

Formare i ragazzi a rischio di esclusione scolastica e sociale

Documentazione di un'esperienza

Emanuela Torre e Cecilia M. Marchisio*

forum

Sommario

La dispersione è una questione rilevante per il sistema scolastico italiano, che registra tassi di abbandono fra i più elevati d'Europa. Il problema tocca in particolare i ragazzi più svantaggiati dal momento che, quando alla povertà socioculturale si accompagnano deficit cognitivi, la possibilità di giungere a conseguire una qualifica o di terminare un ciclo di studi si riduce drasticamente. Il presente contributo intende presentare un'attività di ricerca condotta su un ente di formazione professionale di eccellenza: attraverso l'analisi della cultura organizzativa dell'ente e la valutazione dell'efficacia degli interventi proposti al suo interno, ci si propone di evidenziarne i punti di forza e le azioni riproducibili. Si approfondiscono la metodologia di indagine e i principali risultati dell'analisi effettuata.

Scuola e ragazzi in difficoltà

La dispersione è un problema rilevante per il sistema scolastico italiano, che registra tassi di abbandono fra i più elevati d'Europa.¹ Come gli studi sull'argomento hanno

ormai ampiamente dimostrato,² i ragazzi che non riescono a conseguire la licenza di scuola secondaria di primo grado (il 19,3% nel 2007³) o un titolo di studio superiore (il

* Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione, Università degli Studi di Torino. L'articolo è frutto del lavoro di approfondimento e ricerca comune delle due autrici. Nello specifico sono da attribuire a E. Torre il secondo, il terzo e il quarto paragrafo e a C. Marchisio il primo e il quinto paragrafo.

¹ «In Italia, la percentuale di giovani, di età compresa fra i 18 e i 24 anni, in possesso solo del diploma di scuola secondaria di primo grado — la nostra licenza media —, titolo considerato del tutto insufficiente per

affrontare le sfide sociali, economiche e lavorative del terzo millennio — o che non frequentano neppure la formazione professionale —, è pari al 21,9%. [...] Dei 25 Paesi dell'Europa allargata, solo Malta, Spagna e Portogallo producono tassi di abbandono maggiori». Vedi M. Gentile, *Successo formativo e abbandono scolastico. Indicatori, livelli europei di riferimento e strategie di intervento*, «Rassegna CNOS», vol. 23, n. 1, 2007, pp. 51-66.

² Vedi <http://www.pisa.oecd.org/>

³ E. Palmeri, *Introduzione*. In MIUR, *La scuola in cifre, 2008*, www.miur.it (ultimo accesso dicembre 2010).

23,7% nel 2007 era privo di diploma o qualifica professionale⁴) provengono dalle classi socioculturali più disagiate,⁵ manifestano difficoltà di apprendimento sin dalla scuola primaria, hanno problemi di tipo disciplinare e, più in generale, con l'istituzione scolastica.

All'interno di queste percentuali sono compresi ragazzi con una lieve insufficienza mentale: quando il deficit si accompagna a povertà socioculturale la possibilità di giungere a conseguire una qualifica o, semplicemente, di terminare un ciclo di studi si riduce drasticamente.⁶

Dai tempi delle denunce di Don Milani (1967), con la sua celebre *Lettera a una professoressa*, il tema è noto, ma la scuola non sembra ancora riuscita a elaborare strategie capaci di integrare le fasce più deboli e fragili: le esperienze positive ed efficaci ci sono,⁷ ma per ora non sono assunte a modello paradigmatico e rimangono isolate, molto legate alla volontà e alla motivazione di chi le promuove e non sempre sostenute in modo costante dalle istituzioni.

In realtà il tema è cruciale per l'intera nazione: mentre appare evidente che il sistema

produttivo del mondo occidentale richiederà sempre più lavoratori altamente qualificati e capaci di aggiornare continuamente il proprio bagaglio di conoscenze,⁸ il fatto che una grande quantità di giovani italiani non riesca nemmeno a raggiungere una qualificazione minima non sembra essere un tema di interesse per l'agenda dei decisori politici. Dal momento che la scuola appare oggi incapace di gestire e accompagnare la formazione dei «ragazzi difficili»,⁹ assume dunque particolare importanza l'esame delle realtà che riescono in questo compito complesso.

