare la trasmissione delle informazioni raccolte è percepito come passaggio critico: *il più è come trasmettere a tutti i docenti che poi ruoteranno sulla classe prima le informazioni che vengono raccolte durante i colloqui perché sono informazioni anche molto personali, legate alla famiglia*. Le scuole hanno affrontato la questione utilizzando soluzioni diverse e a portata di mano: *abbiamo un armadio, chiuso ed in luogo sicuro, dove ci sono dei raccoglitori divisi per classi. Ogni raccoglitore ha una scheda del ragazzo, all'interno della scheda del ragazzo c'è il suo colloquio ed i tutor hanno il profilo del ragazzo*. Grazie a questa raccolta il referente del progetto Campus redige per ogni ragazzo *una tabella con le informazioni salienti, mentre il materiale dei singoli colloqui sono affidati ai tutor*. Al primo Consiglio di Classe il referente comunica le problematiche dei ragazzi.

Anche l'organizzazione delle giornate dedicate all'accoglienza spinge la scuola a rompere la tradizionale cadenza delle vacanze estive; infatti già *il 10 di agosto* [i ragazzi senior ed il Coordinatore dell'Area Verde] *cominciano a lavorare perché iniziano a fare gli elenchi, a raccogliere le adesioni, a preparare i giochi*. *Ci vogliono dieci-quin dici giorni per preparare un'Accoglienza come si deve*. *I giorni dell'accoglienza sono frutto di una progettazione condivisa tra i ragazzi, il Coordinatore e i docenti che danno la disponibilità*. Non tutti i membri del Collegio dei Docenti partecipano all'Accoglienza *perché per alcuni mettersi in gioco, fare delle attività che non sono quelle di lezione frontale è come mettere in gioco il proprio ruolo*. *E allora non tutti se la sentono e non è che possiamo spingere a fare cose che non sono sentite*.

La capacità che il dispositivo ha di coinvolgere i ragazzi dovrà essere migliorata; infatti *non tutti aderiscono a questi due giorni*. *Noi abbiamo parecchi allievi stranieri e riusciamo a convincerne pochissimi*. *Poi ci sono i ragazzi che arrivano da noi dopo una, due anche tre bocciature che non credono più nella scuola*.

L'accoglienza è anche un'occasione per aprire la comunità scolastica a risorse professionali del territorio fino ad oggi scarsamente coinvolte. Alla realizzazione può contribuire *una figura nuova chiamata "animatore"*. *Sono studenti universitari, che ci hanno dato una mano e rappresentano quella figura intermedia tra i ragazzi della cooperativa, i fratelli maggiori, ed i nuovi ragazzi iscritti*. *La figura del fratello maggiore è molto importante perché accompagna i nuovi arrivati e spiega un po' come funzionano le cose, quali sono le regole*. Ma questa esperienza non è patrimonio condiviso: *non siamo mai riusciti a farlo come fate voi, prima dell'inizio dell'anno scolastico perché viviamo in una situazione di precarietà totale ed arriviamo*

all'inizio della scuola che forse abbiamo tutti i docenti. Da noi l'accoglienza si realizza nei primi giorni di scuola con la partecipazione degli insegnanti delle prime [durante] l'orario di lavoro. Questo impedisce anche la partecipazione dei ragazzi della cooperativa perché loro iniziano effettivamente l'anno scolastico.

Con una caccia al tesoro i nuovi iscritti, accompagnati dai ragazzi della cooperativa e da una piantina per orientarsi conoscono la scuola, i diversi luoghi, spazi, funzioni: incontrano i bidelli, la segreteria, il preside. La scuola ha le sue regole e attraverso questa caccia al tesoro, che prevede la risoluzione di quiz, cominciano a capire che la scuola non è un territorio solo di didattica, ma anche di relazione. Grazie al gioco di ruolo vengono presentate le regole della scuola e alla fine è solo un ratificare quelle che sono le regole, perché loro le hanno portate alla luce. Le attività organizzate possono rappresentare il simbolico del passaggio e del viaggio: abbiamo fatto costruire un aereo con dei cartoni raccolti dai supermercati, quindi una cosa a bassissimo costo. L'aereo è la metafora del viaggio che facciamo tutti assieme: dei due, tre, quattro anni che passiamo assieme. Sull'aereo i nuovi accolti scrivono, rappresentano tutto quello che per loro è la paura di intraprendere un viaggio: la turbolenza, la speranza di arrivare. Di fronte a tutti, nuovi compagni e genitori, il gruppo illustra con dei cartelloni il significato del viaggio. Poi gli aerei sono lanciati dal terrazzo della scuola.

Il momento dell'accoglienza si conclude con una restituzione ai genitori che la sera vengono a scuola a prendersi i ragazzi e vedono il lancio degli aerei, le foto dei due giorni, parlano con noi. C'è, in questo modo, un completamento perché il colloquio apre i lavori e questo incontro apre l'anno scolastico. Tutto questo prima che inizi la scuola. Ma lo spirito dell'accoglienza non dovrebbe infrangersi sulla porta dell'aula, perché l'accoglienza in realtà dovrebbe, anche se non ci siamo mai riusciti completamente, andare avanti nelle classi.

I testimoni riportano il percorso avviato nelle scuole per mezzo della cultura dell'osservazione pedagogica. Nel corso dei primi due anni abbiamo utilizzato una tabellina che ogni insegnante compilava. Dal momento che questo metodo comportava l'accumulo di osservazioni su alcuni ragazzi e nessuna sugli altri ragazzi, l'anno dopo abbiamo affidato ad ogni insegnante un gruppo di ragazzi, ma a questo punto la tabellina si rivelava un vincolo e non una opportunità. Così l'abbiamo mantenuta come riferimento e lasciata libertà di annotazione ad ogni insegnante. Questa modalità si è rivelata molto più agevole, molto più semplice da gestire. L'attività di osservazione si fa riflessione pedagogica e stimola la ricerca di una soluzione adatta al contesto ed alla professione docente: nel corso degli anni l'occhio dell'insegnante si affina, se ha partecipato negli anni all'attività di osservazione.

L'osservazione serve anche alla formazione delle classi: *finite le due giornate dell'accoglienza ci si trova, si focalizzano quelle che possono essere situazioni problematiche e si fa un'ipotesi di classi che rimangono aperte per quindici giorni*. Nel pensiero Campus i gruppi di ragazzi in apprendimento, per un primo breve periodo, sono elastici perché *ci diamo il tempo, e lo diciamo anche ai ragazzi, di osservarli nelle prime due settimane di frequenza a scuola per poter correggere il tiro*. I gruppi nati grazie all'osservazione diretta degli insegnanti risultano tenere rispetto alla reale vita di classe, dal momento che *ho visto che quest'anno abbiamo fatto uno o due cambiamenti rispetto all'ipotesi fatta*. Un'ulteriore narrazione ribadisce e conferma: *i problemi che sono emersi i primi due giorni o le potenzialità si sono proprio rivelate giuste*. Aspetti organizzativi possono condizionare l'attività di osservazione perché *non sempre si lavora con il consiglio di classe [...] a causa di un problema effettivo, organizzativo (noi arriviamo all'inizio dell'anno che ci mancano tanti docenti)*.

Sembra farsi strada l'osservazione del singolo in una dimensione gruppale, anche se forse questa curvatura si deve al fatto che *avevamo un maggiore occhio di riguardo per quei ragazzi che già in sede di colloquio avevano destato interesse e per questo abbiamo cercato [...] di osservare il ragazzo all'interno del gruppo*.

Le narrazioni: lettura e analisi

L'accoglienza sembra essere stata vissuta come un processo della durata di qualche mese nel corso del quale le madri e i padri che hanno optato per l'iscrizione in quella scuola del figlio vengono avvicinati e coinvolti in un processo di reciproca conoscenza che ovviamente convoca anche il figlio, spesso presente alle procedure previste.

Già all'atto dell'iscrizione e successivamente, dopo gli esami di terza media e infine a conclusione delle vere e proprie giornate di accoglienza i genitori vengono invitati a partecipare a dei colloqui o col Dirigente o col Coordinatore di classe o con l'operatore Campus.

Gli obiettivi di questi incontri sono molteplici. Quello più in vista si realizzerà pienamente con la sottoscrizione del "Patto di corresponsabilità" fra scuola e famiglia nella gestione delle problematiche educative e disciplinari che il figlio potrà innescare nella propria frequenza scolastica. In realtà dal contesto delle azioni poste in atto si ricava l'impressione che la madre e il padre vengano comunque considerati dei soggetti sociali da istruire sull'uso e il significato simbolico della scuola oltre che possessori di un tesoro di informazioni relative alle caratteristiche e alla storia dello sviluppo affettivo e cognitivo del figlio, anche se alcune battute irrisorie sulla conoscenza reale del figlio da parte dei suoi genitori segnalano la persistenza di un pregiudizio negativo nei confronti della competenza educativa dei genitori degli allievi in generale.

Ciò che sembra sia la caratteristica peculiare di questa prima fase di accoglienza dei genitori consiste nella fuoriuscita dal "regno della carta" e delle registrazioni istituzionali e anagrafiche e l'ingresso, pur se trattenuto e prudente nel contatto reale con i genitori in carne ed ossa che entrano nella scuola del figlio e vengono informati su alcune regole fondamentali di funzionamento alle quali vengono invitati a prestare la massima attenzione.

Anche la presentazione del tutor del figlio ai genitori si configura come un gesto rituale di notevole rilevanza poiché rappresenta l'incontro fra le due figure educative principali che dovrebbero imparare a monitorare assieme lo sviluppo armonico del figlio e scambiarsi informazioni e creare sinergie. Presentare il tutor invece che il

docente di spicco appare una scelta specifica della cultura del Progetto Campus, spesso deciso a lasciar trapelare che l'obiettivo a medio termine è di includere nella scuola la storia di vita dell'alunno, il suo contesto familiare, la sua storia e trovare al proprio interno una funzione che impari a tenere i contatti con la famiglia non sul rendimento ma sul processo formativo e le difficoltà o i successi che di volta in volta punteggiano la storia della formazione umana, civile e scolastica dell'alunno.

In realtà dopo la fase eroica e insolita dell'accoglienza la relazione con la famiglia sembra affievolirsi e le occasioni di incontro e di collaborazione vengono ancora una volta relegate al trattamento delle emergenze invece che al monitoraggio della quotidianità.

Va comunque sottolineata la peculiarità del colloquio come strumento di reciproca conoscenza e scambio; è legittimo ritenere che i genitori possano sentirsi accolti davvero e valorizzati sia nell'essere interpellati sia nell'essere invitati apparentemente alla pari alla firma di un patto di corresponsabilità. Presumo siano poche le scuole superiori nelle quali i genitori dei ragazzi della prima classe vengono invitati ad un colloquio individuale ancora prima che la scuola prenda inizio e questa scelta procedurale ci induce a ritenere che la matrice originaria del Progetto Campus individui, nel tentativo di realizzare una vera ed umana alleanza fra docenti e genitori, un'alleanza che sia qualcosa di diverso da quella educativa scuola-famiglia che chiama in causa le istituzioni e la loro retorica e non le persone e la loro faticosa quotidianità.

Naturalmente da parte dei Dirigenti e dei Coordinatori non abbiamo sentito pronunciare parole di stima e riconoscimento della competenza educativa dei genitori, semmai le abituali insinuazioni sulla loro sospettata responsabilità nel consegnare alla scuola dei figli spesso quasi del tutto all'oscuro delle regole sociali, trascurati nell'educazione etica, abbandonati o ignorati nella loro vita scolastica. Da tale rappresentazione tipica della cultura del ruolo docente discende l'impressione, spesso documentabile che la famiglia deleghi alla scuola funzioni educative e riabilitative dei figli ormai quasi del tutto fuoriusciti dal controllo educativo dei genitori, e di tali preoccupazioni esiste ampia registrazione negli incontri effettuati.

In fase di accoglienza però si respira ben altro clima relazionale e i genitori sembrano essere gli ospiti d'onore e la scuola sembra quasi esprimere gratitudine nei confronti della loro scelta di affidare il figlio alla competenza educativa dell'istituzione che li ospita. Questo aspetto dell'accoglienza sembra essere in realtà di rilevante interesse, soprattutto per l'introduzione nella relazione con la famiglia dello strumento dell'incontro colloquio che si apre in direzioni molto promettenti per quanto concerne la sottoscrizione non formale e burocratica di un patto reale che rispecchi la realtà sostan-

ziale degli eventi in corso e cioè che a concorrere alla formazione del ragazzo ci saranno nel bene e nel male sia il padre che la madre che il tutor che il Dirigente che il Coordinatore di classe e che se si conoscessero personalmente sarebbe tutto di guadagnato e se ogni tanto si riuscisse a festeggiare il fatto che per il momento non è ancora successo nulla di grave sarebbe semplicemente rispettare la realtà degli eventi in corso.

Una delle caratteristiche criptate ed implicite ma possenti dell'apparato teorico del Progetto Campus è di puntare alla soluzione dei nodi fondamentali dell'attuale crisi del dispositivo scolastico, fingendo di nulla, proponendo senza enfasi e retorica delle pratiche semplici, per certi versi convenzionali, già praticate seppure con altri fini, ma destinate a mitigare la fonte dei mille guai che tormentano la quotidianità della scuola.

Ora una delle fonti di crisi della scuola è certamente la trascuratezza burocratica, aleatoria e puramente nominalistica con la quale si formano i gruppi classe proprio all'inizio del primo anno di inserimento, sulla base di poco attendibili documentazioni curricolari provenienti dalle scuole medie e di altre illusioni sull'esito dei possibili abbinamenti fra nomi e cognomi ai quali non corrisponde né un corpo, né una mente, né uno stile relazionale né una comprovata capacità di apprendimento. L'esito di questa improvvida trascuratezza nel presidiare la nascita e i primi passi del gruppo classe, sono ben noti: gli attuali adolescenti sono animati da una forte propensione a stabilire legami fra pari età basati sul presupposto che avere la medesima età ne garantisca il valore e la superiorità sia nei confronti dei più piccoli che dei ragazzi più grandi ma non per questo più valorosi e interessanti di tutti coloro, maschi e femmine che hanno quell'età e che riunendosi in gruppo ne portano ai massimi livelli il valore e le capacità comunicative. Ciò significa che dopo una prima fase di aggiustamento e verifica i ragazzi sconosciuti della prima classe, stringono fra loro legami che non nascono dalla condivisione di un compito istituzionale e di lavoro di studio e ricerca, ma scaturiscono da vincoli affettivi e dalla progettazione più o meno consapevole di realizzare obiettivi che non hanno nulla da spartire con gli obiettivi generali dell'istituzione scolastica. Nel giro di poco tempo si formano sotto gruppi, associazioni, coppie, piccole bande, centri di potere, bulli gruppalizzati che altro non sono che il sintomo della trascuratezza istituzionale con la quale la scuola ha trattato, anzi si è completamente disinteressata di una reale formazione delle squadre di lavoro, dei team di ricerca, dei gruppi di ragazzi relativamente omogenei come numero di presenze di ragazzi maturi e eticamente responsabili e ragazze o ragazzi ancora alle prese con problematiche di svincolo dall'autorità dei genitori e quindi in difficoltà nella relazione con le regole e i valori dell'istituzione scolastica.

Quanto all'accoglienza dei ragazzi delle "prime" classi, Campus fa delle proposte e incita a pratiche che hanno carattere di originalità e che sprigionano intenti di notevole rilievo e interesse.

Poco prima dell'inizio della liturgia scolastica i ragazzi delle prime sono invitati a partecipare a delle iniziative che prendono forme diverse a seconda dell'istituzione scolastica ma che obbediscono alle medesime intenzioni e sembrano rifarsi agli stessi principi ispiratori. O si ritrovano in una sorta di campeggio, campo scuola, o si ritrovano a scuola ma non nelle classi bensì coinvolti in attività di gruppo ed espressive.

Si tratta con ogni evidenza di esperienze insolite all'esordio dell'anno scolastico ma anche della frequenza del nuovo istituto che accoglie in modo imprevedibile. I ragazzi vengono coinvolti in attività diverse in base al contesto in cui si riuniscono e supportati dai Coordinatori Campus, da peer educator, docenti aspiranti tutor, Dirigenti. Si dividono in gruppi e si coinvolgono in esercizi, piccole gare divertenti, momenti di relax e di riflessione collettiva. È chiaro che si tratta di iniziative molto complesse e che richiedono una lunga e devota preparazione poiché non si può far certo affidamento alla capacità di accendere iniziative da parte di ragazzi che non si conoscono e che non hanno ancora capito di cosa si tratti.

L'obiettivo dichiarato e perseguito con attenzione è raccogliere dati osservativi sui comportamenti, gli stili, le modalità, i linguaggi e le problematiche relazionali dei ragazzi al fine di avere molti dati in più per costruire delle classi che sappiano contenere le diversità e le affinità. Alla fine dei due giorni trascorsi fuori dal dispositivo didattico e valutativo gli operatori e i docenti dispongono di una messe di dati che hanno a che vedere con l'umanità del ragazzo, con i suoi stili relazionali, le sue inibizioni o viceversa con le sue esagerate esibizioni senza controllo, con i suoi stili di approccio ai coetanei e agli adulti, insomma gli adulti che hanno partecipato all'esperienza hanno raccolto dati osservativi importanti sia sull'individuo che sul gruppo e possono accingersi alla discussione su come possa apparire più idoneo assemblare le diversità e le affinità nella fondazione dei nuovi gruppi classe.

Siamo quindi lontanissimi dalla prospettiva di costruire i gruppi classe servendosi solo delle "carte": ora i docenti, i tutor, gli educatori possono confrontare le proprie griglie osservative raccolte e discutere sulla compatibilità e sulle opportunità. Sulla equa distribuzione delle risorse e delle problematiche che non sono però solo relative al rendimento e alle capacità di apprendimento ma ineriscono le qualità umane e relazionali del singolo ragazzo o del gruppo che è stato osservato nella realizzazione dei compiti e delle sfide proposte.

Questo sembra essere un portato specifico della cultura del Progetto Campus, la ricerca di portare a scuola la soggettività dei

ragazzi e di imparare a tenerne conto. Questa sembra essere la sfida sulla quale si sono riversate molte energie degli operatori e dei docenti. Se infatti la valutazione non è più solo quella del rendimento e dell'apprendimento ma investe anche la "personalità" del ragazzo, le sue risorse umane o le difficoltà evolutive di cui è portatore, diviene complesso decidere come valutarle, in base a quali griglie, senza mutuare dalle discipline cliniche apparati concettuali che nulla hanno a che vedere con la mission dell'istituzione scolastica.

Dalle testimonianze dei Dirigenti e dei Coordinatori Campus la ricerca deve ritenersi tuttora in corso e si sarebbero succedute nel tempo enfasi esagerate sull'importanza di sottostare alle griglie e imparare ad osservare solo una serie di fenomeni, a fasi di rivolta all'imperio della griglia e di ritorno ad osservazioni educative più spontanee, fino a trascurare le griglie per privilegiare la relazione interpersonale alla compilazione della scheda di osservazione.

Questa in realtà sembra essere una delle tante difficoltà in cui si è imbattuta la realizzazione del Progetto Campus, ma anche una delle spie più significative del suo tentativo innovativo di portare a scuola gli aspetti affettivi, relazionali, storici e contestuali dei ragazzi. La proposta come al solito persuasiva e propiziatrice del progetto è stata di limitarsi ad osservare sulla base di griglie precostituite, di registrare e archiviare nel faldone personale del ragazzo, mettendo a disposizione di tutti gli operatori della scuola ed anche dei genitori, l'esito del colloquio individuale o della osservazione realizzata in gruppo. C'è ovviamente prudenza istituzionale e saggezza nella cautela con la quale si affronta la spinosa questione del destino delle informazioni private raccolte, delle motivazioni che hanno spinto a farlo e delle modalità specifiche che hanno autorizzato e consentito di entrare nell'area privata della vita del ragazzo valicando il confine dell'esercizio del ruolo di studente, ambito esclusivo di cui è lecito agli operatori della scuola interessarsi.

È evidente che questa è la barriera di contatto fra le idee guida del Progetto Campus e l'assetto culturale e organizzativo della scuola. Campus opta per un progressivo e prudentissimo coinvolgimento dei docenti nella relazione educativa con gli studenti e spalanca le porte ad una nuova e meno formale relazione con i genitori, propone perciò di osservare i ragazzi anche al di fuori dell'esercizio delle attività convenzionali e propone di fare tesoro di ciò che si riesce a capire o intuire, ma si rende conto che si tratta di scavalcare una interdizione non di piccolo conto: la scuola non deve e non vuole entrare nella mente, nella famiglia, nelle relazioni, nelle passioni dei suoi studenti, deve essere capace di gestire e stimolare i processi di apprendimento delle discipline e di alcune norme di vita sociale valide nell'istituzione scolastica, ma non ha diritto ad entrare nella scatola nera della vita dei ragazzi, dei loro dolori, dei loro amori e

della ricerca personale di verità. Tanto meno è legittimato a farlo il singolo docente o operatore; a scuola tutto si fa in gruppo, sotto gli occhi del gruppo o degli studenti o dei docenti, il controllo è massimo e tutto deve svolgersi senza nessun contatto corporeo, nessun coinvolgimento affettivo, nessuna prevaricazione della privacy dello studente di cui non si deve e non si vuole sapere ufficialmente quasi nulla, solo quello che sa o non sa. Ecco perché le griglie e le schede sono ineludibili ed ecco perché si deve dichiarare che una maggiore conoscenza della personalità del ragazzo è ufficialmente deputata a meglio realizzare una finalità organizzativa della scuola e cioè comporre dei gruppi classe che funzionino bene, siano inclusivi e capaci di utilizzare le mediazioni messe a disposizione del ruolo di studente.

Diventa però comprensibile come sia poi complesso predisporre delle griglie osservative che evitino la stigmatizzazione psicopatologica ma sappiano anche contenere il caos ricco di informazioni di una osservazione effettuata in un campo scuola o nel corso di una attività di gruppo. D'altra parte se l'obiettivo del Progetto Campus è di implementare la competenza educativa della scuola è inevitabile che si debbano affinare moltissimo le capacità osservative ed anche interpretative dei docenti educatori perché altrimenti diverrebbe velleitaria la formulazione del "progetto educativo individualizzato" che sembra essere l'obiettivo implicito del Progetto Campus.

Il Tutoraggio secondo il progetto Campus³¹

*Finalità:
creare una
relazione
educativa
significativa
per ogni ragazzo
con una figura
di riferimento
nella scuola*

La figura del tutor nel Progetto Campus

La funzione tutoriale ha molte accezioni anche nell'esperienza italiana. Una è il tutor d'aula, a sostegno e a rinforzo dei processi di apprendimento, soprattutto in contesti di apprendimento professionale o situato; un'altra è il tutor di ragazzi messi alla prova dopo giudizi della Magistratura o per ragazzi a rischio nell' "educativa territoriale"; un'altra ancora è il tutor che segue processi formativi superiori, all'università, nelle specializzazioni, nell'upgrading delle competenze nelle professioni e nei luoghi di lavoro.

Noi stiamo pensando a un docente che, in aggiunta alle sue funzioni, sia figura di riferimento a scuola per un piccolo numero di ragazzi al fine di favorirne il successo formativo. Il tutor di un ragazzo è, dunque, un docente della classe che ha il compito di presidiare in modo particolare alla crescita educativa e formativa di massimo cinque allievi della classe stessa, all'interno di una relazione stabile e significativa.

Ogni docente di quel consiglio di classe assume tale funzione in modo che l'esperienza sia condivisa da tutti i docenti.

Per Campus, l'esperimento di tale funzione parte dalle classi prime e ha particolare valore proprio nel primo accompagnamento alla scuola/formazione di secondo grado mentre perde importanza con la crescita dell'autonomia dei ragazzi nel corso del triennio. Il tutor dei quarti anni, invece, assolve ad altra funzione, relativa all'accompagnamento dei processi di sviluppo professionale.

Solo all'interno di un'offerta di relazione educativa ricca e coinvolgente è possibile un apprendimento efficace. Il tutor in certo modo assolve a questa funzione ma non la esaurisce. Infatti la relazione educativa riguarda sempre e comunque ogni rapporto tra chi insegna e chi sta apprendendo. Si tratta, perciò, di un ulteriore punto di riferimento per ciascun ragazzo e anche – in regime di reciprocità tra docenti – di un punto di riferimento per i colleghi negli interventi sul e con quel ragazzo. Si tratta, al contempo, di una preziosa fun-

³¹ Questo paragrafo presenta un estratto ripreso fedelmente dal Progetto Campus.

zione di custode di una storia che permette di valorizzare le competenze trasversali dell'allievo e – d'accordo con i colleghi – di meglio sostenerlo nelle debolezze, di valorizzarne le buone inclinazioni, di aiutarlo e orientarlo in ulteriori esplorazioni nel corso dell'apprendimento.

Le mansioni del tutor

I compiti o mansioni del tutor possono essere così riassunti:

- *ha una conoscenza approfondita della storia dell'allievo e aggiorna la documentazione e il profilo con l'ausilio di una scheda ad hoc che è alla base di tre colloqui nel corso dell'anno;*
- *mantiene i contatti con la famiglia per l'ordinaria gestione del ragazzo;*
- *diviene il primo referente per la determinazione delle voci relative alla partecipazione e all'impegno in occasione degli scrutini;*
- *concorda con il Dirigente gli interventi educativi a seguito di comportamenti scorretti;*
- *controlla che siano registrate – sulla scheda ad hoc – le assenze vere e proprie, le assenze "in presenza", dovute a mancato impegno o a azioni di disturbo, ecc, in quella determinata giornata, i giorni di presenza fisica e anche fattiva a scuola;*
- *segue il ragazzo anche nelle situazioni di speciale presidio del limite (Area Gialla) e ne cura il reinserimento in classe.*

La designazione dei tutor

Nel corso del primo consiglio di classe vengono designati i tutor della classe: ogni docente della sezione seguirà in modo particolare alcuni ragazzi, solitamente tre o quattro e un massimo di cinque alunni ad insegnante. È evidente che i casi più difficili fanno diminuire il numero assegnato: ci vuole un equilibrio tra docenti negli impegni assunti.

La scelta "su chi seguire in modo particolare" dipenderà dalla disponibilità del docente che sente di essere entrato in sintonia, in empatia con l'allievo stesso, senza scordarsi del proprio ruolo di adulto e senza alcuna pretesa di diventarne il confidente invadendo spazi non propri; va indubbiamente salvaguardato il ruolo di docente perché la funzione tutoriale è qui intesa come strettamente relativa ai processi di apprendimento.

Una volta stabiliti gli abbinamenti tra tutor ed alunni questi vengono comunicati dal Dirigente alla classe. La presentazione del tutor a ciascun ragazzo, davanti alla classe, è un rito importante e come tale ha bisogno di un momento preciso e ben costruito e di una ufficialità, sancita, appunto, dalla presenza del Dirigente. In questo momento l'allievo riconosce nel tutor la "sua" persona adulta di riferimento, il "suo" sostegno. La famiglia stessa viene a cono-

scenza del tutor del figlio e con esso stabilisce le modalità di contatto necessarie e rispondente alla specifica situazione, pur all'interno di limiti temporali e di contenuto molto chiari.