Conoscere, valutare e trasferire le esperienze di eccellenza

Il presente contributo intende dare conto di un'attività di analisi della cultura organizzativa di un ente di formazione professionale di eccellenza, nonché della valutazione dell'efficacia degli interventi proposti al suo interno. L'obiettivo del lavoro ha come focus la messa in evidenza dei punti di forza e delle azioni riproducibili.

La realtà organizzativa in questione opera dal 2004 in una grande città del nord Italia, offrendo i propri percorsi formativi soprattutto a giovani di età compresa fra i 14 e i 18 anni. La caratteristica che accomuna la maggioranza degli adolescenti accolti è la presenza di un rapporto difficile e conflittuale con la scuola; molti giovani provengono, infatti, da contesti socioculturali poveri e deprivati e da situazioni familiari complesse. È presente un elevato numero di ragazzi con

⁴ Ibidem.

⁵ Vedi www.istat.it (ultimo accesso dicembre 2010).

⁶ M. Pavone, *La via italiana all'integrazione scolastica degli allievi disabili. Dati quantitativi e qualitativi*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson, 2008, pp. 159-184.

⁷ Si pensi alle cosiddette «scuole della seconda occasione» attive in diverse città del territorio nazionale, che mirano a limitare la dispersione scolastica offrendo opportunità formative in realtà parallele alle istituzioni scolastiche. Tra le altre il «Provaci ancora, Sam!», attivo ormai da due decenni sul territorio torinese, il progetto «Chance – Maestri di Strada» a Napoli, «Icaro... ma non troppo» a Verona e Reggio Emilia, i «Progetti Ponte» di Trento e «La Scuola della Seconda Opportunità» a Roma. Vedi E. Brighenti (a cura di), *Ricomincio da me: l'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, Trento, IPRASE del Trentino, 2006.

⁸ A. Filippetti e F. Guy, *Labour market institutions, skills and the impact of the financial crisis on innovation investments*, 2010, <http://eaepe.org/> (ultimo accesso dicembre 2010).

⁹ P. Bertolini e L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.

deficit intellettuale di grado lieve. L'ente è considerato di eccellenza per la dimostrata capacità di accompagnare i ragazzi lungo tutto il percorso formativo, guidandone e favorendone l'inserimento lavorativo, che avviene nell'85% dei casi.

Per conoscere in modo approfondito un contesto formativo, è necessario coinvolgere nella valutazione tutti gli attori che ne fanno parte. Come confermato dalla letteratura sul tema, in tale percorso non è sufficiente focalizzarsi esclusivamente sul raggiungimento degli obiettivi, ma occorre allargare la propria indagine anche ad altri livelli.

Tale approccio alla valutazione entra nell'ambito di quella che Guba e Lincoln¹⁰ definiscono come la «quarta generazione» della valutazione, nella quale chi valuta diviene strumento di *empowerment* per l'organizzazione interessata. Un importante studioso di tale orientamento è R. Stake,¹¹ il teorico della *responsive evaluation*,¹² strategia valutativa che prevede la realizzazione di un processo negoziato e partecipato, che consente ai diversi attori coinvolti (gli *stakeholders*) di trovare significati condivisi rispetto al percorso e ai suoi effetti attesi e inattesi.

Per rispondere a tali necessità di conoscenza uno strumento a disposizione è quello delle

Istruzioni al sosia.¹³ La tecnica prevede una consegna iniziale che richiede di descrivere momento per momento la propria giornata lavorativa, immaginando di istruire un proprio sosia che dovrà sostituire il soggetto senza che nessuno se ne accorga. L'applicazione di tale tecnica consente di identificare le unità elementari che compongono le attività della persona intervistata, recuperando non solo le attività compiute, ma anche delle indicazioni relative allo stile relazionale e di presa in carico nei confronti degli allievi.

Una conoscenza approfondita dell'organizzazione non può, poi, prescindere da una valutazione oggettiva di alcuni indicatori di processo e di risultato. La questione è di estrema importanza in campo educativo, dove la complessità dei percorsi e dei fattori interagenti a volte fa sì che il processo non venga ritenuto valutabile in modo oggettivo.