I colloqui tutor-ragazzo e la registrazione del lavoro

I colloqui informali sempre avvengono tra ragazzi e tutti i docenti: è una parte significativa di quel vasto mondo di educazione e insegnamento che fa parte del carattere comunitario, spesso ingiustamente taciuto o sottovalutato, della vita a scuola. Questi colloqui sono presenti anche nella relazione tutor-ragazzo, ovviamente; e tendono a intensificarsi quando si avvicinano le scadenze valutative o in momenti di difficoltà o nella vicinanza di speciali opportunità di apprendimento, ecc.

Il tutor, nel Progetto Campus, cura, però, tre momenti strutturati e formali di colloquio con ciascuno dei propri tutorati. Tali momenti sono accompagnati e favoriti da una scheda di rilevazione finalizzata a sostenere il successo formativo di quel ragazzo lungo il corso dell'anno scolastico.

Così per ogni ragazzo vi saranno tre schede di monitoraggio 'ufficiali' nel corso dell'anno formativo mentre ogni eventuale e successivo incontro che si dovesse dimostrare necessario, verrà appuntato su un'altra scheda.

Le tre schede [...] sono uguali nella struttura ma non nel contenuto e sono compilate in colloqui organizzati secondo la seguente temporalità:

- *entro fine novembre (con il duplice scopo di conoscenza e di ri-orientamento prima che sia troppo tardi);*
- *alla fine del primo quadrimestre (febbraio) con lo scopo di monitorare l'andamento scolastico e l'effettivo star bene a scuola;*
- *entro metà aprile (scopo: è un po' il "bilancio").*

Ogni scheda di monitoraggio allievo è formata da tre aree: area relativa agli apprendimenti, area delle competenze sociali e area delle competenze trasversali. Per ogni area alla fine dell'incontro vi dovrà essere una dichiarazione di obiettivi raggiungibili, concreti, tangibili e soprattutto misurabili.

La restituzione delle presenze effettive e utili (PP-PA-A) va fatta in due momenti precisi: fine primo bimestre e fine terzo bimestre, in coincidenza con i prescrutini. Alla conclusione dell'anno formativo si farà con il tutor un consuntivo per l'aggiornamento dei crediti formativi.

Tutto il materiale relativo al lavoro tutoriale va tenuto con ordine in teche individuali suddivise per classi (è materiale importante e può essere d'aiuto nelle analisi svolte dai consigli di classe). Anche all'allievo viene consegnata la scheda in modo tale da permettergli

di monitorare lui stesso la situazione e rivisitarla quando lo ritiene opportuno.

Tutor e famiglia

Il tutor mantiene un significativo rapporto con la famiglia del ragazzo tutorato, in qualche modo anche a più diretta custodia dell'alleanza educativa pattuita ad inizio di anno. Spetta al tutor, d'accordo con il Dirigente, favorire la partecipazione, per quanto possibile, delle famiglie alle occasioni di scambio e alleanza tra adulti. Spetta anche contattarla nel momento in cui si verificano atteggiamenti o episodi di una certa entità o che i colleghi della classe evidenziano. Il tutor pertanto riveste un determinante ruolo di raccordo fra colleghi della classe, studente e famiglia.

Formazione per la funzione tutoriale

Lo sviluppo di una funzione tutoriale necessita di una formazione specifica per lo sviluppo di competenze di guida e sviluppo alla crescita che devono diventare patrimonio comune di tutti i docenti. Tale formazione – ferma restando la possibilità di sessioni formative su tale tema, con esperti – si svolge attraverso regolari riunioni tra tutor di riflessioni sulle funzioni, i problemi e i casi, con una guida che faciliti il lavoro.

Il commento al progetto

Non c'è dubbio che la concezione del tutor proposta dal Progetto Campus originario sia caratterizzata da una considerevole profondità ed estensione quanto a campo d'azione. Il tutor dovrebbe disporre di una conoscenza approfondita della storia dell'allievo e dovrebbe mettersi in grado di monitorare nel tempo il suo sviluppo sia scolastico che personale. Tale conoscenza lo metterebbe nelle migliori condizioni per svolgere una funzione di mediazione sia con la famiglia che col consiglio di classe, attingendo informazioni aggiornate ma soprattutto essendo l'unica figura in grado di disporre di una conoscenza delle prestazioni e del comportamento del ragazzo in quasi tutti gli ambiti, è in grado di arricchire i due gruppi di informazioni che possono rendersi indispensabili per assumere decisioni educative sagge e tempestive.

Se si tratta di discutere di partecipazione ed impegno chi meglio del tutor può aiutare i docenti e i genitori ad entrare in possesso di informazioni pertinenti per effettuare la valutazione corretta e l'azione educativa più efficace. È ancora il tutor in prima linea se si tratta di fronteggiare eventuali comportamenti scorretti o nei casi in cui il ragazzo superi o oltrepassi il limite; sarà lui a curare il reinserimento nella classe dopo il periodo trascorso nelle attività previste dall'Area Gialla. Il tutor insomma cura l'inserimento dell'allievo nel dispositivo scolastico, cercando di capire le difficoltà che incontra ed il linguaggio a lui più comprensibile per riuscire ad identificarsi con le ragioni del ruolo di studente e del patrimonio normativo dell'istituzione scolastica. Ciò lo rende contemporaneamente rappresentante sia delle istanze dell'allievo che di quelle dell'istituzione scolastica, un mentore, un mediatore, un educatore, un docente capace di identificazioni multiple che lo rendono vicino ai genitori, all'allievo, alle ragioni del consiglio di classe. Forse però la definizione più sorprendente proposta dal manifesto programmatico di Campus è quella relativa alla funzione cruciale che il tutor svolgerebbe, quella di istituirsi come la figura adulta preposta a raccogliere la storia dell'allievo, a documentarla, a renderla spendibile da parte di tutti, anche da parte di docenti che sopraggiungono in fasi successive e che nulla possono sapere delle peripezie evolutive dell'allievo precedenti al proprio arrivo in quella scuola e in quella

classe. Questo istituirsi del tutor come colui che documenta il percorso, conosce i precedenti, raccoglie i dati importanti, gli consegna il compito di documentare in un linguaggio direttamente accessibile e quindi non allusivo l'esito delle proprie osservazioni e di costruire un archivio storico accessibile e verificabile da tutti, anche da parte dei ragazzi, in cui sia raccolta la storia di quell'anno e di quelli precedenti, una storia non solo relativa all'apprendimento e allo sviluppo delle competenze, ma anche aperta alla registrazione delle difficoltà dei disorientamenti e agli sforzi effettuati per trovare soluzioni intelligenti alla complessità della crescita personale e sociale. In somma il tutor conosce il ragazzo e per garantirsi tale competenza deve ovviamente parlargli individualmente e raccogliere informazioni a largo spettro in apposite schede archiviate e a tutti accessibili.

Il docente tutor come custode di una storia che permette di valorizzare le competenze trasversali dell'allievo è una proposta alta di Campus, perché tocca un problema cruciale relativo a quanto il docente deve sapere del proprio allievo e del suo contesto di vita per realizzare il proprio compito didattico: fino ad oggi mi sembra si possa dire che la cultura del ruolo docente ritiene non sia suo compito conoscere gli affari mentali, familiari e sentimentali dei propri allievi e che si possa aiutare a sviluppare apprendimenti e conoscenze allacciandosi solo al sistema cognitivo e alla sue motivazioni etiche: la dimensione affettiva e relazionale non è di competenza della scuola. Il tutor irrompe sulla scena scolastica con un mansionario sovversivo: egli è il garante che la storia individuale esiste e che è necessario conoscerla per poter meglio valutare l'inclusione dell'allievo.

Le narrazioni dei Dirigenti³²

Il tutoraggio è il dispositivo per presidiare e supportare le dinamiche educative nelle classi prime. Nella realtà molto spesso accade che, per un *processo naturale*, i professori che hanno sperimentato questa modalità la adottino anche in seconda, in terza e in quarta ma in maniera più informale, con una modalità meno strutturata. A volte i ragazzi che hanno sperimentato quest'esperienza nel corso del primo anno [...] vedono i loro docenti come figure significative nel momento in cui hanno qualche problema. Così, siamo passati da una funzione di accompagnamento a una figura di riferimento.

Quando l'istituzione e gli adulti di riferimento aprono alla relazione gli studenti portano a scuola esplicitamente – e non sotto il cappuccio – *tutta la loro vita perché non ci sono più quelle figure esterne verso le quali noi ci rivolgevamo*. La figura del tutor sembra rappresentare, infatti, per i ragazzi l'occasione di raccontarsi: *il motivo per cui [...] hanno questo bisogno di portar fuori è che non hanno interlocutori e in mancanza di interlocutori manca loro un pezzo di consapevolezza, quella che si determina quando tu relazionandoti con un altro impari a vedere. La scuola può [...] essere un buon interlocutore che aiuta a responsabilizzare, a prendere coscienza, ad accompagnare*. Per la scuola questa nuova funzione rappresenta una opportunità di *riflessione, perché i ragazzi ti portano davvero temi complessi*. La relazione è un moltiplicatore di informazioni, anche personali, che la scuola viene a possedere sull'adolescente studente. Questi dati devono essere gestiti con solide competenze professionali perché *quando entri nel privato può arrivare anche il papà che può dire 'di che cosa sta parlando a mio figlio?'* la raccolta delle informazioni deve essere fortemente strutturata.

Nel momento della sua prima applicazione questo dispositivo ha destato perplessità, alcune delle quali legate alla sensazione avvertita da molti docenti di un eccessivo appesantimento del loro

³² Le frasi riportate in corsivo nelle sezioni "narrazioni" sono estratte dalle registrazioni degli incontri con i Dirigenti ed i Coordinatori.

lavoro. Le griglie osservative e compilative da utilizzare nel corso degli incontri formali *sono state viste come una burocrazia, un peso in più*, un corpo estraneo nel processo di accompagnamento al successo formativo, dal momento che *noi dobbiamo occuparci dei ragazzi, tutte queste carte tenetele voi*. Pertanto, come per il dispositivo dell'accoglienza *l'anno successivo abbiamo proposto una revisione, abbiamo tagliato all'osso tutto*. La scelta di ridurre l'aspetto burocratico comporta il rischio di trascurare la registrazione: *forse adesso siamo un po' carenti, si è passati dall'altra parte*.

Dopo una prima fase di reticenza, i racconti riferiscono come, in generale, la raccolta delle informazioni cominci ad essere percepita come un momento della professione docente e sia sentito importante *documentare tutto quello che facciamo*. Questa cosa ci fa dire che la scheda serve a questo, che contiene dati importanti, che non sono freddi ma un modo per tenere documentato mentre *tracciamo una storia* che dovrebbe essere conosciuta, condivisa e trasmessa seguendo codici e procedure strutturate affinché *la persona che prende il ragazzo in carico l'anno successivo possa continuare quel ruolo educativo con una conoscenza più strutturata*.

Accanto alla codifica di una trama di relazioni ufficiali, il tutoraggio apre alla relazione informale e duale studente-docente, nonché ad un maggiore coinvolgimento degli adulti nelle dinamiche evolutive dei ragazzi-studenti. Momenti formali ed informali che permettono di abbozzare la costruzione della biografia scolastica del ragazzo anche se *un rischio del tutoraggio è che tutto quello che hai imparato rimanga tra il tutor il ragazzo senza diventare patrimonio della scuola*.

Pare rimanere aperta l'esigenza di risolvere le criticità legate alla raccolta, conservazione e trasmissione delle informazioni: *non abbiamo ancora fatto questo passo e facciamo un po' di fatica a capire come farlo e come strutturarlo*. Ancora oggi una parte di insegnanti non ritiene importante fare il colloquio e avere una scheda ed i racconti dei Dirigenti concordano nel sostenere che *la formazione deve essere fatta sul consiglio di classe, l'organo che rappresenta meglio un'attività a favore dei ragazzi*. Si devono formare in circostanza *quei docenti che devono imparare a parlare fra di loro, a fare gruppo e ad analizzare insieme problematiche suddividendosi anche i compiti di tutoraggio*.

Abbiamo iniziato con il proporre il tutoraggio a tutti i docenti del Consiglio di classe perché l'azione educativa è un qualcosa che riguarda tutti. Nel momento in cui abbiamo proposto questo principio ha provocato alcune resistenze di cui abbiamo preso atto. Il riconoscimento della funzione tutoriale come straordinario rispetto al ruolo docente ritorna, e più realtà mettono a disposizione dei docenti *alcune ore perché chiedendo di fare due incontri all'anno, l'elaborazione di alcune schede ed i colloqui formali abbiamo indivi-*

duato questo in maniera concorde. Una soluzione diversa ha cercato di vedere all'interno dei Consigli di classe chi era disponibile, perché si è dovuto fare sintesi tra lo spingere verso un'azione educativa che ricade come responsabilità su tutti e il principio che un'azione educativa non ha senso se non desiderata. In questo modo si è arrivati ad avere una parte del Consiglio di classe che si fa carico del tutoraggio, nell'ottica che questo è un momento di transito perché se noi rafforziamo e strutturiamo sempre meglio la cultura educativa all'interno della scuola, all'interno del corpo docente, un po' alla volta la condivisione potrà realizzarsi, anche se con diversità da istituto a istituto. Un'ulteriore esperienza mostra come l'istituzione del dispositivo possa innestarsi nella tradizione pedagogica della scuola: nel momento in cui abbiamo riflettuto come Collegio docenti su come mettere in atto il sistema del tutoraggio è stato quasi naturale dirci che questa cosa deve essere fatta da tutti quanti. Così il tutoraggio si fa occasione per far crescere il sistema nel suo insieme senza intaccare o destrutturare un modello organizzativo: da noi abbiamo tre settimane, che corrispondono alle settimane successive agli scrutini, in cui la scuola si destruttura. I ragazzi bravi fanno attività di potenziamento, quelli che hanno delle difficoltà recuperano. Quindi ci è venuto spontaneo che la prima ora di quella settimana tutti i docenti si prendessero i loro tutorati per discutere su come sta andando, com'è andata, dire cosa ne pensa il consiglio di classe di loro e viceversa cosa pensano i ragazzi. Investire nel confronto sul ruolo e sulla mansione del tutor non vuol dire creare dei super tutor, ma che il gruppo nel suo contesto tiene. Quindi, nella complessità, so che alcuni professori sono molto più portati nella relazione, nell'accompagnamento dei ragazzi e così magari anche quello che è un po' più deboluccio si rivolge al collega per qualche consiglio; oppure qualche professore che non si sente portato comunque è interessato ad avere i suoi ragazzi e nei Consigli di classe esplicita in un clima anche di serenità e di simpatia la sua difficoltà dicendo che farà il suo piccolo pezzettino, ma non si sente di avere i casi gravi. Questo clima porta alla luce, reciprocamente, le competenze che uno ha e uno ha un po' meno e nel Consiglio di classe è diventato naturale che i professori che per passione e per vocazione se la sentono, prendano il caso più difficoltoso. Ma lo fanno volentieri, senza che siano diventati i più bravi o gli altri i peggiori.

La responsabilità diffusa conduce verso un contesto che non ha bisogno di grandi figure di riferimento pedagogico-educative, nel senso che ha interiorizzato un senso profondo dell'essere docente ed educatore nello stesso tempo, come è testimoniato dal racconto di un altro Dirigente che, in seguito alla diffusione del modello tutoriale, si è smarrito dall'azione di accompagnamento, soprattutto verso lo sportello psicologico. Nei primi anni passava sempre attraverso di me: il professore mi diceva 'senti questo ra-

gazzo è in crisi, fagli due parole...’ allora io lo prendevo, lo ascoltavo e, quando necessario, lo accompagnavo verso altre professionalità. Negli ultimi anni questa mia funzione è andata sempre più scemando. L’anno scorso non ho fatto da mediatore con alcun ragazzo, perché nel momento in cui c’era qualche problema sono sempre intervenuti i tutor. Per me è un buon segnale, perché vuol dire che il professore si è assunto questo ruolo.

Per ottenere un effetto di maggior sensibilità educativa sui Consigli di classe è utile mantenere il presidio diffuso, anche se l’utopia della responsabilizzazione perfetta sembra dover fare i conti con il buon senso. Se un docente non lo fa con buona volontà o non ha le doti adatte non potrà vedersi affidati i casi più estremi, per cui i casi più difficili andranno affidati a chi è in grado di farsene cura e chi è meno portato sarà tutor di ragazzi che non hanno bisogno di questo grande supporto. Questo passaggio risulta condiviso dalle scuole, questa è la mediazione portata avanti da quasi tutti e finora sembra che la cosa funzioni abbastanza bene.

Le narrazioni dei Coordinatori³³

In alcune esperienze la figura *compare molto precocemente all'orizzonte; infatti il tutor viene presentato già nel colloquio iniziale tra maggio e giugno. Quindi la famiglia già sa che il ragazzo avrà un tutor, una figura di accompagnamento quando comincia la scuola.* Altre scuole scelgono di utilizzare il momento dell'accoglienza: *se la prima giornata è di osservazione dei ragazzi, nella seconda giornata i docenti, assieme, vanno a definire i tutor.*

Il tutoraggio non è un accompagnamento forzato, perché *ci sono [...] ragazzini che [...] lo vedono, diciamo così, solo nei momenti [formali di] novembre, febbraio e aprile. Probabilmente ad oggi sono la maggior parte. Però, da quello che vediamo, per loro è una tranquillità il fatto che ci sia questa figura.* Come riporta un testimone, può accadere che la relazione istaurata nel corso del primo anno di scuola sia ricercata dallo stesso studente: *certi ragazzi della seconda l'hanno proprio richiesto e anche dopo lo cercano se hanno bisogno, se con il loro tutor hanno creato un buon rapporto, se si sono sentiti ascoltati continuano a cercarlo. Se hanno bisogno vanno da lui alla ricreazione.* Per loro i tutor vanno avanti nella classe seconda anche se *l'insegnante non fa più parte della classe, del gruppo classe.*

Per non compromettere fin dagli esordi la relazione educativa è importante curare la fase di abbinamento tra il tutor e il ragazzo: *dico sempre di osservarli bene, perché non si può essere il tutor di ragazzi con i quali non c'è un minimo di empatia. Una delle criticità è proprio quella che a volte il ragazzino si trova ad avere come tutor il docente con cui non va per niente d'accordo. Quindi viene da me e dice 'non è che posso cambiare il tutor?'*

È stato necessario definire il contesto di riferimento della figura tutoriale, perché in molte occasioni la famiglia ha mescolato e sovrapposto piano educativo e piano dell'apprendimento: *la criticità iniziale con le famiglie era la delega al tutor non solo della fase educativa, quindi di relazione, ma anche di tutta la fase di cosiddetto*

³³ Le frasi riportate in corsivo nelle sezioni "narrazioni" sono estratte dalle registrazioni degli incontri con i Dirigenti ed i Coordinatori.

apprendimento. La famiglia potrebbe aver visto nella figura del tutor la possibilità di una delega: quindi, anziché andare ad udienza da tutti i prof. vado solo dal tutor che mi fa una sintesi tra tutti e mi dice un po' come va. Questa iniziale scentratura ha rischiato di innescare una reazione a catena: come sempre fa il telefono senza fili uno legge le informazioni come intende leggerle. Quindi scattava la faida: ma il tutor mi aveva detto che andava benino invece salta fuori che va male.

All'inizio sono state previste schede strutturate di rilevazione da redigersi nel corso dei colloqui formali e programmati. *Noi abbiamo dieci ore a disposizione nell'arco dell'anno e abbiamo visto che diventava troppo pesante fare tre schede, tre interventi, quindi abbiamo snellito.* Come sempre in Campus il contesto detta le strategie: *si è deciso di tutorare tutti i ragazzi fino a novembre e in occasione del primo scrutinio si vede se effettivamente i ragazzi hanno bisogno di essere ri-orientati, se ci sono delle difficoltà, se c'è bisogno di accompagnare il ragazzo allo spazio ascolto. E così da gennaio in poi vengono tutorati solo quelli che effettivamente si pensa ne abbiano bisogno o quelli che spontaneamente vanno dal docente.* Se i momenti formali necessitano di uno snellimento, la documentazione rimane strategica. *Siamo consapevoli che è importante tenere una storia anche se forse non siamo ancora stati in grado di dare una buona prospettiva e quindi capirne fino in fondo il senso. Questo a livello di documentazione ci ha fatto tirare un po' il freno a mano.* Altre esperienze sembrano confermare: *la fatica della documentazione, dello scrivere questo percorso in prospettiva... però non abbiamo ancora trovato la strada per farlo, per ottimizzarlo, per coglierlo. Quello che oggi si fa è mantenere la documentazione nella cartella dell'allievo per cui ogni docente può pescare a questa storia nel momento del bisogno.*

Uno dei rischi del tutoraggio è che questo dispositivo venga vissuto come un semplice espletamento di atti dovuti. Immaginiamo che *la maggior parte dei colloqui avvenga così: 'come va, che insufficienze hai?', cosa vuoi fare?'* Il rischio vale anche per il materiale informativo raccolto dal tutor: *abbiamo snellito le schede di tutoraggio perché com'erano fatte erano troppo gravose. Ma una volta fatte, costruite, scritte, inserite lì, chi mai è andato a leggere queste schede?*

Il successo dell'azione di tutoraggio *dipende dall'empatia che riesci a creare con il docente, quindi dipende molto da quello che il docente riesce a trasferire. Con certi docenti sì, e infatti certe situazioni di alcuni allievi si sono risolte proprio grazie, anche, a questa figura. Con altri no, con altri resta più [...] sul vago, poiché può capitare che lo studente affidato a una persona si trovi meglio con un'altra. Quindi in corso d'anno possono capitare dei passaggi, anche simpatici, tra colleghi.* La soluzione generalmente adottata affida a

tutti i docenti la funzione di tutor anche perché altrimenti si rischia di avere un numero eccessivo di allievi mentre così tutti si trovano ad avere quattro o cinque ragazzi. Sembra persistere una certa ritrosia dei docenti a mettersi nei panni del tutor perché è molto difficile che uno si proponga. La relazione può invitare in ambiti scarsamente frequentati nella quotidianità della scuola, perché a volte il ragazzo dice del proprio disagio in classe, magari con qualche collega e allora diventa difficile gestire la relazione con il ragazzo e anche con il collega, perché sei in un ruolo e ti chiedi 'io cosa faccio, so che con questo collega succedono una serie di cose, ma come mi comporto, che competenze ho per riferire al collega queste cose?'.
L'attenzione pedagogica invita ad entrare nei dettagli della biografia perché [il tutor] ha una lente di ingrandimento, un occhio di riguardo per alcuni ragazzi anche se non deve farsene carico, ma forse deve cercare di capire cosa c'è dietro un disagio del ragazzo e riportarlo a chi di dovere, al Consiglio di classe, per far capire il perché di certi momenti particolari del ragazzo. Come nel caso di E. che è molto isolato, preso in giro. Il primo anno, l'anno scorso, era preso in giro dagli altri perché è molto infantile nei suoi atteggiamenti di estrema difesa. L'anno scorso è stato un po' così, andava... stava attento, partecipava alle lezioni pur essendo isolato. Quest'anno ha iniziato abbastanza bene, ora sta scendendo e calando paurosamente e allora sto cercando di capire un po' di più. Infatti si è un po' espresso. Ho scoperto che dove vive non ha amicizie, chatta sei o sette ore al giorno con i suoi amici che sono rimasti in Romania, comincia di nuovo a vivere male l'ambiente scolastico perché è fatto oggetto di piccole punzecchiature. Allora un insieme di queste cose mi fa partecipare a questo povero ragazzo. Entrare nei dettagli della biografia stimola il confronto tra colleghi, con altre professionalità. E rischia di coinvolgere: ne ho parlato con la psicologa e abbiamo visto se si poteva fare qualcosa assieme. Sono un po' coinvolto, cerco di accompagnarlo con delicatezza, per trovare delle soluzioni condivise perché questo disagio sia meno sentito e trovare assieme un po' di fiducia. Cerco di metterlo insieme ad altri e soprattutto di parlarne sia ufficialmente in consiglio di classe sia ufficiosamente mentre si è nei corridoi [...].

Le narrazioni definiscono il territorio ed il ruolo del tutor: io credo che sia una sorta di vocazione in cui metti in campo il tuo essere e la capacità di ascolto. Nella realtà io non credo neanche che si esca dal ruolo di docenti, tutto sommato. Forse ci serve per imparare a fare meglio i docenti, perché se fossimo bravi forse alcuni problemi li avremo già risolti in partenza, in aula. Poi è chiaro che il rapporto a due è un rapporto privilegiato perché tutti i ragazzi disperati, nel rapporto a due sono bravissimi, si ridimensionano. Quindi secondo me non è un discorso di formazione, ma di disponibilità, di

metterci in gioco perché con i ragazzi bisogna essere credibili, non si può raccontarsela. Una testimonianza riporta come tutti i docenti pian piano stanno passando dal ruolo forse più classico del docente al ruolo del così detto educatore, di colui che effettivamente accompagna il ragazzo, partendo dal presupposto che è difficile lavorare sull'apprendimento se viene meno la motivazione. Chiaramente la motivazione scatta spesso alla luce di un rapporto, di una relazione propositiva. Quindi partendo dai ragazzi stessi. Sono proprio loro che dicono 'sento di impegnarmi in quella materia perché mi sento coinvolto da quel docente'. Dato questo presupposto è impensabile fare il docente senza prendersi a cuore i ragazzi: e questa è stata la premessa condivisa a livello di Collegio dei docenti. Dopo effettivamente si trattava di capire come calarlo. Accanto ad una interpretazione del ruolo docente aperto ad un'azione di accompagnamento è presente una interpretazione più tradizionale che non si interessa alla vita dell'allievo 'perché io sono qua solo per fare il docente, per parlare della mia materia e quindi non voglio farmi carico dei problemi dei miei allievi'. Questa percezione sembra essere particolarmente diffusa in chi fa l'insegnante da molti anni. Gli insegnanti che hanno una storia di 15 o 20 di insegnamento, quindi correlato a modelli tradizionali, sembrano faticare ad assimilare la proposta tanto che il dispositivo [...] da noi è veramente l'istituto in cui ci sono ancora molte, molte difficoltà. Una percezione che sembra essere, almeno in alcune scuole, ancora radicata tanto che l'aspetto educativo si fa ancora fatica a farlo entrare. L'insegnante entra, fa la sua ora di lezione perché 'io sono qui per insegnare, esco, poi di tutto il resto ragazzi, io...' Il problema è che da noi c'è uno zoccolo di questo pensiero ed è difficile andare ad intaccarlo. Altre narrazioni ribadiscono: c'è un gruppo di persone che crede ancora che ci voglia la sanzione disciplinare, dopo tre annotazioni la sospensione eccetera, insomma il vecchio sistema che c'era e che più o meno si è rivelato un fallimento. Però se la maggior parte dei docenti ritiene che questo è il metodo da seguire è chiaro che si fa fatica a far passare altri modelli educativi. L'interpretazione tradizionale del ruolo docente può sfociare in una dimensione ostativa. In certi casi, non è semplicemente il non crederci, in certi casi, almeno la sensazione che ho io, è che si fa proprio una fronda contro per ostacolare o per non far mai decollare le cose.

Rimane aperta la definizione di quale sia la professionalità, dal momento che il tutor non sarà mai un educatore, non sarà mai uno psicologo. Ecco, per conto mio, è un po' una vocazione e un po' bisogna aver voglia di imparare a farlo. A mio avviso non può venire meno una preparazione extra, una formazione per evitare di essere a compartimenti stagni nelle due cose. Sin dall'avvio del progetto abbiamo fatto degli incontri con i tutor per discutere [...] di quali debbano essere le caratteristiche dell'intervento, fin dove poter arri-

vare, cosa fare per non far sentire il tutor sprovvisto, quasi indifeso di fronte a delle problematiche così forti, così grosse che gli cadono addosso.

Il presidio del ruolo tutoriale deve essere costante, affinché sia certo il confine sulle cose che un ragazzo può portare al tutor. Insomma, quando un ragazzo porta delle cose molto pesanti, c'è un tentativo verbale di suicidio, una situazione molto grave in famiglia di maltrattamento, fino a che punto il tutor può dire questa cosa, quando deve inviare a un professionista che può ascoltare in un altro setting, in un'altra situazione?

Le narrazioni: lettura e analisi

A quale cultura professionale dovrebbe ispirarsi la neonata figura del tutor scolastico? Il progetto originario prevede che i tutor possano e debbano, riuniti in gruppo, discutendo e confrontando le esperienze, trovare le ragioni teoriche della loro necessità istituzionale e le regole metodologiche che consentono un ordinato procedere della loro esperienza. Si tratterebbe quindi di uno sviluppo della cultura del ruolo docente che integra azioni educative e capacità di ascolto, senza dover ricorrere per la propria fondazione ad altre discipline, quali ad esempio la psicologia o pedagogia; è la cultura del ruolo docente che trova al proprio interno sia le ragioni che gli obiettivi che rendono necessaria l'istituzione della figura del tutor per fronteggiare le nuove esigenze degli adolescenti attuali. È una posizione di rilevante interesse in tempi in cui si abusa di deleghe alle culture "forti", psichiatria, psicologia, psicopedagogia, da parte dell'istituzione scolastica per affrontare le innumerevoli emergenze che la scuola deve affrontare a seguito delle trasformazioni educative e sociali che sovraccaricano la scuola di compiti non suoi, soprattutto se si tiene presente che essa è diventata il palcoscenico sul quale gli adolescenti esibiscono i loro drammi e portano spesso la loro violenza generazionale. Il problema quindi della formazione e dell'aggiornamento dei docenti tutor deve essere risolto all'interno del gruppo di appartenenza senza controproducenti stipule di contratti formativi con "specialisti" che muovono le loro pedine in spazi troppo remoti rispetto all'attività didattica e alla relazione educativa che può specificamente instaurarsi a scuola.

Nella realtà della applicazione del modello Campus alle scuole che ne avevano fatto richiesta è doveroso segnalare che, in base alla testimonianza dei Dirigenti, l'adesione dei docenti al progetto tutoraggio è stata contraddittoria. Sembra di poter desumere che le maggiori difficoltà ad identificarsi con le ragioni della nuova proposta abbiano tratto alimento dalla difficoltà a credere possibile la convivenza nel medesimo ruolo professionale delle due dimensioni, quella didattica e quella educativa, soprattutto se realizzata attraverso una radicale individualizzazione della relazione finalizzata allo studio di come funziona la mente dell'allievo nei confronti del

processo di scolarizzazione, apprendimento, professionalizzazione e inserimento nel dispositivo scolastico.

Alcuni docenti hanno cercato di smarcarsi dall'assunzione del ruolo di tutor, mentre altri, già molto vicini alla pratica dell'individuazione dell'insegnamento e interessati agli aspetti innovativi della proposta Campus hanno accettato e praticato con interesse la proposta e cercato di capire come si potesse realizzare in modo efficace la consegna.

È proprio nell'esercizio di questa funzione che si sono addensate le difficoltà maggiori da parte dei docenti che avevano accettato di svolgere anche la funzione di tutor. Quando si è trattato di definire le caratteristiche della scheda e di compilarla si sono imbattuti in una serie di rilevanti perplessità che documentano come possa essere ancora difficile a scuola registrare i dati di una conversazione fra allievo e docente e renderli pubblici: perché allora bisogna decidere prima quale sia l'argomento della conversazione fino a dove possa o debba spingersi il docente tutor nell'esplorazione dell'esperienza vitale dell'allievo senza violare le regole fondamentali della riservatezza, del riserbo e senza lasciarsi trasportare lontano dalla tendenza dei ragazzi a dire tutto, a volte troppo e cercando di non rimanere intrappolati dalla tendenza di altri ragazzi di non dire nulla conservando nei confronti dell'adulto un atteggiamento sospettoso e diffidente, più che legittimo se si pensa a quanto possa essere insolito per un allievo verificare che ora il suo docente tutor è veramente interessato alla sua storia, alle sue difficoltà non solo di apprendimento ma anche familiari o sentimentali, per carità senza approfondire troppo ma per capire da dove possano derivare alcune difficoltà di relazione con i compagni e con gli altri docenti. Poi, concluso il colloquio, cosa è opportuno e legittimo registrare nella scheda da conservare per mettere a disposizione di tutti le informazioni desumibili: si tratta di ciò che ha detto l'allievo o di ciò che si è pensato di capire e poter desumere. Se la scuola pensa sia venuto il momento di affidare ad alcuni suoi docenti la funzione di raccogliere informazioni sulla storia di vita dei suoi allievi per aiutarli nella fatica dell'inclusione nel dispositivo, allora è verosimile ci possano essere difficoltà concettuali nel definire cosa si possa intendere per storia di vita, su quali siano gli strumenti nuovi ma legittimi per raccogliercela e come si possa essere relativamente certi che tale insieme di operazioni serva alla realizzazione degli obiettivi irrinunciabili della didattica e come si possano integrare i valore dell'educazione nei sistemi di valutazione.

Le difficoltà maggiori si sono evidenziate nell'uso della scheda prevista per la registrazione dei dati del colloquio e nell'accendere la motivazione degli studenti a partecipare al decollo dell'esperienza di tutoraggio accettando di scommettere sulla sua verosimile utilità almeno per quanto riguarda la possibilità di farsi meglio co-

noscere individualmente dal docente e di ottenere utili indicazioni sia in tema di orientamento che per quanto concerne l'uso delle mediazioni del ruolo di studente. È così successo che ogni scuola ha dovuto adattare le indicazioni teoriche del progetto in base alla disponibilità del corpo docente di inaugurare azioni educative indubbiamente molto avanzate sia dal punto di vista della realizzazione che da quello del significato teorico in tema di posizione culturale del ruolo docente nei confronti della questione dell'inclusione degli allievi in difficoltà, mettendoli al riparo dal rischio della dispersione.

Nei tre colloqui previsti dal progetto da praticarsi nel corso dell'anno generalmente sono state discusse questioni connesse con l'attività scolastica ma in molti casi era evidente da parte dei ragazzi la propensione a inoltrarsi nella trattazione di problematiche complesse sia dal punto di vista del dolore mentale sia dal punto di vista della capacità del tutor di mettere a disposizione del proprio studente una risposta educativa corretta e auspicabilmente efficace.

Uno dei rischi più condivisi segnalati dai Dirigenti, nella prolungata esperienza di tutoraggio degli allievi del primo anno, è stato proprio quello dell'allagamento dell'area dei colloqui col tutor di problematiche decisamente extrascolastiche concernenti la vita sentimentale, sessuale e familiare dell'allievo. I Dirigenti hanno concordato sul tema della solitudine "educativa" dei loro allievi che non dispongono di alcuna struttura intermedia di contenimento e sostegno evolutivo fra la scuola e la famiglia. Ciò fa sì che i ragazzi siano indotti a portare a scuola ogni tipo di conflitto, dolore, passione, rischiando di non trovare risposte adeguate da parte del dispositivo scolastico scavalcato dall'urgenza della richiesta e dalla sua evidente origine extrascolastica, sentendosi quindi autorizzati a rivolgere ai coetanei la richiesta di aiuto, col rischio di curare con le controproducenti risorse generazionali dei bisogni individuali meritevoli di un intervento competente da parte della cultura degli adulti.

In genere, pur con molteplici interpretazioni e diversi modelli di applicazione, si è giunti alla decisione che ogni docente non potesse assumersi il carico di più di cinque allievi, con ognuno dei quali effettuare almeno tre colloqui individuali nel corso dell'anno. Per facilitare una maggiore adesione al progetto si è ritenuto opportuno mettere a disposizione dei docenti tutor qualche incentivo anche in considerazione delle difficoltà incontrare nell'utilizzazione della scheda di registrazione della propria attività. In effetti l'uso della scheda ha suscitato qualche polemica poiché l'impressione diffusa era che ad una attività caratterizzata da innovazione e da un notevole ricorso ad interpretazioni personali nella gestione dei colloqui si sovrapponesse poi, nell'imposizione dell'uso della scheda

un eccesso di burocratizzazione incompatibile con l'importante novità relazionale ed educativa appena inaugurata. I Dirigenti si sono dichiarati a favore del mantenimento dell'uso della scheda ed anzi hanno più volte promesso di dedicare maggiore attenzione a come i dati dei colloqui vengono registrati e messi a disposizione di tutte le componenti della scuola.

Anche i rapporti fra docenti tutor e genitori dei ragazzi si sono dimostrati esposti ad equivoci e tensioni inopportune ma in generale le famiglie sembra abbiano valutato positivamente questo nuovo accorgimento educativo che documenta l'incremento dell'interesse della scuola per la persona dello studente e del suo contesto di vita.

I Coordinatori hanno illustrato la complessità dei fenomeni innescati dalla attivazione del progetto di tutoraggio degli allievi da parte dei docenti. A cominciare dalla definizione delle funzioni del tutor, del suo mandato, della natura delle competenze necessarie per svolgere adeguatamente la funzione, per finire con la complessa definizione di quanto siano utili le schede di registrazione dei dati desunti dai colloqui del tutor con gli studenti affidategli. D'altra parte la funzione del tutor viene considerata irrinunciabile sia dai Dirigenti che dai Coordinatori ed educatori attivi nella realizzazione del progetto e le ragioni appaiono evidenti. Una delle idee guida e dei valori pedagogici del progetto consiste infatti nell'aiutare la cultura del ruolo docente ad instaurare un ambito di scambi con i propri allievi che siano esplicitamente e direttamente rivolti ad aumentare il livello di consapevolezza e di riflessività dell'allievo nei confronti delle difficoltà che incontra nel realizzare il proprio percorso di crescita prevalentemente nell'ambito scolastico ma anche nelle relazioni sociali e familiari.

L'Area Gialla secondo il progetto Campus³⁴

Presidio del limite

*Finalità:
creare
procedure
credibili
ed esperte
di presidio
del limite;
mettere a fuoco
le problematiche
di ogni ragazzo
che si mostra
incapace di
contenimento;
aiutare ognuno a
ricostruire
comportamenti
virtuosi e
autostima.*

Spezzare i circoli viziosi della rottura delle regole

Le procedure di credibile ripristino del limite riguardano quei ragazzi che ripetono comportamenti inaccettabili. Esse entrano in scena non in risposta agli occasionali o lievi episodi di non contenibilità e rottura delle regole che i docenti sanno normalmente affrontare con i mezzi della persuasione e della sanzione ordinaria. Intervengono quando questi sono risultati a più riprese inefficaci. Quando non funzionano i richiami, le mediazioni insite nella persuasione, i colloqui telefonici con la famiglia, l'avvertimento ripetuto del docente-tutor, l'intervento del Dirigente, la nota sul registro, ecc.

Vi è, infatti, un crescente numero di casi, entro la ordinaria vita a scuola, in cui i dispositivi consueti non bastano a presiedere limiti e regole perché non riescono – per i più diversi motivi – ad arrestare un circolo vizioso di comportamenti incontrollati o violenti o distruttivi o comunque tali da impedire o disturbare la normale attività a scuola di chi li compie ma, al contempo, dei suoi compagni, dei docenti – interrompendo e danneggiando il generale assetto disposto per l'apprendimento.

In generale, in questi casi, si ricorre alla sospensione. Ma questa è oggi uno strumento fortemente inflazionato e che comunque non riesce ad intervenire in modo correttivo e, al contempo, ricostruttivo perché quasi sempre appare – ed è vissuta dai ragazzi – come una pausa o una vacanza più che come una sanzione e un'opportunità di auto-riflessione.

Il laboratorio giallo ospita, dunque, gli allievi che nonostante gli interventi da parte del corpo insegnante e del tutor non dimostrino quel minimo di rispetto ed educazione che sono elementi fondanti del percorso formativo e senza i quali viene meno il presupposto del patto sottoscritto da studente e famiglia. Il cosiddetto bullismo, il razzismo, l'uso di sostanze, le violenze varie e le ripetute azioni che arrecano impedimento al normale svolgimento della lezione non possono essere tollerate oltre un certo limite

³⁴ Questo paragrafo presenta un estratto ripreso fedelmente dal Progetto originario Campus.

anche e soprattutto per il rispetto dovuto a chi invece vuole impegnarsi nel proprio percorso in modo serio e costruttivo e ha diritto ad avere dalla scuola ciò che nel patto formativo la stessa si è impegnata a dargli.

L'Area Gialla

Per riattivare un circuito pedagogico-educativo in questi casi – e per spezzare una dinamica di azione-reazione che appare malata, che non è efficiente e che mina la credibilità di docenti e scuola – ci vuole un nuovo contesto contenitivo. Serve un presidio, appunto, un dispositivo specifico e chiaramente definito. È necessario, insomma, un nuovo contesto spazio-temporale che sia dedicato a fermare il circuito del danno. Questo contesto – che è anche un nuovo luogo fisico educativo per ogni Centro/Istituto – lo si è voluto chiamare “zona o Area Gialla”, utilizzando come metafora il cartellino giallo che l'arbitro usa per ammonire i calciatori che non hanno rispettato le regole.

Questo dispositivo di Campus ha una doppia intenzionalità:

- a. vuole fermare il comportamento che distrugge le opportunità;
- b. intende avviare, al contempo, un'esperienza tesa a mettere a fuoco le specifiche e individuali problematiche di ciascun ragazzo “preso” da comportamenti non contenibili e aprire un percorso di ricostruzione della sua autostima.

Queste intenzioni pedagogiche possono realizzarsi – così come è stato fatto in via sperimentale presso l'Istituto “Pertini” – soltanto quando la personalizzazione dell'intervento diventa un fatto reale, forte e tangibile e, dunque, attraverso attività svolte, appunto, in un luogo e in un tempo deputati a ciò, che devono, pertanto, essere distinti e “altri” dall'aula scolastica.

Luogo di restauro e ripristino

Cosa è questo contesto spazio-temporale, questo luogo dedicato al presidio del limite? Possiamo individuare una sua connotazione nelle parole chiave “restauro” o “ripristino”. Il primo termine richiama il restaurare cose (un mobile, una parete graffita, un giardino incolto, una cucina sporca, una bici rotta, ecc.) mentre il secondo evoca il tornare a regole e, al contempo, il ridare senso a sé e al proprio agire, il rimettere in sesto una condizione, il ridare a se stesso l'indispensabile senso di auto-stima.

Si tratta, così, di un luogo fisico, debitamente attrezzato, situato sì all'interno della scuola, ma possibilmente al di fuori dell'edificio adibito alle attività curriculari o comunque non vicino alle classi e ai laboratori.

Questo luogo è presidiato e governato da un operatore a tem-

po pieno che è un educatore professionale e da uno o più insegnanti che lì vengono utilizzati per un certo numero di ore.

L'intera area è luogo di riflessione sui casi, sui metodi e sugli esiti e dunque di costante formazione in itinere sostenuta da un supervisore.

Il cantiere della ricostruzione dell'autostima è un luogo vivo, dove l'apporto di educatori esperti garantisce una serie di attività; non per questo è un luogo premiante, anche se la sua essenziale funzione è quella di permettersi il lusso di "fermare il tempo" per una riflessione su ciò che si è, su come si agisce nel contesto scolastico (e quindi sociale). Non è premiante perché la permanenza nel laboratorio condiziona in negativo l'allievo nell'acquistare quei crediti necessari per la promozione a fine anno scolastico. Ciò significa che il tempo trascorso lì va recuperato sul duplice piano di un manifesto miglioramento del comportamento una volta rientrato in classe e di un recupero delle lezioni perse nelle diverse aree disciplinari.

Procedure di accesso e uscita

Dunque, su segnalazione del consiglio di classe – e su decisione finale del Dirigente scolastico – l'allievo viene tolto dalla classe e indirizzato all'Area Gialla. Ciò avviene solo se vi è riscontro degli episodi di cattivo comportamento sul registro di classe e dopo averlo convocato con la famiglia e avergli contestato i fatti motivanti la decisione e spiegandogli il senso della stessa in termini di necessità ma anche di opportunità.

Dopo una permanenza di tre giorni – dedicati all'inizio di attività pratiche di restauro/ripristino e all'osservazione dialogante da parte degli operatori di Area Gialla – viene redatto un progetto personalizzato di recupero delle "abilità disturbate". La filosofia che connota i primi tre giorni è comune a tutto il periodo: si apre una lenta di ingrandimento, insieme al ragazzo/a, che ha come focus la sua incapacità a stare dentro i limiti e il programma di lavoro, condiviso, per crescere esattamente rispetto al problema delle regole e dei limiti.

Finito il periodo in Area Gialla, quando lo staff ne valuterà l'opportunità, il ragazzo verrà riammesso in classe, dopo aver stipulato un personale nuovo patto educativo con la scuola. Il rientro in classe richiede un accompagnamento che prevede un confronto con i compagni e un aiuto al rientro condiviso tra docenti e operatori di Area Gialla e seguito, in particolare, dal tutor.

Non è possibile definire a priori il tempo di permanenza in Area Gialla.

Tuttavia, si può già vedere che un tempo troppo breve (1 o 2 giorni) non funziona perché non permette di dare parola alle cose da parte del ragazzo e di riconoscere la sua difficoltà e un tempo

eccessivamente prolungato può creare un eccesso inverso, troppo punitivo nonché una perdita di didattica.

Tempo del fare e tempo dello studiare

Per ovviare a quest'ultimo problema si è pensato di organizzare l'Area Gialla distinguendo nettamente le attività "del fare" da quelle dello "studiare". Le prime si svolgeranno in ambiente laboratoriale (dove c'è) o, in alternativa in modo itinerante nella scuola (ad esempio per pulizie e ripristini murali) e dovranno essere contraddistinte da una prevalente attività fisica.

Le seconde invece si attiveranno in uno spazio/aula dedicato al recupero scolastico e nel quale confluiranno le diverse necessità/risorse della scuola su questo tema. Gli orari dovranno coprire l'intero tempo scolastico ma l'esperienza ci suggerisce che sia la mattina (8-12) ad essere dedicata al fare e, invece, il pomeriggio (13-16) al recupero didattico. La cosa più importante è che, comunque, i due ambiti siano distinti e ben definiti.

Professionalità coinvolte

Le professionalità impegnate consigliate potranno essere, in linea di massima, per l'area del "fare" un educatore esterno ed eventuali esperti tecnici anche interni (nel caso di laboratori) mentre per il recupero didattico due insegnanti della scuola a rotazione e a discrezione del Dirigente sulla base del quadro orario disponibile (completamento orario o altro, ecc.).

[...] L'esperienza ci ha permesso di verificare che l'Area Gialla è una modalità per affrontare in modo ampio e attento i casi di allievi che presentano problematiche comportamentali particolarmente pesanti all'interno della classe e della scuola. Mira a ripristinare il senso del limite offrendo nel contempo all'allievo la possibilità di essere ascoltato, di interagire e di confrontarsi con adulti legati al mondo della scuola ma che rivestono un ruolo diverso dai docenti in classe. Grazie all'Area Gialla si apre una lente d'ingrandimento sull'allievo e si elabora un intervento mirato ad affrontare le problematiche che ne impediscono una serena partecipazione alla vita della classe, fornendo ai docenti indicazioni che possano essere utili a favorire un positivo percorso scolastico. L'Area Gialla collabora inoltre all'elaborazione di un progetto personalizzato qualora si constati l'impossibilità di inserire l'allievo nel percorso regolare. Infine l'Area Gialla, attraverso il day hospital, offre una risposta rapida alle situazioni limite che si possono creare nelle classi.

Come si opera

In primo luogo gli operatori si costruiscono un quadro generale della situazione dell'allievo e del relativo disagio consultando la scheda di valutazione, confrontandosi con il tutor e con i singoli

docenti della classe. Una volta raccolte tutte le informazioni si procede al colloquio con il ragazzo e all'individuazione del percorso da seguire. Durante la prima fase di inserimento nell'Area Gialla si assegnano all'allievo compiti di tipo pratico che mirano sostanzialmente alla manutenzione, abbellimento e alla riparazione di ambienti e arredi della scuola. Il lavoro manuale consente infatti di mettere l'allievo in una condizione favorevole alla riflessione e al dialogo. Gli operatori osservano il ragazzo, interagiscono con lui/lei cercando di stabilire un rapporto di fiducia senza tuttavia transigere sui principi fondamentali del rispetto reciproco e dell'osservanza delle regole. Alla fine di ogni giornata trascorsa nell'Area Gialla il ragazzo è tenuto ad elaborare una pagina di diario dove esprime con modalità diverse e a sua scelta (disegno, foto, scritto, ecc.) le proprie sensazioni. Gli operatori fanno quindi una prima valutazione sull'efficacia del percorso individuato e sulle eventuali modifiche da apportare.

Durante la permanenza del ragazzo si mantengono costantemente i contatti con il tutor e con le famiglie.

È cura degli operatori valutare quando l'allievo può essere pronto per il rientro in classe. Gli operatori dell'Area Gialla propongono quindi al Dirigente, a seguito di una relazione finale, il rientro in classe del ragazzo. Il Dirigente convoca il ragazzo per un colloquio in base al quale decide il suo rientro. Si organizza un incontro preliminare fra gli operatori dell'Area Gialla e il tutor dove si valutano anche le modalità per il rientro e la preparazione della classe. Si informano gli insegnanti della classe ai quali è messa a disposizione la relazione finale consultabile tra i documenti dell'Area Gialla.

Il ragazzo viene accompagnato in classe dal Dirigente o da un suo sostituto.

Ai fini di monitorare l'andamento del ragazzo a tutti gli insegnanti viene consegnata una "scheda di osservazione" che deve essere restituita agli operatori dell'Area Gialla due settimane dopo il rientro in classe del ragazzo.

Gli operatori dell'Area Gialla mantengono un contatto settimanale con i ragazzi reinseriti.

Va sottolineato che tutti gli operatori sono tenuti costantemente informati sull'andamento degli allievi in Area Gialla tramite una mail quotidiana e una riunione almeno settimanale. A fine settimana viene inoltre redatta una relazione riassuntiva da consegnare al Dirigente.

Percorsi personalizzati

L'Area Gialla, dopo aver monitorato l'alunno per alcuni giorni, segnala al Dirigente la necessità di rivedere il percorso.

Si convoca un consiglio di classe urgente con la partecipazione straordinaria dei responsabili Area Gialla e del Coordinatore Bes,

seguirà un incontro con la famiglia, eventuali figure sociali (ass. educatori, ass. sociali, psicologi APSS, ecc.) e responsabile azienda coinvolta.

Successivamente, sarà cura comune elaborare un progetto individuando con chiarezza intenti e obiettivi, avendo cura di non sovrapporre figure e ruoli e di coinvolgere sempre e pienamente il consiglio di classe. L'approvazione del progetto sarà firmata da tutti i soggetti coinvolti, quindi ufficializzata e messa in opera.

Figure attinenti al percorso individualizzato

La titolarità del progetto è del consiglio di classe che approva l'assetto dello stesso.

I singoli docenti stilano la programmazione individualizzata relativa agli obiettivi stabiliti, preparano le verifiche relative alle unità formative svolte, decidono le modalità di svolgimento di tali verifiche (tempi) e valutano il raggiungimento delle competenze.

Le verifiche saranno effettuate dall'allievo in un clima favorevole che tenga conto delle sue criticità.

Riconoscimento del percorso

Verifica competenze acquisite. Se il progetto prevede la qualifica sarà necessario sostenere un esame e sarà il consiglio di classe a decidere l'ammissione o meno.

L'esame necessario alla verifica del lavoro svolto sarà sostenuto in giugno alla presenza dell'insegnante tutor, di un insegnante per le materie culturali e uno per le materie professionali, del Dirigente o suo sostituto.

"Day hospital"

L'insegnante che si trovi nella condizione di avere un allievo che superi i limiti creando una situazione difficilmente gestibile all'interno della classe può chiedere attraverso il Dirigente o un suo sostituto il pronto intervento dell'Area Gialla. L'allievo a questo punto viene accolto in Area Gialla e l'operatore compila un'apposita scheda con le generalità, i fatti accaduti, l'intervento e la valutazione di fine intervento. Lo scopo di tale azione è quello di decomprimere l'animo dell'allievo invitandolo a riflettere; passato il momento di forte tensione l'allievo va aiutato ad una rilettura dell'accaduto cercando di creare consapevolezza e pratica riflessiva.

Il commento al progetto

«Decomprimere l'animo dell'allievo invitandolo a riflettere: passato il momento di forte tensione l'allievo va aiutato ad una rilettura dell'accaduto cercando di creare consapevolezza e pratica riflessiva».

Le linee programmatiche contengono diverse definizioni dell'Area Gialla, questa però sembra quella che svela l'idea guida di fondo dell'iniziativa. Si tratta di offrire uno spazio-tempo di relazione educativa nell'ambito della quale possa svilupparsi una alleanza fra l'adulto competente e dedicato e l'allievo che ha attaccato il limite e i suoi valori, mediante la quale possano essere somministrate esperienze studiate e progettate con la mira non tanto di produrre afflizione nell'allievo o suscitare timore di ulteriori immissioni in Area Gialla o attivare sentimenti connessi al pentimento, quanto una ricostruzione delle motivazioni, dei processi di simbolizzazione che rendono impossibile in un dato contesto da parte dell'allievo il controllo dell'impulso costringendolo a comportamenti violenti o trasgressivi. In questo senso si comprende la metafora proposta dal progetto di "mettere sotto lente di ingrandimento" il funzionamento mentale dell'allievo nella prospettiva di aiutarlo a capire, a ricordare, a connettere ciò che insistentemente è costretto a ripetere in ambiti diversi. L'obiettivo è di rileggere l'accaduto, ciò che è successo in classe ripetute volte, insensibile alle minacce e alle sanzioni ordinarie dell'ordinamento scolastico, in modo da non lasciarlo muto e imprevedibile e fatale ma regalargli senso, prospettiva, intenzioni comunicative, collegamenti con altre aree relazionali, oppure approfondendo la ricerca fino a mettere in luce la specificità della relazione con gli stimoli provenienti dall'esperienza scolastica. L'obiettivo educativo è di incrementare la consapevolezza sia del grave disvalore delle azioni commesse o delle omissioni ripetute e spavalde, ma anche di ciò che si intende comunicare di se stessi compiendo quella trasgressione o oltrepassando il limite senza alcun ritegno, anzi in modo conclamato, di modo che l'azione finisce per assumere evidenti intenzioni comunicative e diventa legittimo cercare di rispondere alla domanda: «Ma cosa volevi comunicare comportandoti così?».