Siamo invece convinte, insieme ad altri autori,¹⁴ che ridare forza a indicatori rilevabili anche da osservatori terzi aiuti gli educatori a evitare il rischio di formulare interpretazioni soggettive della realtà e di autoreferenzialità. Ad esempio, se si ritiene che un obiettivo educativo per un ragazzo sia migliorare la capacità di socializzare, la valutazione dell'azione pedagogica non può essere limitata alla percezione soggettiva («è migliorato»), poiché è necessario trovare indicatori oggettivi, validi e pertinenti che supportino la percezione («è stato invitato almeno una volta a casa di un compagno»). Gli indicatori non possono naturalmente essere

¹⁰ E.G. Guba e Y.S. Lincoln, *Fourth generation evaluation*, Newbury Park, Sage, 1989.

¹¹ R.E. Stake, *Program evaluation, particularly responsive evaluation*, paper presented at a Conference on «New Trends in Evaluation», October 1973, Goteborg, Sweden.

¹² Il termine *responsive*, propriamente rispondente alle istanze dei soggetti coinvolti, designa un diverso modo di focalizzare la valutazione, centrandola su colui che attua o fruisce dell'intervento formativo più che sul raggiungimento di obiettivi prestabiliti o standard di riferimento. Vedi R. Trincherò, *Le interviste biografiche ed ermeneutiche per la valutazione qualitativa dei percorsi formativi*. In A. Baldissera, C. Coggi e R. Grimaldi (a cura di), *Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria*, Lecce, Pensa Multimedia, 2007, pp. 105-122.

¹³ I. Oddone e A. Re, *Come recuperare l'expertise professionale*. In P. Trachina et al. (a cura di), *Portolano di psicologia*, Pistoia, Centro di documentazione, 1994.

¹⁴ Si vedano, ad esempio, le riflessioni di R. Trincherò, *Le interviste biografiche ed ermeneutiche per la valutazione qualitativa dei percorsi formativi*. In A. Baldissera, C. Coggi e R. Grimaldi (a cura di), *Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria*, Lecce, Pensa Multimedia, 2007, pp. 105-122.

assegnati arbitrariamente, ma occorrono la partecipazione e la negoziazione di chi attua il processo educativo.

Una volta messe a fuoco le attività e la cultura organizzativa, è possibile estrapolare principi più ampi volti a evidenziare gli elementi di trasferibilità delle esperienze esemplari. Tale riflessione consente all'organizzazione non solo di individuare ciò che di efficace si può proporre in altri contesti, ma anche di aumentare la consapevolezza e la riflessione sul proprio agire dei membri stessi.

«La riflessione sull'azione è la via per rendere esplicita la conoscenza tacita e per sviluppare soluzioni alternative». ¹⁵ Il processo orientato all'esplicitazione della conoscenza tacita si attua attraverso la ricostruzione narrativa delle esperienze vissute e la ricerca di trame interpretative e conoscitive che scaturiscono dalla riflessione nell'azione e sull'azione. ¹⁶

Presentazione dell'ente

L'ente formativo oggetto di studio inserisce i ragazzi in un percorso che prevede, come spesso avviene in altre agenzie analoghe, una prima fase di orientamento, l'inserimento in un corso di qualifica e lo svolgimento di uno stage. Le attività formative vengono effettuate in stretta integrazione con attività produttive di eccellenza ubicate all'interno della sede. Il processo formativo prevede anche proposte extrascolastiche di sostegno allo studio e di animazione del tempo libero.

Rispetto a queste ultime in particolare, l'ente propone un percorso articolato in

diverse attività, scelte dal ragazzo dopo un primo colloquio di accoglienza:

- un percorso di orientamento rivolto ai ragazzi iscritti alla classe terza della scuola secondaria di primo grado e finalizzato a definire la scelta del percorso di studi successivo;
- un percorso di orientamento rivolto ai ragazzi iscritti al biennio della scuola secondaria di secondo grado e finalizzato a comprendere e migliorare il metodo di studio e l'utilizzo delle competenze trasversali;
- un supporto pomeridiano allo svolgimento dei compiti assegnati nel corso delle normali attività scolastiche;
- dei percorsi di approfondimento disciplinare in orario pomeridiano.