Insomma il dispositivo dell'Area Gialla punta davvero ad incre-

mentare la consapevolezza del significato complessivo delle azioni commesse e a sviluppare una maggiore attività riflessiva che aiuti l'allievo a rendersi maggiormente conto della trama nascosta che anima le relazioni col gruppo classe e con alcuni docenti presi di mira e incalzati dalle sfide e dalle provocazioni. In questa prospettiva il dispositivo dell'Area Gialla si istituisce per organizzare una risposta agli attacchi al limite da parte di allievi recidivi dotata dell'ambizione di introdurre una trasformazione significativa nel funzionamento mentale dell'allievo che lo metta in grado di parlare e pensare invece di agire in modo trasgressivo ma eloquente, che perciò convoca gli adulti. L'obiettivo sembra quindi essere quello di favorire una inclusione sufficientemente stabile nel lavoro scolastico, riducendo la gravità delle comunicazioni violente e dilatando la capacità riflessiva e di relazione sia con i coetanei che con gli adulti della scuola.

Si tratta di un obiettivo molto ambizioso perché coinvolge adolescenti già da lungo tempo dimostratisi incapaci di comprendere le ragioni protettive e di tutela del limite e da molto tempo dediti invece ad oltrepassarlo e a non tenerne conto in alcun modo e che perciò inducono a pensare si tratti di ragazzi molto difficili, notoriamente poco inclini a stabilire in tempi brevi e senza vantaggi evidenti una relazione di fiducia con l'adulto, quale invece è indubbiamente necessaria in una azione educativa che punti ad obiettivi di restauro e di ripristino di funzioni sociali male apprese o interferite da conflitti affettivi e cognitivi di notevole gravità.

Per realizzare le proprie finalità l'Area Gialla è stata dotata di molti accorgimenti: a cominciare dallo spazio che si vorrebbe diverso da quello usualmente utilizzato dalla scuola per la didattica o per le attività laboratoriali, personale educativo stabile, docenti che si alternano secondo schemi progettati, riti di inserimento e di dimissione e di ritorno nel proprio gruppo classe, attività manuali e attività didattiche ed intanto cresce la confidenza e si possono affrontare anche direttamente e con le parole gli enigmi della relazione violenta col limite. Anche la relazione con la famiglia e col consiglio di classe è utilizzata con attenzioni speciali e devozione, essendo chiaro che la complessità del problema chiede l'utilizzo pieno e convinto dell'alleanza educativa contrattata all'inizio dell'anno scolastico.

Le narrazioni dei Dirigenti³⁵

Nella mia esperienza vedo che laddove la struttura di personalità di un ragazzo è particolarmente in difficoltà, Area Gialla può fare limitatamente poco, mentre laddove qualcuno compie delle bravate, l'eccesso occasionale, lo sgarbo al regolamento scolastico, Area Gialla ha un senso. Il dispositivo sembra rispondere bene per affrontare i momenti di crisi temporanea ed un po' meno per contrastare agiti legati alla struttura di personalità. [...] Area Gialla è in primis un discorso relazionale, ma può rappresentare una tappa significativa per quei ragazzi che conducono una vita extra scolastica esorbitante e sono andati in Area Gialla e poi magari non ci vanno più perché a scuola ci vengono sempre meno e pian pianino non ci vengono più. Quale capacità di risposta ha la progettualità della scuola per questi adolescenti, quali le modalità per lasciare a quel ragazzo una sensazione di sviluppo e non di abbandono? La criticità è che quando tu fallisci e finisce l'esperienza [...] in Area Gialla a quel ragazzo e alla sua famiglia devi dire che è giunto il momento di fare una cosa esterna alla scuola. A questi ragazzi ed alle famiglie l'Area Gialla permette di lavorare sulla consapevolezza di un percorso alternativo e grazie a questo tempo, a questa azione riesci a renderli consapevoli dell'opportunità di far questo nel suo interesse. Così, abbandonare l'aula per un percorso in alternanza scuola-lavoro diventa una scelta consapevole. In questi casi l'Area Gialla ha un grandissimo valore perché è l'opportunità [...] di arrivare ad una scelta condivisa. Nel rapporto con la famiglia l'Area Gialla in questi casi ha un altro valore: dimostra che noi abbiamo provato in tutte le maniere, lo abbiamo richiamato, poi lo abbiamo sospeso in accordo con te e lo abbiamo tenuto qua, poi gli abbiamo fatto un periodo di distacco dall'aula e nonostante questo non ci siamo. Quindi bisogna provare un'altra cosa. Il tentativo di ripristinare un condiviso e definito rapporto di responsabilità educativa con la famiglia conduce a dei risultati straordinari.

Area Gialla deve essere per il ragazzo un tempo di relazione e consapevolezza: può accadere, dopo un periodo trascorso qui, che

³⁵ Come segnalato, le frasi riportate con il corsivo nelle sezioni "narrazioni" sono estratte dalle registrazioni degli incontri con i Dirigenti ed i Coordinatori.

il ragazzo torni in aula *consapevole che non gli serviva questa corazza e che forse essa non era solo dovuta al contesto classe*. Oppure può accadere che torni più consapevole *perché abbiamo lavorato assieme ai genitori. Lavorando con loro, che si sono resi disponibili, che si sono aperti, qualcosa è cambiato anche a casa [...] non solo a scuola [...]. È stata solo un'operazione su di lui ma anche sulla famiglia, sui genitori che si sono resi disponibili ad ascoltare*.

Un'altra testimonianza riferisce che se è un problema del gruppo classe, *dividiamo in quattro gruppi la classe e li facciamo lavorare in Area Gialla un giorno per ciascuno a gruppi*. Il fatto che stimoli, volta per volta, la soluzione da adottare rende Area Gialla molto flessibile e rispondente in contemporanea al bisogno di più studenti.

Area Gialla supporta il gruppo classe: *pur non avendo fatto nessuna azione eclatante creava un clima in classe assolutamente negativo. Adesso in classe, anche i più fragili, anche i più timidi prendono la parola [...] si respira un clima più sereno, anche i più timidi cominciano a uscire alla lavagna, a chiedere*. Area Gialla può anche essere poco significativa per chi ci sta, ma ha un'efficacia straordinaria [...] nei confronti della madre, del padre, del Consiglio docenti perché attiva un modo di pensare, di guardare quel ragazzo.

Sembra emergere un legame tra Area Gialla e chi la presidia. Il modello è abbastanza improntato sugli insegnanti o sugli educatori: *ad esempio la presenza di questo educatore ha aiutato molto nella definizione di percorsi alternativi con il rapporto con le famiglie, ma soprattutto la cosa più evidente è la mancanza di collegamento fra l'esperienza vissuta e i risultati che ne escono più o meno documentati a seconda della bravura dell'educatore, dello staff. Il ragazzo è stato tre giorni in Area Gialla, come viene riletta questa cosa? Delle volte ho addirittura la sensazione che il rischio sia quello di cadere nel fare le cose per rispettare una procedura, per descrivere che la procedura è andata bene. Area Gialla sembra definirsi come uno spazio prevalentemente relazionale che può essere collocato ovunque, dove lo studente può trovare persone che si dedicano a lui. Può essere una stanza qualsiasi, può essere anche il riordino in mensa; ci sono tante modalità, dipendono anche dal tipo di gravità, di emergenza a cui stiamo venendo incontro e ci può essere anche la personalizzazione del percorso alla fine. Però il tutto custodito da educatori, da persone*.

Area Gialla pare potersi definire come un tempo e un luogo per giungere ai quali è necessaria una procedura che inizia dalla condivisione in consiglio di classe ed arriva allo studente attraverso il confronto con la famiglia. Un iter in cui chiarezza ed elasticità devono saper convivere, *perché altrimenti non è un luogo educativo: non può essere un luogo educante se non ha dentro di sé la capacità di plasmarsi su ogni singola situazione*.

Almeno in principio si sono presentate delle difficoltà a capire questo dispositivo, a comprenderlo a fondo. Nel nostro caso c'è stata un'evoluzione: all'inizio [...] non vedevamo bene la creazione di un luogo parallelo a tutto il resto, un luogo con il suo educatore in cui i ragazzi svolgono delle attività, perché avevamo già sperimentato la valenza positiva di un ambiente di lavoro reale, perché ci siamo accorti che i ragazzi che evidenziano difficoltà in classe portano in sé una tensione per l'ambiente scolastico che di fatto veniva riproposto. Questa esperienza interpreta Area Gialla come esperienza reale, esperita grazie a delle cose concrete: lavorare al bar della scuola, alla mensa ed in cucina. In questa operazione abbiamo ottenuto due risultati, uno positivo e uno negativo: l'esperienza pedagogica che ruota attorno al lavoro concreto ed al cambio del contesto sembra rendere il ragazzo più proattivo al cambiamento, soprattutto nel momento in cui era vicino a delle persone molto esperte, ma soffre della mancanza di una adeguata strutturazione.

Assumersi e condividere la responsabilità educativa di relazionarsi anche nel momento della rottura del limite può condurre alla produzione di ulteriore pensiero pedagogico che ci traghetta verso la scuola che abbiamo in testa, una scuola capace di ripensare l'idea di successo in termini di realizzazione del ragazzo. Questa idea ha trasformato il dispositivo in spazi di progetto diversi per i vari ragazzi che possono realizzarsi anche attraverso l'accompagnamento al mondo del lavoro: ho esempi di ragazzi contenti e felici nel momento in cui li si accompagna in azienda, ragazzi che a scuola facevano disperare e al lavoro sono bravissimi, tanti vengono assunti. Tutto questo sta mettendo dentro di noi un pensiero, ci sta rimettendo in gioco nel dire ma cos'è successo veramente? Quando un ragazzo sta bene, è contento, è soddisfatto, ha il suo lavoro, è un insuccesso? Noi eravamo partiti con l'idea che se non vai a scuola sei un fallito, se tu non rispondi ai nostri canoni del bravo ragazzo, io lo chiamo l'antropologia dello scolaro, sei un fallito. Siamo ancora un po' in confusione su come presidiare tutte queste cose però ci fa riflettere l'idea che la scuola più che una scatola in cui tutti devono star dentro dovrebbe essere un ambiente in cui ognuno può trovare una strada, anche diversa dagli altri. Quindi diciamo che questo dispositivo dell'Area Gialla per noi si è trasformato nel tempo in uno spazio di pensiero, di progetti anche differenziati per ragazzi che non ci stanno in questo contenitore standardizzato che noi abbiamo creato e quindi stiamo ripensando questo concetto di Area Gialla come uno spazio in cui cerchiamo di personalizzare, di trovare per ognuno la chiave del successo.

Le narrazioni dei Coordinatori

Secondo me è efficace in quelle situazioni di normalità quando c'è il periodo che il ragazzo sgarra. È in questo contesto che vale l'intervento di Area Gialla, in quel momento. Ciò che sappiamo è che se non ci fosse Area Gialla questi ragazzi avrebbero ricevuto la millesima nota, senza nessun ritorno. Così fino alla fine dell'anno, si spera che il ragazzo cambi scuola, si ritiri.

La situazione ottimale sembra prevedere un *setting* quasi immacolato, non condizionato, inficiato dal momento che uno spazio come questo è dedicato soprattutto alla relazione, al tirare fuori un po' anche i reciproci vissuti. Accanto alla relazione diretta adulto-adolescente vissuta in Area Gialla, c'è la vita della classe dove un docente deve sostenere la relazione con gruppi disomogenei di ragazzi: *non bisogna dimenticarsi che abbiamo degli insegnanti che hanno davanti 25 ragazzi contemporaneamente e quando ti rientra il ragazzo che è stato in Area Gialla non è detto che non ci siano altri in classe che in quel momento disturbano e spesso l'insegnante non riesce a trovare il tempo di instaurare la relazione con il ragazzo che è stato in Area Gialla.*

L'inserimento in Area Gialla è sempre concordato con le famiglie, secondo la procedura della scuola. *Nonostante i genitori firmino all'inizio dell'anno il patto educativo, quando il ragazzo viene mandato in Area Gialla (perché il consiglio di classe stabilisce che ha superato il limite) la famiglia viene avvista. Se molte famiglie sostengono la proposta della scuola, accade che i genitori spesso non accettano: questa mattina una famiglia si è rifiutata, ha detto apertamente al figlio 'se ti portano in Area Gialla, tu opponiti!'. Altre esperienze raccontano che il Consiglio di classe determina le giornate e viene dato ai ragazzi un foglio da dare alla famiglia che è stata preventivamente avvisata. La famiglia sa perfettamente quando comincia, quando finisce, il momento del fare, il momento dello studio. Comunque una cosa fondamentale, sempre apprezzata, è che ci si prende in carico anche i genitori.*

Nelle occasioni in cui i ragazzi siano stati inseriti in Area Gialla in seguito ad episodi di crisi adolescenziale, i percorsi sembrano aver dato esiti generalmente positivi: *dopo [...] l'Area Gialla il ragazzo ha maturato l'idea di provare a cambiare e ha voluto dichiararlo alla*

classe sapendo che avrebbe avuto vita difficile sia perché il suo stile fino a quel momento non era dei più adeguati, sia perché avrà attorno i suoi compagni.

In Area Gialla ci si relaziona tinggiando una parete o restaurando una panchina. In punta di piedi: *non è che ho avuto un metro e non mi sono minimamente imposto come figura da fuori, ho cercato di arrivare il più vicino possibile. Magari c'ho messo mezza giornata, magari due giorni però piano piano sono riuscito ad arrivare vicino al ragazzo. Andiamo in un luogo, di solito la biblioteca perché è un posto dove non c'è mai nessuno, e cerco di rompere il ghiaccio [...] Poi pian piano cerco di capire gli interessi del ragazzo, sempre nel rispetto della persona perché se uno capisce che lo stai prendendo in giro, il rapporto finisce. Nella maniera più pulita possibile, cerco di avvicinarmi.* Questo atteggiamento ha comportato l'incomprensione di una parte dei docenti che se non vedono il ragazzo che è lì che fa, sono subito pronti a dirti 'ma questo qua bighegellona, gli avete dato da fare?'. Altre volte si sono attribuiti ad Area Gialla effetti quasi miracolosi: *non possiamo pensare che per forza di cose un'Area Gialla porti al cambiamento e questo è il motivo dello scontro che abbiamo nel Collegio docenti. Le azioni che vengono messe in piedi per cercare di risolvere un problema non è che di per sé lo debbano risolvere subito e questo costituisce un punto su cui nella mia scuola c'è un'accesa discussione.*

Quanto accade di positivo entro il tempo di Area Gialla può frangersi poco dopo il rientro nella vita ordinaria dell'aula: *in due casi queste ragazze che avevano fatto una bella Area Gialla, rientrate in classe quasi subito hanno ripreso atteggiamenti che non erano adeguati [...] Lo stesso con un altro ragazzo e allora ho detto benissimo, lavoriamo sull'orientamento, ne parlo con la referente per orientare questo ragazzo verso un istituto professionale di riferimento [...] Nel momento in cui è uscito dall'Area Gialla e si è finalmente avuto questo confronto con i referenti che potevano aiutarlo a fare questo passaggio, lui si è tirato indietro, non ci credeva più veramente. Ha detto 'ma sì, posso anche non cambiare scuola'. Ha annullato tutto. Al che io sono ritornato da lui e gli ho detto 'ma senti, siamo stati insieme tre giorni, per tre giorni abbiamo fatto un certo tipo di lavoro, ma cos'è successo?'. E il ragazzo: 'a me piacerebbe farlo, anzi lo voglio fare, ma lì non mi sono sentito così come mi sono sentito con lei'. Questo prendersi il lusso di scendere per un po' dal treno in corsa, questo prendersi il tempo per dedicarsi a sé può avvicinare i ragazzi all'Area Gialla: e poi ci sono gli altri ragazzi che ti dicono 'prof., posso andare in Area Gialla?'. Sono quelli che a scuola non si trovano.*

Le attività proposte ai ragazzi vogliono essere fortemente simboliche perciò nel momento in cui c'è la sospensione c'è anche l'attività che vorrebbe far capire loro che devono rimettersi in discus-

sione. Poi c'è la fase in cui si lasciano in silenzio a decantare e quindi in questo momento viene proposta un'attività adeguata, poi una parte in cui si riscrive il patto formativo e si propone un lavoro di ricostruzione.

In principio si è immaginato che questo percorso potesse essere sufficiente, ma con il tempo ci siamo accorti dell'importanza di portare elementi innovativi. Sicuramente ci deve essere il recupero delle lezioni perché per noi Area Gialla vuole essere un'azione che educa alla libera scelta e per noi deve essere promozionale e non ostacolare la possibilità per l'allievo di arrivare a risultati positivi nell'ambito scolastico. Quindi c'è il recupero delle lezioni. Così ci siamo resi conto che non ci sono solo da recuperare lezioni ma c'è anche da intervenire in maniera specifica quando ci si accorge che c'è un bisogno, per esempio sul metodo di studio. Allora accanto a momenti di monitoraggio, che in Area Gialla servono sempre, ci sono dei momenti in cui verificare se il metodo di studio è adeguato oppure no. Un'altra testimonianza: questo ragazzo probabilmente non ce la farà, ha undici materie insufficienti ed è quello che ha preso più note disciplinari in assoluto, ha più di quindici note e negli ultimi due mesi è riuscito addirittura a prenderne tre contemporaneamente in un giorno. Io ho avuto la fortuna di lavorare con lui la terra. È una persona molto attiva, in qualche modo si deve scaricare. Così scarica le energie e quindi si distrae. È un condottiero della distrazione in classe. Naturalmente gli altri si fanno scudo e inizia il gioco delle ombre, si fanno scudo su di lui che diventa il capro espiatorio. A questo ragazzo non importa più di tanto di frequentare questa scuola. Vorrebbe cambiarla, si orienterebbe verso la progettazione. Questo è il lavoro che lui vorrebbe fare. Quando mi ha detto questa cosa l'ho portato in Area Gialla a costruire uno strumento musicale, gli ho dato il progetto. In quattro e quattr'otto è stato in grado di costruire, si è concentrato, sembrava un monaco zen, non si è alzato da terra per due ore.

Alcune esperienze ci parlano di lavori socialmente utili, che possono essere realizzati all'interno della scuola oppure di attività di volontariato da farsi all'esterno, presso associazioni, cooperative. I ragazzi che hanno rotto il limite vanno a fare del volontariato, a dare una mano, anche semplicemente a vedere che cosa significa collaborare con un'associazione che si occupa di disabili, apparecchiando la tavola per ragazzi che te la distruggono perché mangiando si imbrattano.

Normalmente i periodi che i ragazzi trascorrono in Area Gialla non sono lunghi, generalmente tre giorni, ma possono anche essere di meno, se non c'è una risposta che a noi sembra positiva da parte del ragazzo, o di più.

Quando Area Gialla non risponde come era auspicabile rimane comunque il fatto che averla realizzata è una risposta, un indicatore

che ci permette di capire che forse quello strumento non è efficace, e questi elementi ti permettono i passi successivi che servono proprio per cercare percorsi di personalizzazione, di alternanza. Area Gialla si può trasformare in processo: ho capito che un ragazzo se va preso, va preso in carico fino alla fine, che ci sono strumenti per tenerli, prima, durante e dopo. Per me un ragazzo, una volta che entra nell'Area Gialla non ne esce più. Io lo ho in carico tutto l'anno.

Generalmente il dispositivo di Area Gialla è governato dalla figura professionale dell'educatore: noi abbiamo due educatori che coprono un po' tutta la settimana [...] in questo modo l'insegnante si scarica un po' di quella dimensione relazionale che il Progetto Campus ha cercato di introdurre con l'accoglienza, con il tutoraggio, con l'Area Verde. Non vorrei che adesso l'Area Gialla vada a togliere quella dimensione relazionale all'insegnante, perché ce ne facciamo carico noi educatori. È un dubbio che mi sta venendo. Non è che alla fine stiamo andando su due strade separate? Gli insegnanti fanno il loro e noi facciamo il nostro quando invece noi dovremo prendere l'incarico dal Consiglio di classe? Una testimonianza narra una diversa esperienza: quest'anno è successo, per la prima volta, che un gruppo di tre persone prende le decisioni in maniera tempestiva per il Consiglio di classe. Questo succede perché in questi quattro anni si è creata fiducia. L'accento viene posto sulla funzione del Consiglio di classe che sembra non essere, sempre, un luogo adeguatamente strutturato: sappiamo le dinamiche di certi Consigli. Se fosse un setting diverso, ma in quello attuale è solo formalità.

Le testimonianze evidenziano proiezioni diverse: io penso che ci dimentichiamo sempre che Campus è fatto dalle persone, quindi i ragazzi in Area Gialla incontrano me. I modelli sono modelli, però alla fine ci sono le persone e credo che un modello non possa raccontare quello che accade in Area Gialla. In Area Gialla accade che si piange, che si ride, cose belle e brutte. Ma c'è chi preferisce incardinare entro procedure: siamo con le nostre caratteristiche, le nostre personalità, modo di lavorare, modo di porsi che ci rende unici, però io credo che Campus, che è pratica educativa, non possa essere legato al singolo, perché se io domani non ci sono lo strumento deve essere efficace e utilizzabile.

Il rischio di uno scollamento tra educatore e insegnante si ripropone: ci sono insegnanti che entrano in classe e pretendono di fare ancora la lezione frontale vecchia maniera. I ragazzi non ci stanno e si ritorna sul discorso di interrogarsi se veramente non bisognerebbe cambiare il modo di interagire anche in classe. Io mi sento dire spesso dai ragazzi, 'prof. lei quando entra ci saluta, ci chiede come va', però ci sono insegnanti che entrano in classe, aprono il registro e il documento. E i ragazzi fanno casino e mi chiedono 'perché dobbiamo rispettare una persona se non siamo rispettati?'.

Può accadere che lo spirito pedagogico del progetto non sia stato metabolizzato e che ad oggi ci sia ancora chi è *apertamente contrario a qualsiasi forma di intervento che non sia quella del profitto scolastico*. La scuola delineata e proposta da Campus rappresenta quindi, anche se per un numero probabilmente minoritario di docenti, una proposta impraticabile perché *assistenza, colloqui con i genitori, apertura verso gli allievi non servono a niente, l'unica cosa che bisogna chiedere agli allievi è se sono sufficienti in matematica, scienze; solo in possesso di questi prerequisiti infatti i ragazzi possono accedere a questa scuola, altrimenti si devono trovare una strada da un'altra parte*. Per altri insegnanti la ricaduta del progetto è positiva: *avere un occhio di riguardo sull'accoglienza, sulla relazione con la persona, sull'ascolto della persona* permette di ottenere dei *bei risultati* che si possono osservare *quando entro in maniera fugace nelle classi e vedo che clima si respira*.

Pare comunque ancora necessaria un'azione di consolidamento: *guardando la cifra di note che periodicamente aggiorniamo, tutto mi sembrava inutile, tutto perso perché lo stesso ragazzo appena rientrava in classe, ricominciava. A volte nella stessa giornata. Quello che mi viene in mente è che questo setting estremamente particolare ci dice, che stiamo correndo forse il rischio un po' tutti quanti di giocare il gioco delle parti dove dovremo fare questa cosa qui, ma poi nella realtà non cambia un gran che. Perché di fatto alcuni dati dicono questo*.

Le narrazioni: lettura e analisi

Per i Dirigenti delle scuole coinvolte nel progetto e per i Coordinatori le finalità e l'uso dell'Area Gialla sono oggetti di culto e ne abbiamo parlato per alcune ore in un clima di sincera devozione e di appassionata problematicità. È stato sicuramente l'argomento che ha suscitato le maggiori difficoltà nel portare a termine il tentativo di definire con estrema chiarezza come nella realtà vivente della scuola le linee guida del progetto sono diventate dispositivi, procedure, flussi comunicativi, riflessioni collettive del gruppo di lavoro, coinvolgimento reale della famiglia e del consiglio di classe. Soprattutto la valutazione dei risultati ottenuti dalla sperimentazione in questi anni di lavoro è risultata incerta e il confronto fra le esperienze realizzate nelle varie scuole è stato più intenso che nel confronto su altri temi sui quali generalmente apparivano solo delle piccole variazioni rispetto ai suggerimenti delle linee guida legate alla specificità storiche, culturali e ambientali dell'istituzione scolastica che illustrava la propria interpretazione operativa del dispositivo in discussione.

Le criticità emerse riguardano prevalentemente i seguenti temi. Il primo mette in discussione la possibilità dei principi guida e delle prassi operative dell'Area Gialla di convincere la cultura del ruolo docente che l'invio per qualche tempo in Area Gialla dell'allievo incapace di contenersi e di mediare con l'esistenza del limite non susciti nell'interessato e nei compagni l'impressione che il provvedimento sia sostanzialmente premiale invece che punitivo visto che il ragazzo è trattato con tutti i riguardi, viene invitato a rimanere a scuola e a coinvolgersi in attività di varia natura e diversa finalità, diventa oggetto di discussione sia all'interno del consiglio di classe che fra il Dirigente, i Coordinatori, gli specialisti dell'area BES, diventa insomma oggetto di un superinvestimento istituzionale ed ha addirittura uno spazio e un tempo a lui completamente dedicato e di cui fa un uso esclusivo.

L'allontanamento per alcuni giorni dalla scuola e le severe minacce di bocciatura appaiono alla cultura del ruolo docente una sanzione evidente e nella sua realizzazione non vi si può scorgere neppure l'ombra di una attenzione premiale, al contrario appare evidentissima l'indignazione che porta all'esclusione persino dalla

vista dell'allievo che infrangendo il limite si è collocato spontaneamente non solo contro ma anche fuori dalla scuola.

Invece l'Area Gialla procede nella direzione contraria: dentro, non fuori, oggetto di attenzioni e cure educative particolari e portate avanti per tutto il tempo che appare utile, ogni tanto ricompare in classe e non sembra affatto dispiaciuto o vergognoso per ciò che ha combinato e per ciò che sta subendo. Non si appalesano né segni di pentimento, né manifestazioni di mortificazione che potrebbero preludere ad un ravvedimento e ad un maggior livello di sottomissione alle esigenze del limite. Inoltre di ciò che succede nell'Area Gialla non si fa mistero, anzi tutto è documentato e deciso dal consiglio di classe, si riempiono schede, si mobilitano i genitori, si tengono riunioni e si organizzano riti insoliti come il ritorno in classe alla presenza del Dirigente.

Perciò è molto difficile convincere la cultura del ruolo docente che si ottengono risultati migliori in termini di restauro del limite e di ripristino dell'autostima, esercitando una forte pressione istituzionale sull'allievo difficilissimo che lo sospinga ad avere fiducia e ad impegnarsi in una relazione speciale con un adulto competente che lo coinvolge in varie azioni didattiche ed attività manuali ma che punta decisamente all'apertura di una relazione intensa, insolita e per questo motivo impreziosente ma non premiante perché in realtà ai ragazzi difficilissimi si chiede molto se li si costringe a pensare invece che ad agire e rompere tutto, anche le relazioni più promettenti e quindi più pericolose ai suoi occhi.

È difficile convincere la cultura del ruolo docente che l'infrazione delle regole convoca la cultura educativa perché è giunto il momento di decidere il castigo adeguato. Quindi si tratta di discutere di castigo, non di premi, cedimenti, collusioni, buonismi, perdonismi, complicità dettate dal timore delle ritorsioni.

Il castigo per chi fa lo scemo e si ostina a non sviluppare un sentimento etico di responsabilità è essere costretto a crescere, confrontarsi con una offerta di relazione che non lascia scampo e costringe a pensare e ricordare, dare senso ai gesti insensati, provare vergogna nei propri confronti, decidere di valere molto di più e che è del tutto insensato umiliarsi fino al punto di far credere di non essere capace di stare a scuola, che lo sanno fare tutti.

Il castigo è subire una punizione che aumenta l'autostima perché i ragazzi difficili non ci credono di poter essere pensati ed invece nell'Area Gialla è evidente che sono pensati ed allora si pensano anche loro e si sviluppa l'attività riflessiva e ciò comporta l'aumento dell'autostima e quando un ragazzo ha imparato che può portare rispetto alle propria capacità e riesce a pensare i propri pensieri allora è stato punito molto severamente perché lo si è costretto a smetterla di fare finta e ha capito che è venuto il momento

di fare sul serio, cioè di essere anche un po' se stessi oltre a tutto ciò che è stato costretto a diventare.

Sull'efficacia del dispositivo Area Gialla sia i Dirigenti che i Coordinatori Campus hanno espresso alcune incertezze, certamente non riconducibili agli aspetti utopici delle linee guida o alle sue implicite contraddizioni teoriche, ma alle difficoltà incontrate nell'organizzazione degli spazi e dei tempi, nella adeguata preparazione del personale preposto, alle difficoltà incontrate nello stringere i nodi della rete dei servizi e delle professioni, ma l'incertezza maggiore sembra incentrarsi sulla definizione di quali siano i ragazzi che realisticamente possano trarre vantaggi evolutivi dall'immissione nell'Area Gialla e quali siano invece quelli che si dimostrano irriducibili e non appena tornati in classe riassumono comportamenti spavaldi e incompatibili con il benessere e l'ordinato procedere del lavoro scolastico.

Allo stato attuale della ricerca sembra che la maggioranza dei Dirigenti e dei Coordinatori converga sull'ipotesi che gli allievi per i quali è maggiormente indicato il provvedimento dello spostamento dal gruppo classe all'Area Gialla siano quelli che hanno sempre dimostrato qualche difficoltà nel rispetto utile del limite, ad esempio accumulando assenze di vario tipo disseminate nel tempo, già quindi esposti ai richiami orali e scritti, ma che poi, ad un certo punto esplodono in comportamenti e atteggiamenti trasgressivi, vandalici nei confronti del limite e dei suoi valori di riferimento, ponendo difficoltà insuperabili nella loro gestione educativa e relazionale all'interno del gruppo classe.

In questi casi appare chiara la necessità di individualizzare la relazione distogliendo il ragazzo dal palcoscenico della classe, diminuendo le sollecitazioni provenienti dai coetanei, esplicite ed implicite, facendo comparire sulla scena degli adulti diversi dai suoi docenti abituali, ormai sfiniti e pessimisti sulla praticabilità di un recupero utilizzando le normali procedure dissuasive e introducendo in modo solenne e ritualizzato, pubblico e condiviso, una nuova e insolita procedura centrata sulla radicale individualizzazione, sulla condivisione di attività manuali e didattiche, e sull'offerta intensa e densa di una relazione finalizzata a capire perché e a intercettare altre soluzioni per gestire il problema con modalità meno violente e masochistiche.

Nonostante le incertezze e alcune perplessità la maggioranza dei Dirigenti e dei Coordinatori ha documentato un corale e sincero interesse nel portare avanti l'esperienza dell'Area Gialla anche perché, pur coinvolgendo un numero molto limitato di ragazzi e pur richiedendo un notevole investimento di risorse professionali e in parte anche economiche, essa rappresenta una scelta strategica di tutto il progetto ancorata ad una diversa prospettiva teorica, chiamando in causa dei fattori di cambiamento solitamente poco utiliz-

zati dalla scuola e poi anche perché un progetto che aspiri ad introdurre elementi innovativi nella scuola non può rinunciare a proporre una metodologia pedagogica che sappia organizzare una risposta intelligente ed efficace alle nuove emergenze educative, predisponendo delle formazioni personali degli adulti e atteggiamenti collettivi dell'intera istituzione scolastica che siano molto competenti nel sostenere l'urto con la denigrazione che la violazione del limite esprime a volte in modo drammatico e apparentemente irrimediabile.

Perciò forse è vero che i risultati della sperimentazione dell'Area Gialla sono inferiori alle aspettative, ma essa si è dimostrata l'unica risposta fino ad oggi sperimentata che lasci intravedere una possibilità alternativa a quella dell'allontanamento e dell'esclusione degli allievi che a causa dei traumi e delle inadeguatezze educative sperimentate nell'ambito extrascolastico appaiono non scolarizzabili se non tenendo bassissimo il livello delle aspettative didattiche.

L'Area Verde secondo il progetto Campus³⁶

*Finalità:
allargare i confini
della scuola,
migliorare e
rilanciare una
pluralità di azioni
educative,
renderle
partecipate,
mostrarle.*

Già ci sono molte cose buone, da valorizzare ancor meglio

L'estensione dell'offerta formativa – al di là dei confini delle attività di formazione – già avviene nei diversi Centri/Istituti dove da tempo hanno luogo piccole e/o grandi azioni educative più larghe di quelle strettamente legate alla formazione (teatro, musica, produzioni multimediali, sport, occasioni conviviali, azioni di volontariato, esperienze esplorative in natura, gemellaggi e viaggi, ecc.). Queste attività hanno luogo necessariamente in alcuni pomeriggi a settimana o in giornate speciali. Molti Centri/Istituti hanno costruito delle vere tradizioni in tal senso. Si tratta solo di consolidarle e lavorare per dare loro maggiore coerenza con l'insieme dei processi di apprendimento attivati e anche riconoscimento sostanziale e formale. Abbiamo chiamato questo processo "Area Verde" dell'offerta educativa anche se, sui nomi, è utile riflettere sul fatto che quel che conta non è l'etichetta ma la sostanza e che se un Centro/Istituto ha un suo lessico interno, riconosciuto, va salvaguardato.

È importante far comprendere ai ragazzi e anche alle famiglie che queste attività più larghe sono importanti, contano: per la loro crescita umana ma anche per quella professionale perché favorisce l'acquisizione e il consolidamento di abilità per la vita e di competenze trasversali, riconoscibili e riconosciute internazionalmente.

Il Progetto Campus non inventa, dunque, attività più larghe di quelle strettamente curriculari. Cerca, piuttosto, di ampliarle, migliorarle o stabilizzarle e comunque favorirne la piena valorizzazione.

Offrire opportunità

Nel corso della prima sperimentazione pilota presso l'Istituto "Pertini", il Progetto Campus è stato troppo spesso identificato con le funzioni e i dispositivi contenitivi e di presidio del limite che esso ha proposto in risposta ad alcuni comportamenti, crescenti e inaccettabili, che andavano sanzionati con metodi educativi nuovi e più

³⁶ Questo paragrafo presenta un estratto ripreso fedelmente dal Progetto Campus.

articolati. E i ragazzi hanno spesso identificato il progetto principalmente con “l’Area Gialla” – appunto con i luoghi e le procedure deputati a rispondere a tali comportamenti.

Questo vissuto dei ragazzi è importante e va valutato con attenzione. Da un lato ci racconta che vi era effettivamente un bisogno di azioni più chiare e meglio riconoscibili – da parte degli stessi ragazzi – sul tema delle regole, dei confini, del limite. Dall’altra parte ci mostra che – nella percezione dei destinatari di Campus – c’è il rischio che il progetto non venga visto come occasione di sperimentarsi, di fare esperienze costruttive, di misurarsi in vari modi con le capacità, i bisogni, gli interessi, le curiosità che ciascun ragazzo esprime.

Va, dunque, data sempre maggiore importanza all’insieme delle proposte educative di ogni Istituto/Centro e va mostrato concretamente ai ragazzi e alle famiglie che Campus è un enzima che agisce per sviluppare o per rafforzare il senso di identità e appartenenza alla scuola e che offre opportunità di fare cose belle, ben costruite e che danno un senso di partecipazione e di crescita e che fanno imparare in senso largo. Inoltre va riconosciuto il fatto che questi avvenimenti “per la vita” stanno avvenendo.

Solo la vita cura la vita

Il senso ultimo dell’allargamento dell’orizzonte di attività e apprendimento di un Istituto/Centro è in fondo semplice: la scuola diviene un luogo più ricco di vita, di offerte formative e di stimoli utili alla costruzione dell’identità degli studenti. Il Progetto Campus è partito da questa prospettiva prima ancora che dalla necessità di salvaguardare il limite e gestire i comportamenti “a rischio”. C’è infatti una forte necessità di investire sul “positivo”, ridando slancio a una situazione educativa spesso depotenziata e, così, facendo venire a galla e valorizzando i singoli talenti che sono parte di ogni ragazzo e rendendo progressivamente sempre più ricca e intensa la vita scolastica, il tempo passato nei luoghi dell’apprendimento. Ecco il senso di quello che abbiamo chiamato “Area Verde”. E che rappresenta il cuore pulsante del progetto, la scommessa prioritaria perché solo la vita cura la vita.

La costruzione delle attività più larghe funziona tanto meglio quanto più è partecipata e animata direttamente dai ragazzi. Per questo si è voluto, nel corso della prima sperimentazione, creare una struttura operativa mista studenti/docenti e divisa per aree tematiche. Il governo di attività auto-promosse è, infatti, in sé un potente fattore di apprendimento ed educativo.

L’organizzazione come occasione partecipativa

Le attività che generalmente afferiscono a un allargamento dell’offerta formativa si possono suddividere in tre grandi aree:

- sport (sci, ciclismo, rugby, ginnastica, nuoto, roccia, arti marziali, scherma, ecc.);
- attività creative (arti figurative, performing arts, musica, etc);
- cura della vita e delle persone (area sociale, pets, volontariato, gestione e manutenzione degli spazi).

La proposta è che ogni area può fare capo a un tavolo, composto da almeno tre rappresentanti degli studenti (uno per anno scolastico) più un docente che svolgerà ruolo di Coordinatore/stimolatore del tavolo stesso.

I ragazzi rappresentanti potranno essere scelti dal Dirigente o eletti tra gli studenti o, ancor meglio, il frutto di una procedura deliberativa da parte dei ragazzi tale da legare la rappresentanza alle proposte emergenti tra i ragazzi le quali dovranno poter fare anche i conti con criteri di realizzabilità. In ogni caso si tratta di raccogliere, in modo partecipativo, le istanze/idee dei ragazzi, portarle al tavolo per un'analisi condivisa e preparare poi una progettazione da presentare al Dirigente per l'approvazione al fine di formulare offerte di attività per l'anno scolastico.

È proprio in questa serie di azioni, dalla raccolta delle idee, alla costituzione di una rappresentanza sulla base di indirizzi condivisi, all'analisi di fattibilità, alla scrittura del progetto tenendo conto di ogni risvolto utile, alla presentazione al Dirigente e eventuale negoziazione per decidere, che si sviluppa il potenziale di crescita e di maturazione dei giovani. Questa modalità è, in sé, un'esperienza di legalità, tenuta delle procedure, processi decisionali negoziati e condivisi. È un'esperienza viva di democrazia e educazione civica. E ha un effetto concreto, tangibile. Infatti promuove per l'anno un insieme di esperienze pensate e proposte «da parte dei [...] per i ragazzi». E questo a sua volta è portatore di buon senso di appartenenza.

È quindi importante riaffermare che l'Area Verde non vuole essere un progetto calato dall'alto bensì uno spazio educativo ideato e gestito dai ragazzi per promuovere processi di crescita attraverso un rapporto con le loro esperienze di autonomia. I tavoli di lavoro sono anche luoghi di valutazione tra generazioni, tra docenti e ragazzi, un'opera fondata su confronto franco e rispettoso e sulla progressiva costruzione di collaborazione.

I giorni di Area Verde e le settimane-Campus

Oltre alla normale progettualità dei tavoli e alle attività così attivate per l'intero anno scolastico, si è valutata positivamente la possibilità di dedicare due giornate intere in due periodi distinti e strategici dell'anno scolastico (fine novembre e fine aprile) alle attività di "Area Verde" e, al contempo, a sessioni straordinarie di recupero didattico.

Abbinare queste due esigenze della scuola, infatti, offre ancora di più la possibilità di “mettere ordine” premiando chi merita e offrendo, al contempo, un’ occasione di riscatto a chi invece non si è impegnato a sufficienza o ha bisogno di attenzione ed aiuto per recuperare, consolidare, rimotivarsi, ecc.

[...] Durante tali periodi, quindi, si farà vivere ai ragazzi – seppur sempre in maniera costruttiva e mai punitiva – una “conseguenza di quel che hanno fatto o non fatto a scuola”. Far parte del gruppo di recupero o a quello di “Area Verde” è, insomma, il risultato concreto del proprio agire precedente di cui ognuno è responsabile. Che, infatti, i giovani imparino ad assumersi la responsabilità delle proprie azioni, vivendone le conseguenze nel bene e nel male appare un elemento fondante nella costruzione della loro autonomia e una parte fondamentale dell’esperienza educativa a scuola.

Visibilità e restituzione

L’Area Verde è, dunque, un insieme di azioni e percorsi. Questi, però, producono “cose”. Le quali possono avere un momento di visibilità e condivisione comunitaria, che rappresenti anche una forte occasione di restituzione positiva ai ragazzi, ai docenti e alle famiglie ma anche a altre scuole, alla cittadinanza, ecc. È, insomma, auspicabile, che i prodotti e il risultato delle esperienze educative si traducano in mostre di opere e manufatti, spettacoli, video, mostre di foto che testimoniano quanto fatto, ecc.

Senza volere qui entrare nel dettaglio delle diverse tradizioni dei Centri/Istituti va, tuttavia, segnalato che la struttura organizzativa così messa in campo può darsi il compito di promuovere, per esempio, due momenti pubblici, comuni a tutta la scuola e aperti al territorio, che ridiano ai ragazzi il senso della loro partecipazione e azione e diventino un forte stimolo al senso di appartenenza. In particolare l’occasione di Natale e quella di fine anno, spesso già utilizzate in questa dimensione, si prestano ottimamente a organizzare due momenti gioiosi di restituzione, verifica e visibilità.

Il contesto dell’allestimento di occasioni di questo tipo è un’ulteriore occasione di apprendimento e di crescita. Infatti non si tratta mai di un “semplice evento”. E ci vuole il giusto – e mai breve – tempo per rendere credibile e forte l’evento stesso. L’evento, infatti, rimette docenti, ragazzi e famiglie a confronto con gli obiettivi delle attività e i risultati ottenuti. Inoltre vi sono tutti i temi del mostrare, del rapporto tra forme e contenuti quando si allestisce per mostrare, i temi della precisione, dell’attenzione e della cura dei particolari, dell’informare e del presentare con più media, ecc. Si tratta, evidentemente, di altrettante leve fondamentali per trasmettere il senso della qualità e della bellezza, che diventano di per sé fattori educanti.

Il commento al progetto

Allargare i confini della scuola, migliorare e rilanciare una pluralità di azioni educative, renderle partecipate, mostrarle, includere gli studenti, prevenire la dispersione, ri-motivare, aumentare il senso di appartenenza, sono tutti obiettivi raggiungibili attraverso importanti innovazioni della scuola soprattutto nell'area educativa. Ma oltre al cantiere educativo allestito all'interno, il Progetto Campus prevede una serie di iniziative che hanno scopi molteplici e in modo dichiarato ed evidente si ripropongono di allargare i confini della scuola, rendendo evidente e comprensibile a genitori e cittadini ciò che i ragazzi all'interno della scuola costruiscono, creano, compongono, imparano, utilizzando la spinta alla comunicazione musicale, teatrale, cinematografica che caratterizza la loro età e li aiuta a crescere. Il Progetto incita a dare il maggior spazio possibile a quelle iniziative già spesso operative in molte scuole, ma destinate a rimanere all'ombra delle attività principali, mentre secondo le idee guida del progetto è solo una scuola che riesce a rendersi utile e preziosa anche agli occhi di tutto il territorio che può favorire un incremento del senso di appartenenza in modo che l'esercizio del ruolo di studente in quella scuola sia un evento prezioso agli occhi di tutti i cittadini che hanno nel corso del tempo potuto apprezzare ciò che si produce in ambito artistico, artigianale e sociale all'interno della scuola, sempre più interessata a fruire della propria autonomia per avviare iniziative che la rendano comprensibile e trasparente agli occhi dei cittadini del territorio.

Sviluppare o per rafforzare il senso di identità e appartenenza alla scuola e che offre opportunità di fare cose belle, ben costruite e che danno un senso di partecipazione e di crescita. Perché ciò possa realizzarsi con buoni e belli risultati è necessario sovvertire l'atteggiamento della cultura del ruolo docente tendenzialmente indifferente se non in competizione con le attività extrascolastiche degli allievi, nella quali a volte possono avere raggiunto risultati di eccellenza e sviluppato interessanti competenze. La strategia del progetto sovverte questa rappresentazione della irrilevanza delle competenze conquistate in spazi diversi da quello scolastico e invita la scuola a valorizzarle il più possibile costruendo occasioni di condivisione con i coetanei, ponendole al centro di attività labora-

toriali, esibendole pubblicamente nel concerto di attività corali, favorendo una attività premiale di valorizzazione come se la scuola ritenesse importante saper suonare uno strumento musicale, aver imparato a recitare, svolgere una attività istituzionale e strutturata di volontariato, alla pari con l'importanza che abitualmente dà allo sviluppo di abilità e apprendimenti nelle materie disciplinari.

Naturalmente il Progetto Campus propone una metodologia per l'allestimento e la preparazione di attività creative, espressive, artigianali, sportive fondata sulla partecipazione attiva di tutti gli studenti convocati a decidere e co-gestire in un clima di partecipazione e trasparenza delle decisioni che contribuisce a sviluppare l'educazione alla legalità.

L'obiettivo è fare cose belle, ben costruite, in modo da implementare il sentimento di preziosa partecipazione e di crescita individuale e collettiva.

L'Area Verde fa venire a galla i singoli talenti sviluppati con allenamenti e pazienti apprendimenti al di fuori della scuola in uno strano clima di clandestinità e riservatezza rispetto a ciò che la scuola vuole e accetta di sapere della persona, invitando tutti a fare assieme cose belle, decidendole assieme ai docenti, in modo da aumentare la loro visibilità sociale in un contesto culturale propenso a festeggiare e premiare gli studenti che si sono impegnati nella stessa misura in cui si offrono infinite possibilità di recupero ai ragazzi impediti durante l'anno di trovare al proprio interno le motivazioni indispensabili per riuscire ad apprendere. L'Area Verde proposta da Campus è il cantiere attivo tutto l'anno in cui si concretizzano il protagonismo giovanile, l'emulazione e il bisogno di farsi conoscere ed essere valorizzato in base a tutte le competenze disponibili, la festa dei ragazzi bravi, il coro di tutti quelli che hanno lavorato nel corso dell'anno per aprire le porte della scuola e invitare tutti a fruire collettivamente delle cose belle che per nessun motivo debbono rimanere segretate e sepolte negli archivi e nei grandi magazzini della scuola nelle quali si accumulano generazioni di belli oggetti costruiti dalla pazienza degli insegnanti e dall'ingegno dei ragazzi e che nessuno ha mai potuto vedere se non per un attimo, come una reliquia esposta e subito riposta.

Le narrazioni dei Dirigenti³⁷

Forse questa divisione tra Area Verde e Area Gialla è un po' stretta. La scuola dovrebbe essere ipoteticamente tutta un'Area Verde, una scuola che potenzia le capacità del ragazzo dentro obiettivi. Lo spazio e il tempo di Area Verde sembrano rappresentare un tentativo di far utilizzare più metodi, gruppabilità, dagli studenti che hanno un buon rendimento e da quelli che invece faticano nei processi di apprendimento. All'inizio è presente il desiderio di organizzare le attività di Area Verde seguendo le linee progettuali: c'è stata una discussione in collegio docenti perché nel corso delle prime esperienze di settimana verde da una parte c'erano i ragazzi che andavano bene – e che potevano partecipare a tutte le attività – dall'altra i ragazzi che andavano male ai quali si dava la possibilità di recuperare le materie. Area Verde ha portato un cambiamento nella visione del ragazzo. Quando siamo partiti con Campus ragionavamo seguendo uno schema molto rigido ed avevamo in mente ciò che i ragazzi dovevano sapere, quali conoscenze e competenze a loro servono. Quelli che le raggiungono sono bravi e hanno diritto ad avere un premio, quelli che non le raggiungono – che non raggiungono questa mia idea di conoscenza, di competenza – hanno diritto alla punizione, che può tradursi in tanti modi (possiamo certo presentarla come valorizzazione però dentro di te hai un'idea negativa di chi non raggiunge le competenze). Siamo partiti da questo punto e realizzato il modello delle settimane Campus in cui c'erano quelli che avevano preso i voti positivi e svolgevano attività di potenziamento e quelli che avevano voti negativi e recuperavano. Cioè studiavano. Poi per fortuna la scuola non riesce ad essere così deterministica per cui capitava un ragazzo che aveva due insufficienze e non sapevamo dove inserirlo. Allora capitava in alcuni gruppi di potenziamento anche se aveva delle lacune: questa esperienza ci ha portato ad una visione di scuola differente perché nella vita i ragazzi si esprimono diversamente gli uni dagli altri, sono tutti diversi. In

³⁷ Come segnalato in precedenza, le frasi riportate in corsivo nelle sezioni “narrazioni” sono estratte dalle registrazioni degli incontri con i Dirigenti ed i Coordinatori.

questi anni abbiamo capito che non ce n'è uno bravo e uno meno, che bisogna riuscire a fornire possibilità affinché tutti possano esprimere le loro capacità, le loro competenze anche dentro le discipline. Da questo si è aperta l'idea di cercare di differenziare, di valorizzare una didattica che valorizzasse possibili differenze.

Le narrazioni portano alla luce esperienze diverse: condivido il ragionamento secondo il quale non devi fare premialità o punizione, però io credo che questo si possa fare quando hai dato solidità a un sistema. Questa esperienza è una possibile traiettoria verso la sintesi: per dare ordine delle volte devi porre degli steccati, che non sono mai l'obiettivo, ma uno strumento. Ad esempio noi nell'Area Verde, stiamo usando la premialità. E il concetto di premialità inevitabilmente punisce chi non è premiato. Ma se questo concetto di inclusione non è ancora diffuso e condiviso, succede che tolgo un riferimento e le persone che hanno potenzialità non si esprimono mai perché schiacciate da quelli più in difficoltà. Il percorso è definito chiaramente nelle sue fasi: in questa fase devo ancora utilizzare Area Verde in questo senso. Devo ancora utilizzare la premialità. Anzi vogliamo intensificare il concetto, perché ci serve per ricreare una condizione di maggior sicurezza negli individui. Anche declinando il dispositivo nel contesto sembra farsi strada una condivisione sull'approdo: il lavoro di accompagnamento alla crescita prevede che ciascuno di noi abbia una visione di dove bisogna arrivare, però condivido le parole del collega e magari nell'arco di qualche anno ci arrivo.

Una esperienza che può rendere testimonianza dello spirito di Area Verde può essere resa da queste parole: una delle attività per me più belle è questa. I ragazzi più sensibili di ogni classe fanno un percorso per cui si prendono cura dei ragazzi con disabilità, che sono una quarantina. Tutti gli anni strutturiamo un percorso: durante la ricreazione giocano assieme, li accompagnano in mensa ed ogni anno vanno tutti insieme una settimana a farsi una gita. Questo gruppo di ragazzi vanno in gita assieme. Questo è il cuore dell'Area Verde, non tanto far fare ai ragazzi cose che piacciono per accontentarli, ma una modalità per cui una persona esprime una propria sensibilità.

Estendere l'offerta formativa della scuola, portarvi dentro quello che i ragazzi sanno fare, pone all'attenzione il tema, non ancora risolto organicamente, del riconoscimento di abilità, attitudini e conoscenze non evidenziate direttamente nelle verifiche ordinarie d'aula. Si tratta di un argomento irrisolto: sicuramente uno scoglio e un obiettivo da porsi è il discorso della certificazione delle competenze, non tanto dentro le discipline ma quanto meno nella certificazione delle competenze del biennio, quelle di cittadinanza. Le attività di Area Verde possono rappresentare un passo in avanti perché in queste attività più aperte le competenze trasversali di cittadinanza

si possono anche osservare meglio, a patto che le attività siano strutturate bene e in modo tale che possano permettere questa osservazione. Accanto a questo pensiero l'Area Verde ha permesso di riportare l'attenzione su quanto il ragazzo apprende in altri contesti e cogliere le competenze messe in gioco all'esterno. Classico è l'esempio – ed è solo uno – del ragazzo che è capitano di una delle squadre più importanti della provincia, che fa quattro allenamenti a settimana più la partita la domenica e che ha gravemente insufficiente in educazione fisica. Emerge anche un pensiero critico: nella realtà è il docente che nella sua materia dovrebbe impostare quelle competenze, che sono intrinseche nella materia. Rispetto alla scuola che abbiamo frequentato noi e che era coerente con il sistema sociale esterno, adesso abbiamo dei ragazzi che vogliamo preparare ad una vita, ad un sistema sociale e lavorativo imprevedibile. Quindi, per forza, dobbiamo cambiare il nostro modo di sviluppare queste competenze, altrimenti siamo disallineati. Io sono d'accordo nel dire di inserire le competenze nelle pagelle, ma vado oltre e arrivo a dire che il fondamento delle discipline non è la conoscenza.

È diffuso il pensiero volto a rendere ininterrotta l'offerta educativa, ad andare oltre il calendario scolastico e organizzare il periodo estivo ha una sua valenza e rappresenta un passo, un segnale importante perché molti non si rendono conto della difficoltà di lavorare per un anno intero – con certi ragazzi in particolare – e poi l'estate lasciarli. Li ritrovi l'autunno che sono un disastro, tutto quello che hai costruito durante l'anno rischi di metterlo in discussione perdendoli durante l'estate. Se per i ragazzi in possesso di una certificazione sembrano possibili interventi io sono sempre più preoccupato per i ragazzi di fascia C, quelli che curi con grandi fatiche nel corso dell'anno e poi abbandoni per tre mesi alla cameretta, alla strada o ai centri commerciali. Realizzare interventi estivi può significare non soltanto allontanare da contesti inopportuni, ma ancora mettere in atto azioni di supporto al successo formativo: quest'anno facciamo una scuola estiva per ragazzi che alla fine dell'anno non hanno ancora acquisite le competenze di studio. Così l'ultima settimana di luglio e la prima di settembre realizziamo tre ore di scuola la mattina sui metodi di studio. Accompagna la motivazione volta al successo dello studente una riflessione circa il pensiero adulto: per quale motivo lo facciamo? Perché arrivati alla fine dell'anno ci mettevamo a posto la coscienza con la promozione e bocciatura. Ha reso? Sì, allora promosso. Non ha reso? No, bocciato e te ne lavi le mani e non prendi in mano le caratteristiche del ragazzo. Tanti ragazzi, promossi o bocciati, non sapevano studiare e tornavano in settembre con le stesse caratteristiche.

Il protagonismo giovanile a scuola, elemento significativo del progetto, sembra trovare un primo punto di approdo: credo che ci

potrebbe aiutare mettere in atto un Campus giovani. Se noi creiamo un contesto nel quale i ragazzi in maniera cooperativistica cominciano a condividere le esperienze, se noi riusciamo a dare un terreno in cui esprimere – e forse questo terreno non è solo quello scolastico –, se riusciamo a sostenerlo anche con dei passaggi simbolici, forse riusciamo ad avere dei rimandi sulla loro capacità e sulla loro potenzialità. A noi spetta come sempre la valutazione, però possiamo definire una terza area in cui al loro interno i ragazzi hanno realizzato la loro organizzazione. Noi dobbiamo tracciare, segnare l'inizio e poi lasciare che loro imparino a sviluppare.