Ogni ragazzo può scegliere di partecipare a una o più delle attività proposte.

Piano di ricerca

Per conoscere le peculiarità dell'ente si è tenuto conto del fatto che non è sufficiente la descrizione dei fini e dell'organigramma per comprendere la cultura organizzativa: un'organizzazione, infatti, è una realtà dinamica, variamente «animata da individui e gruppi, attivi al suo interno con propri interessi e comportamenti finalizzati, con strategie diverse». ¹⁷

Si è cercato dunque di focalizzare l'attenzione sui processi, tenendo conto della complessità dei fattori interagenti e utilizzando strategie che mettessero in luce le specificità del contesto. Il processo di conoscenza e autovalutazione dell'ente formativo in questione ha richiesto di:

¹⁵ D.A. Schön, *The reflective practitioner*, New York, Basic Books, 1983.

¹⁶ M. Castoldi, *Valutare la qualità dell'insegnamento: problemi concettuali*. In C. Coggi (a cura di), *Per migliorare la didattica universitaria*, Lecce, Pensa Multimedia, 2005.

¹⁷ C. Kaneklin e F. Olivetti Manoukian, *Conoscere l'organizzazione. Formazione e ricerca psicosociologica*, Roma, Carocci, 1990, p. 20.

- recuperare l'expertise professionale dei formatori impegnati nel progetto;
- integrare le informazioni raccolte con il punto di vista degli altri *stakeholders*;
- identificare indicatori atti a consentire la valutazione di processo ed efficacia delle attività formative condotte.

A tal fine le attività di ricerca si sono articolate in tre fasi. In un primo momento sono state condotte interviste semistrutturate a dieci testimoni privilegiati, scelti dall'organizzazione in funzione dell'esperienza maturata o del coinvolgimento diretto nell'attività. Le interviste hanno perseguito il fine sia di favorire la comprensione del funzionamento complessivo del contesto formativo e dei modelli educativi che veicolano le attività, sia di individuare gli indicatori utili alla valutazione di ciascuna attività prevista dal progetto e negoziare modalità e strumenti per la rilevazione dei dati.

Gli intervistati sono stati principalmente orientatori, docenti e tutor direttamente coinvolti nelle attività formative. A questi è stato chiesto di redigere un diario giornaliero sul modello della tecnica formativa *Istruzioni al sosia*¹⁸ sopra descritta.

Si è poi proceduto a intervistare personale di segreteria e artigiani impegnati nelle attività produttive ubicate presso la sede. Si è trattato in questa fase di persone coinvolte nell'organizzazione con ruoli non riconducibili direttamente o principalmente alle attività di docenza, ma di grande rilevanza ai fini del positivo inserimento e accompagnamento dei ragazzi all'interno della struttura. Anche a questi testimoni è stato chiesto di redigere un diario giornaliero sul modello della tecnica

formativa *Istruzioni al sosia*. Il contributo apportato è stato molto utile per definire in maniera più precisa il quadro di insieme del contesto formativo.

Il lavoro svolto ha consentito, tra l'altro, di identificare le attività su cui focalizzare gli approfondimenti valutativi. Si è scelto di condurre le analisi su un progetto avviato recentemente dall'ente (a partire dall'a.s. 2009-2010), che comprende le proposte formative sopra citate. Considerato che l'accesso a tali iniziative prevede un percorso di orientamento preliminare, si è deciso di focalizzare la valutazione sull'iter complessivo seguito da ogni ragazzo. Nel corso della seconda fase è stato preso in esame il punto di vista degli altri attori coinvolti nelle attività dell'ente (i genitori e gli allievi), considerando soggetti avviati alle attività sperimentali oggetto di studio.

Si è inteso in questo modo approfondire il quadro precedentemente delineato, focalizzandosi sulla percezione da parte delle famiglie e dei ragazzi dell'efficacia formativa del Centro e sul loro gradimento in merito. A tal fine sono state condotte interviste semistrutturate a tre genitori, scelti dall'organizzazione principalmente in funzione della possibilità di dedicare tempo all'intervista e della disponibilità a raccontare la loro esperienza.