Queste testimonianze sembrano declinare un luogo educativo capace di scostarsi dal *modello unico di scuola* perché *i ragazzi possano raggiungere gli obiettivi e le competenze anche percorrendo strade differenti*. Lo stesso Campus si scosta da sé stesso, perché *alla fine l'obiettivo vero è andare oltre Campus*. Se all'inizio abbiamo dovuto darci una *griglia di riferimento* a volte anche molto rigida, nel tempo *l'evoluzione delle condizioni nelle singole scuole portano ad una scuola integrata in cui non avrai più bisogno di Area Verde, Area Gialla, di Campus*, perché *sarà una scuola che affronta la crescita dei propri alunni con un gruppo di adulti che ha interiorizzato un modello educativo che non ha più bisogno di un nome*.

Le narrazioni dei Coordinatori

In alcune scuole quando si fermava l'attività didattica i ragazzi che erano andati meglio svolgevano delle attività artistiche, dinamiche, sportive, mentre altri recuperavano. C'è stato un dibattito, ci si è chiesti perché un ragazzo che va male a scuola non può sperimentare queste attività. Altre scuole hanno aperto l'Area Verde provando a conciliare questi due aspetti ed un'altra esperienza sembra ribadire il concetto: noi ci siamo chiesti se un ragazzo in Area Gialla debba giocare il torneo di calcio. Perché in quel momento sto dando una cosa in più, ma se il ragazzo non utilizza l'ordinarietà è giusto dare questo qualcosa in più, ma d'altra parte se lui ha bisogno di quell'attività sportiva per stare con i ragazzi perché toglierla in un momento di difficoltà?. Ed ancora: abbiamo cambiato i criteri di ammissione alla settimana Campus valutando anche il comportamento, la presenza e l'impegno. Per cui se un ragazzo ha un'insufficienza ora partecipa alle attività di Area Verde nella settimana Campus, però deve frequentare delle ore in cui studia per sanare il debito. Accanto alle attività organizzate nel corso della settimana Campus alcune scuole hanno sperimentato percorsi ad iscrizione volontaria in momenti extrascolastici che sembrano avere avuto un buon riscontro da parte dei ragazzi e delle famiglie.

Le narrazioni ci dicono che le esperienze di partecipazione provocano movimenti interessanti nelle emozioni e nei comportamenti, poiché i ragazzi si identificano in questo progetto, ma anche nella scuola. Acquisiscono maggiore identità anche professionale e si sentono più partecipi. Ho notato che quelli che partecipano si sentono parte della scuola. Non sono più ragazzi che vengono perché devono studiare ma si sentono più protagonisti, più partecipi. Le attività hanno una ricaduta positiva non soltanto per la persona, ma anche per il gruppo perché aumentano il sentimento di partecipazione, quindi verosimilmente anche la motivazione a far andare bene le cose in cui sono intenti. Anche i docenti sembrano percepire le potenzialità di un apprendimento che avviene fuori dall'aula, seguendo altri metodi rispetto alla frontalità: abbiamo dei docenti che quest'anno si sono lanciati in attività diverse ed hanno organizzato un concorso per i ragazzi. Attività di senso che possono toccare sensibilità e diffondere benessere, ma anche intaccare pregiudizi e

proiezioni: *un ragazzo che ha partecipato ad un laboratorio di costruzione di barche, uno dei più tosti e difficili, ha fatto il giro d'Italia a vela. Cinque giorni dall'isola d'Elba a Genova, si è dedicato a pescare e divertirsi. La sua partecipazione ha provocato una discussione, però questo ragazzo attraverso il laboratorio sta imparando delle competenze e forse aveva bisogno di quei cinque giorni. Mi rendo conto che non è facilissimo spiegare questi laboratori dove c'è una dimensione relazionale, dove i ragazzi incontrano i docenti in vesti diverse, spiegare questi momenti quando possono pescare, giocare a calcio assieme agli adulti.* Il racconto si conclude riportando alla didattica: *il laboratorio ed il mare sono uno spazio un po' neutro dove la dimensione relazionale ed educativa del docente viene incentivata. E poi può essere una leva quando fai didattica e ci si incontra in classe, perché ti riconoscono di più.*

Accade che i ragazzi, supportati da un docente di riferimento, fondano tre cooperative scolastiche. Coinvolti direttamente sembrano dimostrare molta lucidità: *chi vuole accedere alla cooperativa scolastica può farlo indipendentemente dal fatto che abbia debiti o meno, ma all'interno della cooperativa scolastica devi avere un certo tipo di comportamento e responsabilità. Se vai male a scuola e se prendi note non conta, ma se a livello di comportamento in cooperativa non agisci un atteggiamento positivo sono i ragazzi stessi che ti suggeriscono di allontanarti.* La sede della cooperativa rimane entro la scuola ed è pertanto nella scuola che possono soddisfare la loro voglia di fare cose al di fuori delle materie scolastiche, che possono anche essere professionalizzanti. *I ragazzi si organizzano, realizzano progetti. Quando lavorano li lascio molto liberi, accollo le loro idee. Abbiamo dei ragazzi che all'interno della cooperativa vengono, si impegnano, ci mettono l'anima anche se a scuola non vanno bene. Stare nella cooperativa scolastica può permettere ai ragazzi di riattivarsi: a livello di conoscenze non ha dei voti altissimi, ci mette l'anima e arriva a fatica, ma a livello di competenze gestisce una situazione complessa. Queste competenze le ha acquisite grazie alle attività della cooperativa ed ha aumentato la sua autostima in maniera incredibile. Questo me l'ha detto il professore. Quindi motiviamo i ragazzi con l'esperienza e lavoriamo sull'autostima perché in classe se non arrivano ad avere la sufficienza matematica non sono intelligenti. Se tu non ricrei l'autostima come puoi pretendere che a scuola siano felici quando ascoltano cose che magari non capiscono o si sentono dire che non ci arrivano, che sono svogliati?*

Uno dei protagonisti suggerisce di attribuire ad Area Verde il simbolico più dirompente del Progetto Campus, *la parte veramente vincente perché è la parte che investe sul positivo, è un modo diverso di vedere la scuola. Quando in settembre entro nelle classi e affermo che le attività saranno progettate da loro, i ragazzi mi guar-*

dano stupiti e si chiedono quale merce stia cercando di vendere. Area Verde è un modo diverso di vedere la scuola che richiede più responsabilità, più autonomia e soprattutto non c'è un'insegnante che ti dà una nota. Questa proposta sembra – almeno inizialmente – spiazzare anche i ragazzi perché è un'attività su base volontaria, perché non c'è voto, perché sono molto abituati ad avere la paga, il voto, la media matematica. L'esperienza della cooperativa si traduce in risultati che i ragazzi mostrano all'esterno e si fa veicolo anche di conoscenze curricolari: in occasione dell'allestimento di un museo legato alla professione spetta ai ragazzi il compito di accompagnare i visitatori ed è una bellezza sentirli, perché sono ragazzi che la storia non l'hanno mai studiata. Non tutto il corpo docente, però, sembra condividere la possibilità di trasmettere conoscenze attraverso la didattica dell'esperienza, infatti è capitato che ci fossero delle postazioni vuote perché alcuni docenti non hanno permesso ai ragazzi di perdere la lezione. In altre occasioni si è giunti ad una sintesi: abbiamo uno staff di ragazzi, uno per classe, e cerchiamo di far raggiungere loro le competenze attraverso l'organizzazione dei progetti. I ragazzi devono avere un'ottima situazione scolastica per uscire una o due ore per le loro riunioni.

Come riferisce un ragazzo, fondare una cooperativa scolastica può rappresentare una modalità per rendere concreto lo spirito di Area Verde: *in un'intervista che hanno fatto durante una manifestazione hanno chiesto ad un ragazzo che cosa significa per lui fare parte della cooperativa. Il ragazzo ha risposto che 'per me è un senso di appartenenza, io appartengo alla scuola, io qua ho creato un gruppo con i miei amici, un gruppo con cui ci troviamo anche fuori, per cui ho creato delle amicizie, stiamo crescendo assieme, abbiamo imparato il rispetto che è diverso da quello che c'è all'interno della scuola dove c'è un docente perché qui il rispetto ce lo dobbiamo dare noi, abbiamo una presidente che ha la nostra età, che mandiamo a quel paese ma che allo stesso tempo può dirci che non è d'accordo'. A ribadire la fatica di costruire una scuola intesa, anche, come luogo della socialità e della sperimentazione del sé in gruppo è il dato della spiccata pendolarità dei ragazzi: abbiamo ragazzi che si svegliano alle 5 e mezza per venire a scuola e arrivano a casa alle sette di sera e il venerdì, che è l'unico pomeriggio libero, si fermano a scuola per fare le attività. E questo vuol dire che i ragazzi a scuola stanno bene, ma una scuola organizzata diversamente, che propone attività non strettamente curricolari ha bisogno di tempo: se all'inizio c'erano pochi ragazzi e le famiglie erano titubanti, adesso invece sono felici perché sanno che sono a scuola. Area Verde è iniziare a pensare un luogo di apprendimento diverso, è creare nei ragazzi una visione diversa da quella che costringe a dire 'io devo andare a scuola tutte le mattine', una scuola come luogo esperienziale, comunità educante che deve cercare il protagoni-*

smo dei ragazzi senza farsi manipolare da loro. Campus ha dato la possibilità ai ragazzi di esprimersi, supportati da menti adulte che sapevano condurli lasciandoli liberi e anche riprendendoli.

Ma c'è chi non scorda il mandato istituzionale e tradizionale della formazione professionale ed apre ad altri pensieri: ho l'idea che i ragazzi possano riscattarsi solo avendo in mano concretamente delle competenze specifiche del lavoro. Possono andare a lavorare dicendo 'io so far questo e mi riscatto'. Ho l'impressione che non si riesca più a garantire questa potenzialità perché si cerca altro, anche a scapito di una professionalità. Non nascondiamoci dietro un dito, non c'è più quella minima professionalità richiesta dalle aziende. In me c'è questa dualità a volere il benessere dei ragazzi, però credo che se perseguissimo solo questo faremo il male dei ragazzi perché non diamo loro gli strumenti per riscattarsi.

Le narrazioni: lettura e analisi

Sia i Dirigenti che i Coordinatori hanno espresso la radicata convinzione maturata nel corso degli anni di sperimentazione che l'istituzione dell'Area Verde ha contribuito a cambiare positivamente il clima della scuola. La soddisfazione professionale era palpabile ed anche una insolita – rispetto alle riunioni precedenti, quella per discutere degli esiti della sperimentazione dell'Area Verde è stata l'ultima – speranza che perfezionando ulteriormente le metodologie e approfondendo il valore degli obiettivi si possano ottenere risultati ancor più validi e importanti di quelli ottenuti nel corso di questa sperimentazione durante la quale l'elaborazione del modello e delle ragioni teoriche e l'allestimento delle metodologie ha richiesto collaudi e discussioni che non hanno concesso una piena utilizzazione del suggerimento del progetto di aprire la scuola e mostrare la bellezza dei suoi prodotti di ogni tipo.

Premiare tutti i ragazzi che hanno lavorato, non limitandosi alle attività legate alla didattica ma includendo anche le attività legate allo sviluppo di competenze sportive, musicali, comunicative, *pro-sociali* eccetera, premiare la scuola, fare festa, esibire le cose belle e buone e invitare tutti è una prospettiva che convince anche il *doverismo* della cultura del ruolo docente, che rimane però perplesso allorché si tratti di fare rientrare nei sistemi di valutazione anche le competenze extrascolastiche.

A rendere possibile l'intreccio delle attività previste e programmate dall'Area Verde ha potentemente contribuito la buona partecipazione degli studenti e dei docenti, sospinti probabilmente da motivazioni diverse. Va segnalata la diversa valutazione che i membri del gruppo di lavoro hanno fornito degli esiti della sperimentazione dell'Area Verde rispetto a quelli raccolti in questi tre anni di sperimentazione studiando gli effetti dell'introduzione nella scuola dell'Area Gialla, sicuramente molto più innovativa e per certi versi sovversiva rispetto alla maggiore comprensibilità e consuetudine con le pratiche premiali dell'Area Verde. In effetti la preoccupazione dei Dirigenti e dei Coordinatori è che agli occhi dei docenti, degli studenti e dei genitori il Progetto Campus si qualifichi per le pratiche di difesa del limite attuate nell'Area Gialla, quindi per il tentati-

vo di difendere il valore del patrimonio normativo, piuttosto che per le pratiche creative e festose dell'Area Verde.

In fondo le pratiche premiali dell'Area Verde, sia pure in tono molto più sommesso, erano già una consuetudine della scuola abituata ad organizzare gite, feste di fine anno, mostre degli elaborati e dei manufatti degli studenti. Ciò ha reso le proposte del Progetto Campus più facilmente comprensibili alla cultura del ruolo docente, mentre è invece risultato più difficilmente accettabile inserire nelle pagelle e nei sistemi di valutazione le competenze acquisite dagli studenti nelle loro pratiche extrascolastiche (sport, musica, teatro, danza, attività *prosociali*, eccetera). Sia i Dirigenti però, che i Coordinatori si sono dichiarati nettamente a favore dell'inserimento dei punteggi relativi alla valutazione delle competenze nelle pagelle e nei documenti ufficiali. Si tratta di una questione decisiva poiché il Progetto Campus pensa allo sviluppo della personalità globale dell'adolescente attraverso azioni formative ed educative e non può rinunciare a portare nel cuore delle attività scolastiche e nei suoi sistemi di valutazione ciò che l'adolescente sa fare ed è al di fuori della scuola. Se si dovesse rinunciare a dare un punteggio alle competenze acquisite dai ragazzi praticando seriamente uno sport o imparando a suonare uno strumento musicale si tratterebbe di rinunciare ad un punto centrale della strategia del Progetto Campus che prevede un'attenzione e una presa in carico dello sviluppo della personalità dell'allievo proponendo con decisione una efficace saldatura tra gli aspetti cognitivi, affettivi, relazionali e sociali, rinunciando alla pretesa di poter sviluppare gli apprendimenti curricolari puntando solo sulle componenti cognitive.

Sia i Dirigenti che i Coordinatori hanno sottolineato come lo sviluppo del protagonismo giovanile innescato dal Progetto Campus abbia trovato la sua espressione più evoluta e piena di futuro nella costituzione di cooperative formate da studenti deputate a gestire servizi ed a interagire con il mondo del lavoro.

Governare l'inatteso

Nel marzo 2013 ho avuto un incarico di consulenza³⁸ con la finalità di valutare e validare l'efficacia e la trasmissibilità del Progetto Campus decollato circa tre anni fa. Il progetto è stato adottato da undici istituti della Provincia di Trento e si tratta ora di verificare se si tratti di un modello di intervento pedagogico inclusivo e di definire un modello di lavoro esportabile in altre scuole.

Al fine di raccogliere dati e testimonianze attendibili relativamente agli anni di sperimentazione si è ritenuto utile chiedere ai Dirigenti degli istituti coinvolti di partecipare a quattro gruppi di discussione focalizzati su specifiche tematiche della durata di circa due ore, a cadenza quindicinale, dopo aver compilato un questionario sugli esiti dell'introduzione delle pratiche Campus nella loro scuola (si veda più sopra *Dal pensiero all'esperienza*). L'adesione è stata altamente collaborativa e puntuale; il clima delle discussioni di gruppo particolarmente vivace culturalmente e fortemente espressivo della volontà di effettuare narrazioni utili a rendere comprensibile e valutabile la catena degli eventi innescati dalla progressiva utilizzazione dei suggerimenti provenienti dal Progetto.

Si è anche ritenuto utile chiedere di partecipare ad una parallela serie di riunioni deputate a dirimere le medesime tematiche ai Coordinatori del Progetto attivi nelle varie scuole: anche da queste professionalità è scaturito un impegno particolare nel portare dettagliate ed utilissime testimonianze di come si è tentato di rendere pratica vivente i presupposti teorici del Progetto Campus.

Le domande del questionario spedito (uno per ciascuna fase) nelle scuole erano finalizzate a portare testimonianza sulle modalità eventualmente diverse con le quali le singole scuole avevano, sulla base della loro specifica storicità e assetto organizzativo, interpretato la messa in opera dei suggerimenti puntuali provenienti dalla lettera teorica del progetto. Si è così potuto verificare che ovviamente le differenze nei tempi di attuazione e nelle modalità sono state abbastanza diverse da scuola a scuola ma in nessun caso sembra si possa dire che si sia omesso di rispettare o sovvertito lo statuto culturale del progetto o manomesse le sue idee guida.

³⁸ Determinazione del Dirigente del 15 marzo 2013, numero 40.

Studiando il materiale raccolto nel corso degli anni di sperimentazione abbiamo deciso concordemente con i Dirigenti ed i Coordinatori che convenisse focalizzare l'attenzione della ricerca su come erano stati realizzati gli assunti fondamentali del progetto, su quali fossero emersi come punti di forza e quali fossero apparsi come punti di debolezza teorica o di esagerata enfasi utopica.

I documenti di lavoro, le schede osservative e le narrazioni dei Dirigenti e Coordinatori ed il puntuale materiale desumibile dai questionari hanno consentito di discutere e capire i seguenti punti fondamentali per decidere sull'efficacia e trasmissibilità del progetto:

- come nelle singole scuole è stata concretamente attuata l'accoglienza dei genitori e degli studenti della prima classe, come si sia cercato di rendere viva e convincente la sottoscrizione del **“Patto di Corresponsabilità” fra scuola e famiglia**, come si sia cercato di aiutare i ragazzi ad aumentare il loro livello di consapevolezza nei confronti della scelta effettuata.

Le narrazioni dei Dirigenti e dei Coordinatori, l'esito dei questionari e lo studio del materiale raccolto non lasciano dubbi sul livello di elevata soddisfazione di tutti nei confronti del risultato raggiunto nel corso del tempo per quanto concerne il maggior livello di coinvolgimento dei genitori nella cogestione educativa dei problemi connessi all'inserimento del figlio studente nella nuova scuola anche alla luce dei problemi correlati alla sua crescita e ai delicati passaggi evolutivi che deve realizzare proprio nel corso della frequenza delle prime due classi della scuola superiore. Nonostante il notevole sforzo organizzativo necessario e l'investimento di risorse umane e nonostante le difficoltà imposte dalla gestione della nuova prassi, l'utilizzo di colloqui individuali con la singola famiglia e i contatti col tutor del figlio si sono rivelati capaci di strappare l'alleanza scuola famiglia dal rischio di una sua burocratizzazione inefficace da un punto di vista educativo e hanno notevolmente contribuito ad avvicinare le aspettative della famiglia alla disponibilità della scuola a sottoscrivere un nuovo e più realistico patto di alleanza educativa.

- Come nel corso dei **rituali di accoglienza degli studenti**, i docenti, tutor e i Coordinatori abbiano effettuato delle osservazioni relative agli stili relazionali dei singoli ragazzi, finalizzate ad ottenere una più ricca disponibilità di dati per la costruzione dei gruppi classe in modo da rendere risorse le affinità e le diversità e giungere ad una composizione equilibrata del gruppo.

Tutte le scuole arruolate nella realizzazione del progetto hanno organizzato degli incontri o delle attività propedeutiche all'avvio dell'attività didattica nella prospettiva di ritualizzare in modo sobrio e giocoso l'iniziazione del nuovo alunno all'esercizio del ruolo di studente della scuola superiore, cercando di solennizzare e

rendere festoso il rito della consegna da parte della famiglia all'istituzione deputata alla formazione del figlio studente e al suo accompagnamento verso l'identità e il ruolo di cittadino adulto competente nell'esercizio di un mestiere. Nei due giorni generalmente dedicati al rito di ingresso i docenti e i Coordinatori, accompagnati dal Dirigente, hanno avuto la possibilità di osservare le modalità relazionali e gli stili di interazione sociale con i coetanei e gli adulti dei nuovi alunni e, sulla base di schede di osservazione precostituite, hanno raccolto dati di natura educativa utili alla corale discussione successiva per la formazione delle classi, emancipandola dalla dipendenza dal solo curriculum scolastico precedente o dal materiale cartaceo disponibile. I Dirigenti e i Coordinatori hanno messo in evidenza la difficoltà di predisporre una griglia osservativa di uso facile e corrispondente alle competenze del personale docente, ma non è mai stata messa in dubbio l'utilità sia del rito iniziatico di ingresso sia del materiale osservativo raccolto dal vivo, nel corso di attività, giochi e discussioni capaci di far giungere ai nuovi alunni ed ai loro genitori, ad un certo punto sopraggiunti, il messaggio che la nuova scuola vuole far loro pervenire di attenzione alla dimensione della vita di gruppo e alla prospettiva di saldare la valutazione didattica con la comprensione della persona e del suo contesto di vita.

- Come nelle singole scuole si è cercato di giungere all'attribuzione ai vari docenti del **ruolo di "tutor"** di singoli studenti della prima classe al fine di sostenerli nel processo di inserimento nel gruppo classe, nel lavoro di apprendimento, nella comprensione dell'importanza delle regole e dei valori istituzionali, nella messa a fuoco del maggior impegno necessario per implementare le competenze nelle singole discipline ma anche in una più consapevole responsabilità etica e identitaria nei confronti dell'esercizio del ruolo di studente in quella specifica scuola, con quell'orientamento e con quelle finalità di formazione professionale. Come i docenti tutor hanno poi interpretato il proprio nuovo ruolo e quale sia stata la ricaduta complessiva del nuovo approccio individualizzato sulla complessiva cultura del ruolo docente; quali nuove necessità formative siano emerse e come i docenti tutor abbiano affrontato la vicinanza al mondo personale dell'allievo, contattato individualmente con modalità riservate e finalizzate ad erogare un sostegno educativo attento alle difficoltà evolutive dello studente, qualora necessario anche nella prospettiva di attivare nei suoi confronti la rete degli interventi di sostegno deputate a mitigare le difficoltà individuali o di contesto emerse nel corso delle operazioni di tutoraggio.

In alcune scuole coinvolte nella sperimentazione si è cercato di fare in modo che ogni docente potesse avere in carico in qualità

di tutor cinque studenti della prima classe, in modo che tutti gli studenti potessero fruire dell'esperienza ed anche tutti i docenti venissero coinvolti nel nuovo stile relazionale che il tutoraggio comporta rispetto all'abituale funzione didattica e formativa. In altre scuole si è invece preferito affidare la funzione tutor ai docenti che si offrivano volontariamente o che erano già noti ai colleghi e alla direzione per la loro propensione a svolgere interventi educativi individualizzati. L'esperienza ha dovuto fare i conti con alcune perplessità da parte della cultura e delle funzioni del ruolo docente, destinate a scorgere nella funzione di tutor uno sbilanciamento eccessivo nei confronti della presa in carico individualizzata, ravvicinata e prolungata nel tempo delle problematiche personali di inserimento e di adattamento al nuovo ambiente e alle sue richieste. È stato concordemente rilevato sia nel corso delle varie esperienze di tutoraggio che nell'elaborazione effettuata dai Dirigenti e dai Coordinatori che la difficoltà maggiore nel presidiare questa attività di relazione individualizzata e prolungata nel tempo consiste nel riuscire ad organizzare risposte educativamente adeguate alle mille urgenze evolutive degli studenti, orientati a portare a scuola ogni tipo di problema e di dolore personale, in assenza di presidi esterni che filtrino le domande e consentano ai ragazzi di sentirsi supportati nella fatica di crescere non solo dalla famiglia e dalla scuola ma anche da altre agenzie educative e da diverse figure di adulti competenti. Nell'elaborazione dei gruppi di lavoro, la solitudine educativa di alcuni ragazzi è apparsa come uno dei principali fattori di rischio, non solo nei confronti della dispersione scolastica. Da parte di tutti è perciò stata sottolineata la necessità di portare avanti le esperienze di tutoraggio scolastico individualizzato e prolungato, nonostante le difficoltà di realizzazione ed anche di precisa definizione dell'ambito di fenomeni sui quali è utile e legittimo che possa esercitarsi.

- Come i consigli di classe, i Coordinatori del Progetto, i Dirigenti e i tutor siano riusciti ad affrontare i complicati problemi innescati dai comportamenti trasgressivi o violenti di singoli studenti che superino il limite posto dal patrimonio di regole e procedure collocate a difesa e tutela del lavoro scolastico e del benessere a scuola. Come si sia tentato di effettuare una decisa operazione inclusiva di questi ragazzi offrendo loro la possibilità di fruire di una vicinanza e presenza educativa intensiva e individualizzata finalizzata ad aumentare la consapevolezza sulle motivazioni affettive e relazionali che li sospingono ad utilizzare linguaggi e condotte violente e incompatibili con l'ordinato e creativo lavoro scolastico. Come abbia funzionato e sia stata realizzata nelle singole scuole l'Area Gialla proposta dal Progetto Campus come **difesa del limite** senza essere costretti ad operazioni di esclu-

sione più o meno temporanea dello studente, di cui è noto il rischio di sospingere verso forme più o meno esplicite di dispersione scolastica.

Tutti i Dirigenti delle scuole coinvolte ed i Coordinatori convocati per l'elaborazione finale dell'esperienza compiuta nel corso del Progetto, hanno concordato sull'utilità dell'istituzione della cosiddetta "Area Gialla", pur nella consapevolezza delle notevoli difficoltà incontrate sia nel renderla comprensibile e accettabile alla cultura del ruolo docente, sia nell'approfondirne le modalità, i riti, i tempi e nel definirne in modo compiuto gli obiettivi perseguibili ed i tempi necessari. La soddisfazione educativa maggiore e più condivisa è consistita nell'essere riusciti nella maggior parte degli interventi realizzati non solo ad evitare l'esclusione del ragazzo che aveva infranto il limite, ma soprattutto nell'essere riusciti a renderlo più consapevole del disvalore delle imprese compiute e nell'averlo aiutato a stabilire una relazione a volte di notevole intensità con gli adulti impegnati nel gestire i tempi e le attività dell'Area Gialla. Naturalmente l'esperienza dell'Area Gialla non è spendibile con tipologie di ragazzi che soffrano di una deformazione della personalità o provengano da esperienze familiari gravemente istiganti nei confronti all'indifferenza alle regole e favorevoli forme gravi di anestesia etica nei confronti dell'importanza dei valori condivisi. Questa forma particolare di investimento di attenzione educativa, non disgiunta dalla funzione sanzionatoria per la trasgressione compiuta, si dimostra invece particolarmente efficace nei confronti delle crisi evolutive che compromettono le capacità di controllare gli impulsi e tendono a sovvertire il linguaggio abituale spingendo in direzione di comunicazioni agite e spesso violente o comunque trasgressive. In questi casi la presa in carico da parte degli operatori dell'Area Gialla si dimostra efficace anche nei confronti della ripetizione dei gesti critici di attacco al limite.

- Come si sia riusciti nelle singole scuole ad attivare una serie di iniziative premiali nei confronti dei singoli studenti o gruppi classe che si siano impegnati nel corso dell'anno in attività di ricerca e di apprendimento mobilitando motivazioni, interessi, partecipazione. Come si sia riusciti, ottemperando ad uno dei suggerimenti del Progetto Campus a riportare sulla scena della scuola competenze extrascolastiche dei singoli studenti e come siano state messe al servizio di comunicazioni o espressioni in grado di valorizzare l'impegno sociale o artistico dello studente. Come le scuole abbiano organizzato attività istituzionali (**Area Verde**) destinate a quegli studenti di cui è importante sottolineare il valore dell'impegno e l'orientamento a raggiungere in vari ambiti espressivi risultati eccellenti.

In ogni scuola coinvolta nel progetto sono state attivate iniziative

finalizzate a celebrare successi, concludere festosamente progetti sportivi, culturali, esplorativi, cercando di regalare alle cerimonie una dimensione di gruppo, sottolineando l'importanza delle sinergie, collaborazioni, formazione di team affiatati e sospinti dall'emulazione e non dalla rivalità e arcigna competizione fra colleghi. Tali iniziative nel lessico del Progetto Campus hanno preso il nome di "Area Verde", per certi versi contrapposte a quelle dell'Area Gialla, spazio e tempo dedicato invece alla riabilitazione e al recupero. È emersa l'importanza, ma anche la difficoltà di avviare delle procedure capaci di introdurre e rendere scolasticamente spendibili competenze e attività sportive, culturali, musicali acquisite da alcuni studenti al di fuori della vita scolastica e destinate dall'ordinamento convenzionale a rimanere mute, mentre sulla scena sociale e nella vita del gruppo dei pari età possono godere di notevole rispetto ed essere fonte di sana emulazione. Sia i Dirigenti che i Coordinatori hanno portato molteplici e convincenti testimonianze che le iniziative scaturite dalle idee guida dell'Area Verde siano facilmente presidabili e capaci di generare nel corso del tempo iniziative analoghe, sempre più raffinate nel riuscire a conservare con la mission dell'istituzione scolastica una relazione generativa che le giustifichi e le renda anche valutabili in termini di votazione e di risultato finale documentabile in pagella. Nelle scuole ove si sia ormai insediata come prassi abituale la progettazione caratteristica dei lavori educativi dell'Area Verde, è facile che venga dedicata una quantità di energie e di tempo importante per costruire eventi ed iniziative intelligenti e di elevato valore educativo che riescano ad inserirsi nell'ordinato svolgersi delle attività didattiche, dilatandone le intenzioni e contribuendo ad implementare le motivazioni degli studenti soddisfatti nel vedere riconosciuto dalla scuola il valore formativo della musica, della danza, del viaggio, del volontariato, dell'impegno sociale, della pratica sportiva anche agonistica, ribaltando il pregiudizio che si tratti di attività che possano essere immediatamente sacrificate non appena entrino in conflitto con le esigenze di tempo e di concentrazione che l'attività scolastica richiede.

L'elaborazione dei dati raccolti, l'analisi delle narrazioni e delle testimonianze dei Dirigenti e dei Coordinatori del Progetto Campus inducono a ritenere che le idee guida del progetto e alcuni dei suggerimenti applicativi siano senza alcun dubbio esportabili in altre scuole, di diverso orientamento rispetto a quelle professionali in cui è stata attuata la sperimentazione triennale. È verosimile che possano essere particolarmente propense ad utilizzare il modello Campus le scuole secondarie di primo grado perché gli obiettivi centrali del progetto sono quelli che con maggior evidenza sono esposti a

qualche difficoltà di realizzazione in un ciclo scolastico nel quale si addensano molteplici difficoltà anche di natura strutturale. In realtà il Progetto Campus persegue alcuni obiettivi che sono diventati nel corso degli ultimi anni assai complicati da raggiungere e le difficoltà sono rintracciabili in ogni ordine di scuola.

Il primo obiettivo è di ristabilire una reale alleanza fra scuola e famiglia incentrata sulla gestione delle vicende educative che inevitabilmente nel corso dell'anno si porranno e che chiedono con decisione di essere affrontate e risolte col massimo di informazioni a disposizione e con una profonda e convinta condivisione di obiettivi e di valutazione sulla natura ed origine del problema. Campus propone una procedura che si è dimostrata utile e sicuramente esportabile nelle trattative con famiglie di studenti ancor più giovani di quelli delle scuole professionali e perciò ancora dipendenti dai genitori ed esposti ai rischi che la loro età comporta nel contesto socioculturale attuale.

Il secondo obiettivo nei confronti del quale Campus propone di utilizzare delle procedure semplici ed economiche è di curare la formazione delle classi mediante una osservazione individualizzata degli studenti della prima classe grazie all'organizzazione di un servizio di tutoraggio individualizzato per ogni studente realizzato dai docenti stessi. Non c'è dubbio che gli adolescenti attuali abbiano bisogno e siano particolarmente interessati alla dimensione relazionale con i loro adulti di riferimento. Una valutazione senza relazione per loro è priva di senso e rimane inutilizzata.

Il terzo obiettivo rivendicato da Campus è una difesa del valore del limite da parte dell'istituzione scolastica che punti sull'inclusione e la presa in carico forte e prolungata del ragazzo trasgressivo e in crisi.

Il quarto obiettivo di Campus è sviluppare una maggiore attenzione da parte della scuola nei confronti delle attività e competenze sviluppate al di fuori della partecipazione scolastica e di allargare e ritualizzare l'area delle attività premiali nei confronti degli studenti che meritino un riconoscimento istituzionale.

PARTE TERZA

Appendici

Alcuni dati amministrativi sul progetto

In questa sezione si prenderanno in esame alcuni dati che le scuole coinvolte nel Progetto Campus hanno inoltrato al Servizio Istruzione del Dipartimento della Conoscenza.

Si tratta, in particolare, di due prospetti che riguardano gli Allievi (Tab. 1) e i Docenti/Educatori (Tab. 2), oggetto di disamina in due paragrafi distinti: in entrambi i casi si prenderanno in rassegna esclusivamente i dati numerici e nulla si dirà sui processi e le dinamiche che, invece, sono oggetto specifico e diffuso del rapporto di ricerca.

Una cautela alla lettura: i dati raccolti sono stati ricostruiti *ex post* dalle scuole. È dunque possibile riscontrare delle incertezze ed imprecisioni rispetto a quanto effettivamente avvenuto nella realtà di ogni singola scuola. È però plausibile ritenere, nonostante ciò, che pur con questo limite essi rispecchino almeno l'ordine di grandezza e pertanto si è ritenuto utile proporli in Appendice come elementi di sfondo.

Allievi

Come già illustrato in più punti di questo documento, la sperimentazione di Campus ha coinvolto – seppur in misura diversa – nove istituzioni scolastiche e formative (per un totale di undici plessi) distribuite sull'intero territorio provinciale.

La Tab. 1 ripropone le fasi principali del progetto con i numeri dei soggetti coinvolti per le tre diverse annualità della sperimentazione. L'ultima riga riporta il dato complessivo e l'ultima colonna specifica le eventuali ulteriori azioni significative che si sono attivate nel corso del progetto.

Per la lettura dei dati e per i commenti che seguiranno si segnalano alcune attenzioni:

- nel prospetto è stata inserita anche la Scuola 9: avendo questa preso parte al progetto solo nell'ultimo anno ed essendo quindi pochi i dati a disposizione, i commenti successivi non sempre includono questo istituto;
- i totali riportati in fondo a ogni colonna non sono depurati di eventuali "recidivi" o studenti bocciati (quindi la stessa persona può

| | Colloqui inizio anno | | | Accoglienza Campo Scuola | | | Tutoraggio | | | Area Verde Espansione offerta | | | Area Gialla presidio del limite | | | Altri eventi significativi | | | Specifica di altri eventi significativi |
|------------------|-----------------------|----------------------|--------------|--------------------------|----------------------|--------------|-----------------------|----------------------|--------------|-------------------------------|----------------------|--------------|---------------------------------|----------------------|--------------|----------------------------|----------------------|--------------|--|
| | 2010 2011 2012 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | |
| Istituto | 2010 2011 2012 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | Specifica di altri eventi significativi |
| Scuola 1 | 134 | 130 | 180 | 118 | 135 | 168 | 160 | 158 | 165 | 265 | 150 | 160 | 43 | 23 | 30 | 4 | 1 | 10 | Cooperativa scolastica |
| Scuola 2 | 90 | 123 | 137 | 110 | 102 | 130 | — | 130 | 100 | 275 | 136 | 146 | 12 | 42 | 29 | — | 50 | 30 | Cooperativa scolastica classe aperta |
| Scuola 3 | 100 | 108 | 81 | 104 | 89 | 115 | — | 71 | 24 | 178 | 106 | 29 | 28 | 26 | 28 | 2 | 8 | 10 | Scuola lavoro |
| Scuola 4 | 43 | 50 | 75 | 84 | 94 | 75 | 138 | 168 | 161 | 213 | 225 | 194 | — | 26 | 20 | — | 46 | 28 | Lavori socialmente utili; alternanza scuola lavoro |
| Scuola 5 | 70 | 72 | 84 | 70 | 63 | 82 | 70 | 72 | 84 | 200 | 82 | 210 | 20 | 38 | 32 | 2 | 2 | 5 | Percorsi personalizzati |
| Scuola 6 | — | 147 | 145 | — | 147 | 145 | — | 439 | 440 | — | 24 | 79 | — | 22 | 27 | — | 1 | — | Alternanza scuola lavoro |
| Scuola 7 | 9 | 55 | 64 | 51 | 44 | 50 | 179 | 185 | 183 | 164 | 60 | 60 | 4 | 6 | 6 | 1 | — | 38 | |
| Scuola 8 | 35 | 56 | 70 | 50 | 55 | 70 | 60 | 59 | 72 | 20 | 113 | 127 | 12 | 9 | 12 | — | 2 | 1 | Cooperativa scolastica Area Rossa |
| Scuola 9 | — | — | — | — | — | — | — | — | 60 | — | — | 21 | — | — | 18 | — | — | — | |
| Scuola 10 | 70 | 58 | 60 | 65 | 55 | 59 | 70 | 58 | 60 | 80 | 150 | 158 | 2 | 12 | 9 | — | — | — | |
| | 551 | 799 | 896 | 652 | 784 | 894 | 677 | 1340 | 1349 | 1395 | 1046 | 1184 | 148 | 204 | 211 | 9 | 109 | 122 | |
| | Totale ragazzi | 2.246 | | Totale ragazzi | 2.330 | | Totale ragazzi | 3.366 | | Totale interventi | 3.625 | | Totale interventi | 563 | | | | | |

Tab. 1 - Numero di allievi coinvolti per attività

| | Colloqui inizio anno | | | Accoglienza Campo Scuola | | | Tutoraggio | | | Area Verde Espansione offerta | | | Area Gialla presidio del limite | | | Altri eventi significativi | | | Specifica di altri eventi significativi |
|------------------|--|----------------------|--------------|--|--|--|--|--|--|-------------------------------------|-------------------------------------|--|--|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|--|
| | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | |
| Istituto | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | Specifica di altri eventi significativi |
| Scuola 1 | 55 65 60 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | Cooperativa scolastica |
| Scuola 2 | 16 20 10 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | Cooperativa scolastica classe aperta |
| Scuola 3 | 14 11 7 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | Scuola lavoro |
| Scuola 4 | 11 11 11 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | Lavori socialmente utili; alternanza scuola lavoro |
| Scuola 5 | 7 14 13 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | Percorsi personalizzati |
| Scuola 6 | — 13 13 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | Alternanza scuola lavoro |
| Scuola 7 | 6 2 3 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | |
| Scuola 8 | 8 10 10 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | Cooperativa scolastica/ Area Rossa |
| Scuola 9 | — — — | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | |
| Scuola 10 | 15 11 12 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | 2010 2011 2012 2013 | 2011 2012 2013 | 2012 2013 | |
| | 132 157 139 | | | 124 112 135 | 112 136 148 | 123 126 112 | 123 126 112 | 123 126 112 | 148 136 148 | 28 24 41 | 28 24 41 | 112 126 112 | 112 136 148 | 2 53 36 | 2 53 36 | 2 53 36 | 2 53 36 | 2 53 36 | |

Tab. 2 - Numero di docenti/educatori coinvolti per attività

essere contattata più volte). Inoltre, uno stesso ragazzo può essere coinvolto in più azioni. Questo significa che i numeri complessivi non individuano il numero di studenti globalmente coinvolti ma piuttosto il carico di lavoro e le azioni cui la scuola ha fatto fronte.

Al di là di queste cautele i dati segnalano che si tratta di un progetto ad alto investimento organizzativo all'interno delle scuole. Per quanto riguarda gli esiti in senso stretto, questi dati permettono una prima riflessione mettendo a confronto le singole scuole.

Innanzitutto, consideriamo il trend. In generale, nei tre anni scolastici dedicati alla sperimentazione, si assiste ad una crescita dell'entità del progetto³⁹ e, quindi, del carico di lavoro. In particolare, questo lo si desume osservando lo scarto tra il primo e il secondo anno per i *Colloqui*, il *Tutoraggio* e l'*Area Gialla*.

Sembrerebbe quindi che, dopo un anno di avvio che inevitabilmente ha richiesto investimenti e nuove modalità di lavoro da sperimentare e mettere a regime, le scuole abbiano poi insistito lungo questa strada. Ne consegue che i numeri in crescita, soprattutto fra il primo e il secondo anno, potrebbero essere dovuti a diverse ragioni:

- una capitalizzazione dell'esperienza pregressa con l'acquisizione di maggiore efficienza e quindi di maggiore capacità di intervento;
- una maggiore convinzione della validità del progetto e quindi un maggior investimento nelle attività afferenti Campus in virtù dell'esito positivo.

Il risultato, a prescindere dalle motivazioni, è una maggiore capacità di gestione acquisita dalle scuole, che si è poi consolidata ulteriormente nel terzo anno.

In secondo luogo, osservando i dati della sola *Area Gialla* – primo intervento di presidio del limite – notiamo che i numeri sono assai contenuti a conferma che, in generale, i casi che richiedono un intervento più incisivo sono, di fatto, rari ed è maggiore (e probabilmente più efficace) l'investimento nella prevenzione.

Peraltro questo è in linea con i risultati di una ricerca che è stata svolta su questi temi nel contesto provinciale⁴⁰: intervistando molti

³⁹ Anche al netto delle due scuole non previste per il primo anno.

⁴⁰ Si tratta della ricerca "Dal gruppo alla banda: un'indagine sulle premesse relazionali della violenza giovanile in Trentino" svolta da IPRASE tra il 2010 e il 2012 sotto la supervisione del Prof. Gustavo Pietropolli Charmet. Per la

testimoni privilegiati – tra cui Dirigenti ed esperti – era emersa la maggior propensione a parlare di “emergenza educativa” piuttosto che di “emergenza giovanile”. Apparentemente si tratta solo di una sfumatura linguistica ma, in realtà, sottende due prospettive diverse: mentre nel secondo caso si riversa sulla compagine giovanile il problema (presunto o reale che sia) con la necessità di intervenire per rimediare una situazione di fatto difficile, la prima etichetta richiama la responsabilità adulta e, con questa, la necessità e la possibilità di intervenire sul piano (per l'appunto) educativo.

L'esperienza Campus pare tradurre il concetto in parola, mostrando che molto spesso (ancorché non sempre) più che a contesti preoccupanti e allarmanti conclamati, ci troviamo di fronte a difficoltà che possono essere gestite e arginate in modo da prevenire eventi più critici e drammatici che pure in alcuni casi si verificano e richiedono interventi più incisivi.

Infine, un altro elemento rilevante riguarda il numero di casi coinvolti in attività extra-scolastiche – oltre l'*Area Verde* – che si sono innestate in seguito e per continuità con le azioni di intervento di Campus (ultime colonne della tabella). Prendendo in considerazione gli ultimi due anni scolastici (2011-2012/2012-2013) parliamo rispettivamente di 231 ragazzi che hanno partecipato a *Eventi significativi* che riguardano per lo più occasioni professionalizzanti attraverso la creazione di Cooperative scolastiche o progetti *ad hoc* che mirano a favorire il protagonismo giovanile, l'alternanza scuola-lavoro o comunque a produrre esperienze significative anche autogestite.

Dunque, Campus sembra aver offerto l'occasione per l'avvio di *best practices* utili a favorire esperienze capaci di integrare la dimensione scolastica con quella concreta della formazione professionale, in particolare per quegli allievi che hanno maggiori difficoltà a permanere nel ritmo e nelle regole imposte dalla quotidianità scolastica.

Andando poi a considerare nello specifico i numeri relativi alle singole scuole e/o alle singole fasi di Campus, anche qui si scorgono informazioni piuttosto rilevanti e significative che inducono ulteriori riflessioni.

In relazione ai numeri massimi raggiunti nelle diverse fasi del progetto (e sempre in riferimento all'anno 2012-2013), si può osservare come i *Colloqui* e l'*Accoglienza* abbiano impattato maggiormente alla Scuola 1 dove hanno riguardato rispettivamente 180 e 168 casi; il *Tutoraggio*, invece, è stato più significativo alla Scuola

pubblicazione si veda: Bazzanella A. (a cura di) (2013), *Indagine esplorativa sulla devianza giovanile in Trentino e il ruolo del gruppo*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento disponibile sul sito IPRASE.

6 dove risultano registrati 440 casi; mentre è alla Scuola 5 che sono stati maggiori gli investimenti in *Area Verde* e *Area Gialla* (rispettivamente 210 e 32). Infine, la Scuola 7 ha avuto il maggior impegno per quanto riguarda gli *Altri eventi significativi* che riguardano 38 casi.

Questi dati non ci dicono del fabbisogno delle strutture né del contesto: non è detto, cioè, che laddove si è investito maggiormente in una fase è perché quella fosse necessariamente la più critica. Come in ogni progetto sperimentale, gli equilibri sono instabili e da negoziare all'inizio di ogni anno scolastico tra studenti, famiglie, educatori, docenti e Dirigenti. Ancora una volta, dunque, il dato ci dà un'indicazione indiretta del carico di lavoro e, in questo caso particolare, prende in considerazione le singole scuole che sono molto diverse tra loro.

Ancora una volta, al di là del dettaglio che ci consente poche inferenze, è interessante rilevare che questi dati nel complesso confermano quanto già espresso circa il prevalere della logica dell'intervento preventivo in affiancamento alla normale attività didattica quotidiana. Non si tratterebbe, dunque, di arginare un'emergenza, ma creare contesti di socializzazione positiva, di protagonismo giovanile e relazione costruttiva tra ragazzi e adulti in cui studenti potenzialmente a rischio riescano a trovare vie di inclusione e pieno inserimento prima di cedere a condotte devianti o contrarie alla serena convivenza scolastica. L'offerta di un ambiente diverso da quello abituale che si esperisce al di fuori delle aule e in cui la dimensione del "fare" concreto diviene centrale, costituiscono validi presupposti per la valorizzazione dei talenti di ciascuno e quindi la maggiore integrazione dei ragazzi e delle loro difficoltà.

Inoltre, questi dati palesano l'estrema flessibilità di un progetto che, pur all'interno di uno standard di lavoro comune, intravede e prevede la necessità di lasciare alle scuole l'autonomia di adattare i diversi interventi (*ergo* i diversi investimenti) a seconda del proprio ambiente di lavoro, delle proprie risorse, delle proprie specifiche necessità in un determinato anno scolastico.

In conclusione ribadiamo che questi dati non forniscono informazioni sulle strutture né sul contesto (più o meno critico) in cui queste operano: un istituto potrebbe voler investire maggiormente in una fase ma non avere le condizioni per farlo, per esempio. Oppure potrebbe aver scelto di investire di più sul presidio del limite a scapito della prevenzione o il contrario: come già segnalato, si tratta di dati amministrativi indicativi e relativi a una sperimentazione all'interno di un protocollo di massima che dava ampia libertà di azione. Questo, inevitabilmente, comporta una serie di cautele e di sospensioni di valutazione. Ancora una volta il dato ci dà un'indicazione dell'investimento e delle logiche a questo sottese, ma le dinamiche e i processi (organizzativi come decisionali) non possono

derivarsi da queste informazioni che risultano quindi ricche per tracciare un quadro generale ma al contempo insufficienti per descrivere relazioni di causa-effetto.

Docenti/educatori

Osservando la Tab. 2 che riporta i dati relativi ai docenti/educatori, in prima battuta si può riscontrare l'estrema variabilità – in termini assoluti – del numero di attori coinvolti nelle diverse fasi: questo impone una necessaria e ineludibile cautela alla lettura dei *dati medi* che pur essendo l'unica via per tracciare un quadro generale, risentono di un contesto molto diversificato e su un numero limitato di strutture. In ogni caso, il dettaglio si può evincere dalla Tab. 2 che – similmente agli allievi – riporta tutte le informazioni.

Così come fatto per gli allievi, al fine di tracciare una cornice generale anche per quel che afferisce i docenti/educatori, si propongono alcuni indicatori di sintesi con l'obiettivo di delineare una cornice generale. In particolare:

- considerando l'ultimo anno scolastico (2012/2013), in termini assoluti è la fase di *Tutoraggio* ad assorbire il maggior numero di docenti/educatori con 148 unità impiegate nel complesso delle scuole;
- *mediamente*, il *Tutoraggio* condivide con *Colloqui* e *Accoglienza* il maggior peso;
- la media degli allievi per ogni docente/educatore (quindi, una misura *media* di carico di lavoro per ogni adulto coinvolto) è massima nella fase di *Area Verde* con 10,6 casi seguita da *Tutoraggio* con 9,1, da *Accoglienza* con 6,6, dai *Colloqui* con 6,4 e *Area Gialla* con 5,1.

Si può quindi evincere l'ulteriore prova di come sia la fase di prevenzione a incidere maggiormente sull'organizzazione nel complesso così come era in parte intuibile dal quadro emerso in merito agli allievi.

Pur con le attenzioni già espresse, questi dati consentono di tracciare un quadro complessivo che risulta speculare rispetto a quello emerso analizzando i dati relativi agli allievi. Elemento per certi aspetti prevedibile, ma non del tutto scontato.

Ed è utile rilevare come, ancora una volta, emerge la preminenza della *prevenzione*: pur nato per affrontare situazioni di disagio e di difficoltà, se non di vera e propria emergenza, Campus ha il suo punto di forza nella costruzione di una relazionalità positiva e costruttiva. È poi presumibile che tale organizzazione crei le premesse per un ambiente-scuola più presidiato dagli adulti soprattutto in alcuni momenti chiave.

Gli strumenti di rilevazione

Questionario: dispositivo “Accoglienza”

Iniziamo il lavoro ripercorrendo virtualmente le prime azioni previste dal progetto:

- 1) accoglienza e orientamento per una scelta consapevole;
- 2) colloqui strutturati e patto formativo;
- 3) costruzione di un sistema di valutazione e di crediti;
- 4) rito iniziale del campo scuola;
- 5) osservazione dei ragazzi e formazione delle classi.

A partire dalle macrovoci sopra elencate, Le proponiamo un elenco di azioni specifiche che erano previste in queste fasi:

- 1) presentazione dell’offerta formativa alle famiglie e ai ragazzi;
- 2) colloqui strutturati tra Dirigente/Direttore, ragazzi e famiglie prima delle iscrizioni;
- 3) giornata orientativa;
- 4) colloquio dei docenti con famiglia e studente dopo le iscrizioni;
- 5) patto formativo;
- 6) rito iniziale: il campo scuola;
- 7) osservazione dei ragazzi e formazione delle classi.

Ripercorreremo ora ogni singolo elemento dell’elenco e per ognuno Le chiediamo di descrivere se e come è stato realizzato. Non Le chiediamo di seguire pedissequamente i suggerimenti che troverà, vorremmo fossero solo una sorta di traccia per guidarla in questa descrizione in modo che risulti più dettagliata e precisa possibile.

Per quanto riguarda le eventuali differenze tra le diverse annualità, lasciamo valutare a Lei le modalità di presentazione dei cambiamenti e delle modifiche eventualmente apportate nel corso del tempo.

1. Presentazione dell’offerta formativa alle famiglie e ai ragazzi

È stata inserita nella Vostra declinazione del Progetto Campus?

È stata realizzata? Se sì, secondo quali modalità?

Come? Sono stati previsti documenti e procedure standardizzate? Se sì, di che tipo?

Chi ha organizzato?
Chi era il soggetto responsabile?
Quali risorse/energie impiegate?

2. Colloqui strutturati tra Dirigente/Direttore, ragazzi e famiglie prima delle iscrizioni

Sono stati inseriti nella Vostra declinazione del Progetto Campus?

Sono stati realizzati? Se sì, secondo quali modalità?

Come? Sono stati previsti documenti e procedure standardizzate? Se sì, di che tipo?

Chi ha organizzato?

Chi era il soggetto responsabile?

Quali risorse/energie impiegate?

3. Giornata orientativa

È stata inserita nella Vostra declinazione del Progetto Campus?

È stata realizzata? Se sì, secondo quali modalità?

Come? Sono stati previsti documenti e procedure standardizzate? Se sì, di che tipo?

Chi ha organizzato?

Chi era il soggetto responsabile?

Quali risorse/energie impiegate?

4. Colloquio dei docenti con famiglia e studente dopo le iscrizioni

È stato inserito nella Vostra declinazione del Progetto Campus?

È stato realizzato? Se sì, secondo quali modalità?

Come? Sono stati previsti documenti e procedure standardizzate? Se sì, di che tipo?

Chi ha organizzato?

Chi era il soggetto responsabile?

Quali risorse/energie impiegate?

5. Patto formativo

È stato inserito nella Vostra declinazione del Progetto Campus?

È stato realizzato? Se sì, quali principi e procedure?

Come? Sono stati previsti documenti e procedure standardizzate? Se sì, di che tipo?

Chi ha organizzato?

Chi era il soggetto responsabile?

Quali risorse/energie impiegate?

6. Rito iniziale: il campo scuola

È stato inserito nella Vostra declinazione del Progetto Campus?

È stato realizzato? Se sì, quali principi e procedure?

Come? Sono stati previsti documenti e procedure standardizzate? Se sì, di che tipo?
 Chi ha organizzato?
 Chi era il soggetto responsabile?
 Quali risorse/energie impiegate?

7. Osservazione dei ragazzi e formazione delle classi

Sono state realizzate tenendo conto delle precedenti azioni specifiche di Campus? Se sì, secondo quali modalità?
 Come? Sono stati previsti documenti e procedure standardizzate? Se sì, di che tipo?
 Chi ha organizzato?
 Chi era il soggetto responsabile?
 Quali risorse/energie impiegate?

8. Chiudiamo questa prima intervista chiedendole di ripercorrere ancora una volta l'elenco delle fasi e per ciascuna di esse indicare gli aspetti di maggiore efficacia e quelli che invece hanno palesato delle criticità o difficoltà.

| | Punti di forza | Criticità/difficoltà |
|---|----------------|----------------------|
| Presentazione dell'offerta formativa alle famiglie e ai ragazzi | | |
| Colloqui strutturati tra Dirigente/Direttore, ragazzi e famiglie prima delle iscrizioni | | |
| Giornata orientativa | | |
| Colloquio dei docenti con famiglia e studente dopo le iscrizioni | | |
| Patto formativo | | |
| Rito iniziale: il campo scuola | | |
| Osservazione dei ragazzi e formazione delle classi | | |

9. Il questionario è finito. Inserisca eventuali informazioni aggiuntive che non sono state chieste in precedenza e che ritiene utili, suggerimenti, note, etc. Usi liberamente questo spazio per le Sue ulteriori riflessioni.

Questionario

Dispositivo Tutoraggio

Ripercorreremo ora ogni singolo elemento dell'elenco di azioni previste per la fase di Tutoraggio e per ognuno Le chiediamo di descrivere se e come è stato realizzato nella Sua scuola. Non Le chiediamo di seguire pedissequamente i suggerimenti che troverà, vorremmo fossero solo una sorta di traccia per guidarla in questa descrizione in modo che risulti più dettagliata e precisa possibile.

Per quanto riguarda le eventuali differenze tra le diverse annualità, lasciamo valutare a Lei le modalità di presentazione dei cambiamenti e delle modifiche eventualmente apportate nel corso del tempo.

1. Il tutoraggio

È stato realizzato?

Nella Sua scuola il dispositivo del tutoraggio è previsto nelle classi prime ed ha particolare valore nel primo accompagnamento per poi ridursi con l'aumentare dell'autonomia del ragazzo oppure viene esteso anche nelle classi successive alla prima?

Secondo Lei, è un momento importante per instaurare una relazione educativa significativa per ogni ragazzo? Se sì, in che modo nell'esperienza di questi anni il dispositivo del tutoraggio riesce a creare una relazione educativa significativa per ogni ragazzo? Per l'azione del tutoraggio sono stati previste modulistiche e procedure standardizzate?

Quali sono le criticità più significative che ha incontrato nell'applicazione e nella gestione del dispositivo del tutoraggio?

Quali sono gli aspetti positivi maggiormente significativi che ha potuto registrare in merito al dispositivo tutoraggio?

2. Il tutor

Come viene individuato il "tutor"? È sempre un docente del consiglio di classe?

Quale ruolo ha nella relazione con il ragazzo? Il tutor presidia in modo esclusivo i processi di apprendimento oppure estende la sua azione ad altri aspetti della crescita?

In base all'esperienza di questi ultimi anni possiamo affermare che il tutor rappresenta una figura adulta di riferimento e di presidio alla crescita educativa e formativa? Se sì, per quali motivi? Possiamo affermare che l'azione del tutor garantisce una relazione educativa ricca, base per un apprendimento efficace? In che misura? Sulla base di quali elementi?

Secondo quale procedura ed in quale occasione viene designato il tutor?

Mediante di quanti ragazzi si occupa il tutor?

Nel corso di questi anni di sperimentazione possiamo sostenere che il tutor ha rappresentato un punto di riferimento per il Consiglio di classe nel momento in cui ci si riferisce a particolari situazioni di un allievo?

Possiamo affermare che il tutor propone le voci “partecipazione, motivazione ed impegno” in sede di consiglio di classe?

Secondo Lei il tutor è il reale custode della storia scolastica del ragazzo?

Seguendo quale procedura e quale rito il nome del tutor viene comunicato ai ragazzi?

Quanti incontri in media ci sono in un anno scolastico?

3. Compiti del tutor

Tra i compiti del tutor rientra l'aggiornamento della documentazione e la cura del profilo scolastico dell'allievo attraverso tre colloqui all'anno basati su una scheda costruita ad hoc. Nel corso di questi anni in che modo sono stati concretizzati i colloqui?

Il tutor dovrebbe mantenere i contatti privilegiati con la famiglia.

Secondo quali procedure e modalità questi vengono curati?

Una criticità diffusa riguarda la partecipazione delle famiglie alla vita della scuola. Secondo Lei la figura del tutor ha favorito la partecipazione delle famiglie alle occasioni di scambio e alleanza tra adulti? Se sì, in che modo?

Pensando alla Sua esperienza del Progetto Campus in che modo viene presidiata e custodita l'alleanza educativa pattuita ad inizio anno tra la scuola e la famiglia?

Allorché sia necessario intervenire per presidiare il limite a seguito di comportamenti scorretti è il tutor che concorda con il dirigente gli interventi educativi da mettere in atto?

È compito del tutor seguire il ragazzo inserito in Area Gialla. Nella Sua scuola è così? Se sì, questo momento di monitoraggio segue procedure codificate oppure è la sensibilità del docente a giocare un ruolo prioritario?

4. I colloqui

Il Progetto Campus prevede che vengono realizzati tre colloqui strutturati e formali all'anno. Nel corso della sperimentazione presso la Sua scuola è rimasto questo assetto oppure è stato necessario variare? Se sì, potrebbe narrare le motivazioni?

In sede di colloquio il Progetto prevede che venga utilizzata una scheda di monitoraggio finalizzata a sostenere il successo formativo? La scheda viene ancora utilizzata oppure si è preferito lasciare maggiore libertà al tutor?

La scheda di monitoraggio, una volta compilata, dovrebbe essere consegnata al ragazzo affinché esso possa avere testimonianza scritta dell'incontro. Nella Sua esperienza è così? E que-

sto atto di responsabilizzazione quali esiti ha avuto?

5. La formazione

Nel corso della sperimentazione sono state realizzate attività di formazione specifica per la formazione ed il sostegno della figura del tutor? Se sì, quali attività sono state realizzate?

6. Chiudiamo questa seconda intervista chiedendole di ripercorrere ancora una volta l'elenco delle fasi e per ciascuna di esse indicare gli aspetti di maggiore efficacia e quelli che invece hanno palesato delle criticità o difficoltà.

| | Punti di forza | Criticità/difficoltà |
|---------------------------------------|----------------|----------------------|
| Il dispositivo tutoraggio in generale | | |
| La figura del docente tutor | | |
| I compiti affidati al tutor | | |
| I colloqui tra tutor ed allievo | | |
| La formazione del docente tutor | | |

7. Il questionario è finito. Inserisca eventuali informazioni aggiuntive che non sono state chieste in precedenza e che ritiene utili, suggerimenti, note, etc. Usi liberamente questo spazio per le Sue ulteriori riflessioni.

Questionario

Dispositivo Area Gialla

Ripercorreremo ora il dispositivo dell'Area Gialla, in maniera puntuale, scusandoci per le numerose domande. Le chiediamo di leggere le "domande-guida" per ogni area identificata dal titolo e poi di indicare le Sue risposte con un testo unico. Non è necessario, quindi, che risponda precisamente a ogni quesito ma che ci descriva l'esperienza che avviene nella Sua scuola in base ai punti salienti che, con le domande-guida, vorremmo aiutarla a ricomporre. Per quanto riguarda le eventuali differenze tra le diverse annualità, lasciamo valutare a Lei le modalità di presentazione dei cambiamenti e delle modifiche eventualmente apportate nel corso del tempo.

1. Prefazione

Il dispositivo dell'Area Gialla intende superare il ricorso a strumenti, dispositivi e procedure incapaci di intervenire in modo

correttivo. In questi tre anni di sperimentazione Campus, nella Sua scuola, è venuto scemando il ricorso ai dispositivi tradizionali (annotazioni, sospensioni, allontanamenti, ecc...)? Se sì, potrebbe narrare brevemente quale è il ruolo che il Collegio dei Docenti ha avuto in questo cambiamento?

Il Progetto Campus prevede di presidiare il limite uscendo da un'ottica di emergenza. Il dispositivo ed il rispetto delle procedure per l'inserimento in Area Gialla hanno condotto la scuola fuori dalla fase di emergenza?

In base alla Sua esperienza il dispositivo dell'Area Gialla ha rappresentato per gli allievi che vi sono transitati un supporto concreto al successo formativo? Se sì, potrebbe indicarci, brevemente, i motivi principali di questo successo?

Il Progetto Campus vuole che l'Area Gialla sia anche garanzia di un ambiente d'aula sereno e costruttivo per tutti i ragazzi che a scuola si impegnano. Nella Sua scuola questo si è realizzato? Se sì, potrebbe riportare brevemente le sue osservazioni in merito alla percezione dei docenti di questo "nuovo clima".

2. Procedure

Nel corso dell'accoglienza vengono raccolte informazioni sui ragazzi. In che misura sono utilizzate per la redazione del progetto di Area Gialla?

Potrebbe definire quali sono, nella Sua scuola, le tipologie di comportamento più significative e frequenti per le quali viene richiesto l'inserimento in Area Gialla?

Nella Sua scuola a chi spetta il compito di segnalare la necessità di un inserimento in Area Gialla, da chi e in quale occasione viene deciso l'inserimento?

Gli interventi di Area Gialla devono essere personalizzati. Nella Sua scuola chi ha il compito di redigere il progetto e in quale occasione viene condiviso con il Consiglio di Classe?

Secondo quali procedure e da chi avviene la presa in carico del ragazzo quando viene inserito in Area Gialla?

Nel corso della permanenza dello studente in Area Gialla, il Consiglio di classe mantiene contatti con lui? Se sì, secondo quali modalità?

Quando termina il periodo di permanenza in Area Gialla il ragazzo torna in aula. Come avviene e chi è il responsabile della procedura del rientro?

Secondo il Progetto Campus gli operatori dell'Area Gialla mantengono un contatto settimanale con il ragazzo rientrato in aula. Nella Sua scuola è stato possibile realizzare ciò? Se sì, può dire se questa manutenzione assume un ruolo importante nel percorso dello studente?

La funzione dello spazio educativo di “Area Gialla” deve essere, dice il Progetto Campus, condivisa. Se sì, è lecito affermare che tale funzione è, oggi, normalmente condivisa all’interno del Collegio dei docenti?

Nella Sua scuola l’iter procedurale è patrimonio comune e condiviso dalla comunità scolastica? Se sì, può brevemente indicarci se e quali difficoltà ha incontrato per giungere a questo risultato?

È prassi consolidata, nella Sua scuola, l’interazione tra il team professionale di Area Gialla e altre figure di riferimento per lo studente (interne alla scuola e/o esterne: psicologhe del CIC, coordinatore bes, coordinatore stranieri, assistente sociale, ecc...)? Se sì, può indicarci quali sono i punti di forza di questo approccio e quali le criticità?

Nella Sua scuola è stato creato un archivio per conservare la documentazione prodotta dall’Area Gialla in questi tre anni? Se sì, come è strutturato?

3. Professionalità

In merito alla presenza degli insegnanti interni il Progetto Campus indica che questi siano impegnati “a rotazione ed a discrezione del Dirigente sulla base del quadro orario disponibile (completamento orario o altro, ecc...). In questi tre anni nella Sua scuola è stato possibile realizzare questa indicazione? Se sì, secondo quali modalità? Con quali esiti?

Quando un adulto incorre nell’errore, il Progetto Campus evidenzia la difficoltà di “essere franchi”. Mettere lo studente al centro degli interessi, assumendosi la responsabilità educativa può significare, per un adulto, anche ammettere i propri errori. Nella Sua scuola è stato possibile avviare una riflessione in merito? Se sì, ce la può brevemente riportare? Se non fosse stato possibile, sarebbe auspicabile?

Il team professionale di Area Gialla necessita di una supervisione e di una formazione puntuale. Se questo si è potuto realizzare, può indicare quale professionalità ha avuto il compito della supervisione e della formazione. Supervisione e formazione sono stati organizzati regolarmente?

4. “Riparazione”

Il Progetto Campus grazie al dispositivo di Area Gialla garantisce un intervento mirato atto ad affrontare la specifica problematica dell’allievo. Nella Sua scuola il dispositivo è riuscito a garantire interventi davvero mirati?

Nel corso della permanenza in Area Gialla del ragazzo vengono redatte delle schede di monitoraggio, delle relazioni, delle osservazioni. Nella Sua scuola sono prodotte? E questi documenti

vengono condivisi con il Consiglio di Classe? Se sì, in quale occasione? Servono per costruire il percorso dell'allievo? Se sì, può raccontarci come?

Come è stato possibile strutturare, nella Sua scuola, il luogo dell'Area Gialla e quanti allievi può ospitare nello stesso momento? Nello spazio di Area Gialla la relazione svolge un ruolo importante e per questo motivo l'Area Gialla può essere stata percepita da alcuni docenti come "luogo premiante". Se nella Sua scuola ciò è avvenuto, può indicare se e come è cambiata questa percezione?

Uno dei rischi che anche il Progetto evidenzia è quello della "delega": l'Area Gialla come luogo dove "scaricare" i ragazzi difficili. Se questo è in principio accaduto, all'interno del Collegio dei Docenti – oggi – è ancora viva e condivisa questa percezione?

Le è possibile indicarci quanti ragazzi sono transitati in Area Gialla e quanto il tempo medio trascorso da ogni ragazzo?

5. Studenti

Il percorso di Area Gialla viene condiviso con lo studente? Se sì, secondo quali procedure?

Lo studente inserito in un percorso di Area Gialla è temporaneamente separato dal contesto della classe. Questo ha ripercussioni nelle dinamiche gruppali? Se sì, quali?

Da chi e come lo studente viene, normalmente, accompagnato in Area Gialla?

Per lo studente transitato in Area Gialla il momento del rientro in aula può essere delicato. Nella Sua scuola, a chi è affidato il rientro in classe e come avviene?

Il Progetto prevede che, terminata la permanenza in Area Gialla, il ragazzo rientri in classe dopo aver stipulato un nuovo patto educativo. Se nella Sua scuola questo avviene, quale procedura segue? E se redatto, viene poi rispettato dallo studente?

6. La famiglia

Come e da chi viene comunicata alla famiglia la decisione di inserire il figlio in Area Gialla?

La famiglia viene coinvolta nella progettazione del periodo di Area Gialla e nella stesura del nuovo patto? Se sì, da chi e come? Durante il periodo di inserimento in Area Gialla ed al momento del rientro in classe la famiglia viene mantenuta al corrente di "come va il ragazzo"? Se sì, secondo quali modalità e da chi?

Di norma, qual è la reazione che la famiglia ha quando le viene prospettato l'inserimento in Area Gialla del figlio? L'atteggiamento ha subito variazioni in questi tre anni di sperimentazione?

7. Percorsi personalizzati

È stato possibile seguire, nella Sua scuola, una procedura per la realizzazione dei percorsi personalizzati?

Quale ruolo svolge il Consiglio di classe nella valutazione della necessità di realizzare un percorso personalizzato?

In quante occasioni l'Area Gialla non ha potuto essere strumento utile al successo formativo dello studente e pertanto si è reso necessario strutturare percorsi personalizzati?

8. Il "day hospital"

Nella Sua scuola è stato possibile realizzare il dispositivo definito "day hospital"? Se sì, potrebbe indicarci se è rimasto sempre attivo e come è stato strutturato?

Il dispositivo del day hospital, secondo la Sua opinione, è un dispositivo strategico del Progetto? Se sì, come lo vede realizzato nel futuro?

9. Chiudiamo questa a intervista chiedendole di ripercorrere ancora i concetti cardine e per ciascuno di essi indicare gli aspetti di maggiore efficacia e quelli che invece hanno palesato delle criticità o difficoltà.

| | Punti di forza | Criticità/difficoltà |
|---|----------------|----------------------|
| Procedure standardizzate | | |
| Formazione team | | |
| La delega | | |
| Coinvolgimento della famiglia | | |
| Professionalità delle risorse umane coinvolte | | |

10. Il questionario è finito. Inserisca eventuali informazioni aggiuntive che non sono state chieste in precedenza e che ritiene utili, suggerimenti, note, etc. Usi liberamente questo spazio per le Sue ulteriori riflessioni.

Questionario

Dispositivo Area Verde

Ripercorreremo ora il dispositivo dell'Area Verde, in maniera puntuale, scusandoci per le numerose domande.

Le chiediamo di leggere le "domande-guida" per ogni area identificata dal titolo e poi di indicare le Sue risposte con un testo unico.

Non Le chiediamo quindi di rispondere a ogni quesito ma di descrivere l'esperienza che avviene nella Sua scuola in base ai punti salienti che, con le domande-guida, vorremmo aiutarla a ricomporre.

Per quanto riguarda le eventuali differenze tra le diverse annualità, lasciamo valutare a Lei le modalità di presentazione dei cambiamenti e delle modifiche eventualmente apportate nel corso del tempo.

In fine Le chiediamo gentilmente di inviarci il documento in Formato Word in modo da permetterci l'aggregazione delle informazioni provenienti dai diversi Centri.

1. Prefazione

Le attività dell'Area Verde si sono inserite in azioni educative extracurricolari che la scuola tradizionalmente metteva in campo. Il Progetto Campus non intendeva infatti sostituire la tradizionale attività, bensì consolidarla e darle maggiore coerenza con l'insieme dei processi di apprendimento. Nella Sua scuola questo si è potuto realizzare? Se sì, può raccontare come è stato possibile? Il Progetto Campus invita le scuole ad organizzare attività che possano consolidare e sviluppare abilità per la vita e competenze trasversali riconosciute anche in ambito professionale. Se nella Sua scuola è stato possibile concretizzare questa indicazione, potrebbe brevemente indicarci quali abilità e competenze sono state privilegiate descrivendo brevemente le attività più significative?

Le attività dell'Area Verde sono riconosciute formalmente ai ragazzi come crediti da parte della scuola? Se sì, può indicare come?

L'Area Verde rappresenta per gli estensori del Progetto Campus un'occasione per sviluppare e rafforzare il senso di identità e di appartenenza alla scuola. Nella Sua scuola le attività dell'Area Verde sono realmente state uno stimolo? Se sì, può indicarci cosa è cambiato al riguardo in questi anni di sperimentazione? Nella percezione di docenti, allievi e famiglie il dispositivo dell'Area Verde ha rischiato, almeno nella prima fase della sperimentazione, di essere "schiacciato" dall'Area Gialla, vale a dire dall'esigenza di presidiare il limite. Se qualcosa in questi anni è cambiato, può dire cosa?

2. Professionalità

Nella Sua scuola, come e in che modo vengono coinvolti gli studenti, le famiglie ed i docenti, Come vengono pensate, proposte ed organizzate le attività dell'Area Verde?

Nella proposta delle attività dell'Area Verde vengono coinvolti il Collegio dei docenti ed Consigli di classe? Se sì, in che modo ed in quali occasioni?

A chi è affidata la realizzazione delle attività dell'Area Verde? Sono stati investiti i docenti interni oppure è stato scelto di affidare questo compito ad esperti esterni, oppure all'educatore? Sono stati coinvolti anche genitori in possesso di specifiche competenze? Chi governa la gestione di queste attività? C'è un'unica regia o sono attività slegate? A chi è in capo il coordinamento se esiste (direzione, referente campus, esperti educatori ecc.)? Può delineare come nella Sua scuola è stato scelto di governare questo aspetto?

Allargare l'offerta formativa della scuola attraverso la realizzazione di attività extracurricolari interpreta il mandato della scuola secondo un pensiero almeno in parte diverso da una visione tradizionale. Nella Sua scuola questa visione ha incontrato significative resistenze da parte del collegio dei docenti? Se sì, può dire se e come in questi tre anni di sperimentazione questi aspetti sono stati superati?

3. Organizzazione:

Le attività dell'Area Verde, nella Sua scuola, possono essere praticate dai ragazzi con cadenza regolare nei momenti extra scolastici? Se sì, può indicare la cadenza ed il numero delle attività proposte ai ragazzi?

La frequenza alle attività di Area Verde è aperta a tutti gli studenti o vi sono delle limitazioni? Se ci sono, può definirle?

4. Studenti coinvolti e dinamiche:

Quale è la "tipologia" di studenti che sono entrati in contatto con le attività dell'Area Verde? Si tratta dei ragazzi che già vivevano la scuola con serenità e partecipazione, oppure esse sono riuscite a coinvolgere quei ragazzi che faticano a rappresentarsi la scuola come luogo di crescita? Può riportare l'esperienza che ha vissuto nella Sua scuola?

Tra le attività dell'Area Verde sono state realizzate azioni specifiche volte all'inclusione ed alla partecipazione degli studenti stranieri? Se sì, può dire quali?

Tra i dispositivi del Progetto Campus, quello dell'Area Verde rappresenta per gli studenti il luogo della dimensione gruppale. Può indicare cosa hanno rappresentato, nella Sua scuola in questi anni di sperimentazione, le attività dell'Area Verde in merito alla formazione, alle dinamiche ed alla manutenzione della vita dei gruppi?

Sempre in riferimento alla dimensione del gruppo, possiamo affermare che il tutor svolge un ruolo nell'indirizzare e/o supportare lo studente verso la partecipazione alle attività di Area Verde? Se sì, può indicare in che modo avviene e se per specifiche "tipologie" di studenti?

5. Esiti

Le attività dell'Area Verde intendono, anche, far emergere i talenti che gli studenti hanno ma che non si rendono visibili nel corso delle attività ordinarie. Se questo nella Sua scuola si è verificato, può dire cosa è stato possibile scoprire e, soprattutto, può dire se e come l'emergere del talento ha modificato la percezione del docente nei confronti dell'allievo?

L'Area Verde ha fornito alla Sua scuola un'occasione per sperimentare forme di *peer education*? Se sì, può riportare almeno una significativa esperienza?

Trascorsi questi tre anni di sperimentazione si è modificato il senso di appartenenza alla scuola dei ragazzi? Se sì, come?

Durante l'Area Verde i ragazzi producono manufatti, oggetti, "cose" che possono avere momenti di visibilità e condivisione all'interno e all'esterno della scuola. Se nella Sua scuola è stato possibile realizzare di queste occasioni, può dire qual è stato il ritorno per i ragazzi e le famiglie?

6. La famiglia

Nell'immaginario delle famiglie, l'organizzazione di attività extra-curricolari può essere percepita come un'occasione di delega per la gestione del tempo libero del proprio figlio, oppure divenire occasione per le famiglie stesse di partecipazione e condivisione di una parte del percorso educativo?

Può riportare come vengono percepite da chi svolge la funzione genitoriale, nella Sua scuola, le attività proposte dall'Area Verde? Qual è nella percezione dei genitori il dispositivo dell'Area Verde? Dopo tre anni, viene percepito come un'offerta formativa stabile messa a disposizione per i loro figli in termini di tempo dedicato, spazi, ed azioni strutturate?

7. Chiudiamo questa a intervista chiedendole di ripercorrere ancora i concetti cardine e per ciascuno di essi indicare gli aspetti di maggiore efficacia e quelli che invece hanno palesato delle criticità o difficoltà.

| | Punti di forza | Criticità/difficoltà |
|----------------------------------|----------------|----------------------|
| La presentazione del dispositivo | | |
| Il coinvolgimento dei docenti | | |
| Le professionalità coinvolte | | |
| La percezione degli studenti | | |
| Percezione della famiglia | | |

8. Il questionario è finito. Inserisca eventuali informazioni aggiuntive che non sono state chieste in precedenza e che ritiene utili, suggerimenti, note, etc. Usi liberamente questo spazio per le Sue ulteriori riflessioni.

Autori ed Équipe di Lavoro

Gustavo Pietropolli Charmet, psicanalista e psichiatra, già Docente di Psicologia Dinamica presso l'Università degli Studi di Milano Bicocca e già Primario dei servizi psichiatrici di Milano. Fondatore dell'Istituto Minotauro di Milano, di cui attualmente è socio. Responsabile del Consultorio Adolescenti "Minotauro" di Milano, docente della Scuola di Specializzazione in Psicoterapia dell'Adolescenza ARPAD Minotauro di Milano. Presidente del C.A.F. – Centro Aiuto alla Famiglia in crisi e al Bambino maltrattato – e Direttore Clinico Progetto TEEN Comunità Residenziale e Centro Diurno, Milano. Direttore Scientifico della collana "Adolescenza, educazione, affetti" dell'Editore Franco Angeli. Direttore Scientifico del Festival della Mente di Sarzana.

Carmine Amato, laureato in Scienze del Servizio Sociale, ha lavorato nei progetti di punta del welfare educativo napoletano come l'affido diurno e la scuola pubblica di seconda occasione "Chance". Insegna nel Centro di Formazione Professionale G. Veronesi di Rovereto coordinando le attività di didattica laboratoriale con i programmi di Vela Educativa e Pet Therapy. È parzialmente distaccato presso la Provincia autonoma di Trento, Settore dei Bisogni Educativi Speciali, dove si occupa di dispersione scolastica e didattica inclusiva.

Arianna Bazzanella, laureata in Sociologia, è funzionaria della Provincia di Trento e attualmente lavora presso il Forum trentino per la pace e i diritti umani, organo del Consiglio provinciale. Per l'Osservatorio permanente sulla condizione dell'infanzia e dei giovani, interno all'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE), ha coordinato ricerche e volumi su giovani, politiche giovanili e scuola. Precedentemente ricercatrice presso l'Istituto IARD di Milano, ha partecipato alla realizzazione di indagini locali e nazionali sulla condizione giovanile.

Andrea Carlo Bortolotti, laureato in Lettere Moderne, inizia nel 1993 ad insegnare nella Formazione Professionale per poi essere

nominato collaboratore del dirigente presso l'Istituto di Formazione Professionale S. Pertini. Si dedica ai programmi per l'innovazione della formazione professionale a favore dei ragazzi in difficoltà scolastica. È progettista e referente della "Classe Aperta", un'azione di supporto all'inclusione e al successo formativo dei ragazzi a rischio abbandono scolastico. È stato membro del primo gruppo di progettazione "Campus" proseguendo nello sviluppo e nel monitoraggio di tale intervento. Ha collaborato con il Settore dei Bisogni Educativi Speciali della Provincia autonoma di Trento.

Daniela Tonelli, laureata in Psicologia è abilitata all'esercizio dell'attività psicoterapeutica ad indirizzo psicoanalitico. Ha operato presso l'Agenzia del Lavoro – Area soggetti svantaggiati – della Provincia autonoma di Trento e presso la Commissione Sanitaria Integrata L.104/92 ai fini della valutazione clinica e l'orientamento lavorativo di persone svantaggiate e/o disabili. Formatasi in psicologia scolastica, attualmente coordina presso il Dipartimento della Conoscenza della Provincia autonoma di Trento il Settore dei Bisogni Educativi Speciali promuovendo attività volte a favorire, l'innovazione, l'inclusione e le buone pratiche nella scuola.

Finito di stampare
nel mese di aprile 2015
per i tipi
delle Edizioni Osiride di Rovereto

Printed in Italy

Quello che emerge da questa esperienza educativa, iniziata nel 2008 e tuttora in atto, è la possibilità di realizzare una scuola percepita e vissuta dai giovani come un luogo dove trascorrere bene il proprio tempo anche oltre le ore curricolari per realizzare esperienze di autonomia, di responsabilità diretta e protagonismo accompagnati da adulti responsabili che presidiano con grande attenzione il limite e attivano i talenti che sono in ciascun ragazzo.

Campus traccia un sentiero possibile che ci fa rivolgere lo sguardo verso una scuola che sa includere e valorizzare sia i ragazzi più fragili sia i tanti giovani che possono fin da subito aprire le ali e volare in alto. Con fatti concreti dimostra ai giovani che sono possibili relazioni positive e che la scuola può essere un luogo dove stare e crescere bene. Emerge la possibilità di costruire una scuola accogliente, capace di promuovere il protagonismo giovanile, solida nel presidiare il limite, dentro la quale i giovani sperimentano la crescita verso una cittadinanza consapevole. Campus traccia un sentiero possibile verso una scuola inclusiva e lo fa concretamente.

Il Progetto si modella alla storia di ciascuna scuola valorizzandone la tradizione e come scrive Gustavo Pietropolli Charmet nell'Introduzione ci rivela come "le prassi semplici e realistiche e le idee guida del Progetto Campus ispirino pensieri ed azioni che rinnovano i patti, ridisegnano le alleanze educative, riorganizzano la speranza che la funzione della scuola possa riconquistare la propria intrinseca ed inalienabile capacità formativa dei giovani".

Questo libro, riportando la voce dei ragazzi, dei docenti, degli educatori, dei Dirigenti coinvolti in sei anni di lavoro sul campo, raccoglie gli esiti della ricerca intrapresa per la verifica del Progetto cui hanno partecipato undici tra Istituti e Centri di Formazione Professionale della Provincia autonoma di Trento.