Due di essi hanno i figli che frequentano sia i corsi di formazione professionale sia le attività di studio assistito proposte nell'ambito delle attività pomeridiane; il figlio del terzo genitore intervistato frequenta, invece, un liceo della zona e partecipa solo alle attività di studio assistito. È stato anche condotto un *focus group* con alcuni ragazzi frequentanti i corsi di formazione professionale offerti dall'ente e coinvolti nelle attività pomeridiane.

Le interviste e il *focus group* sono stati realizzati presso la sede formativa. Si è comunque chiarito il ruolo delle ricercatrici e si

¹⁸ C. Piccardo, A. Benozzo, M. Reynaudo e P. Gatti, *Quando una ricerca-azione apre le porte di un'organizzazione? Un'esperienza di ricerca-azione in un'agenzia di formazione professionale*, «Risorsa Uomo», n. 4, 2005.

è prestata attenzione al rispetto della privacy dei soggetti intervistati (nessun membro dell'organizzazione è stato presente ai colloqui). Nonostante la scelta dei soggetti da intervistare sia stata determinata da fattori accidentali e sia stata comunque veicolata dall'organizzazione, le risposte ottenute possono essere considerate adeguatamente sincere e non soggette a influenze da parte dell'organizzazione stessa.

La terza linea di sviluppo ha riguardato la rilevazione dei dati quantitativi sulla base degli indicatori definiti nel corso dei colloqui. Per ogni azione formativa si sono individuati alcuni indicatori che potessero essere rilevati con relativa facilità, senza appesantire eccessivamente il carico di lavoro dell'operatore, costruendo strumenti ad hoc o, in alcuni casi, adattando o utilizzando integralmente strumenti già predisposti dall'ente (ad esempio, i questionari di gradimento, che erano già stati compilati da una parte dei ragazzi coinvolti) e che potessero consentire una triangolazione delle informazioni (ad esempio, diario di bordo compilato dai ragazzi). Gli operatori dell'ente hanno effettuato, nei mesi di attività delle proposte formative selezionate, le rilevazioni dei dati secondo gli indicatori e con gli strumenti predisposti nel periodo precedente.

Si è quindi proceduto a esaminare il *database*, verificandone la completezza, richiedendo le opportune integrazioni e identificando adeguate modalità di campionamento, laddove necessarie. I dati raccolti sono stati predisposti per l'elaborazione statistica e conseguentemente analizzati. Nella tabella 1 è riportato nel dettaglio il piano di valutazione.

Conclusioni

L'analisi quantitativa dei dati raccolti mostra che il percorso formativo risulta efficace

per chi lo frequenta: l'esame dell'andamento delle prestazioni evidenzia un sostanziale miglioramento dei risultati degli allievi, in particolare di quelli con deficit intellettivo. Va rilevato che, pur essendo ragazzi che provengono da storie scolastiche tormentate, il 95% di essi riesce a concludere il percorso, arrivando a conseguire la qualifica.

Tali risultati di eccellenza sono frutto di un modello educativo forte che è comune ai diversi insegnanti, pur nelle differenze individuali. Dall'esame delle *Istruzioni al sosia*, infatti, emerge una strategia educativa molto omogenea e coerente; tutti gli insegnanti che la ricerca ha esaminato — pur con modalità diverse — oltre a offrire la propria competenza disciplinare, prendono in carico affettivamente i ragazzi, interessandosi alle loro difficoltà e mostrandosi disponibili al dialogo e all'ascolto:

Arrivi alla cattedra e, prendendo il tuo *nécessaire*, assumi un'espressione sempre più seria. Con la coda dell'occhio ti guardano; continuano a chiacchierare tra loro, ma sanno che sta per arrivare il tuo richiamo al silenzio. Dosi bene il tono della voce, che deve essere sufficientemente forte e fermo per richiamare la loro attenzione, ma non alterato, perché in tal modo li potresti urtare in un momento delicato della lezione, l'inizio: «Bene, spegniamo il cellulare»; tu lo fai per prima mostrandoglielo. «Carta, penna e calamaio, via le cose dal banco, sto per iniziare l'appello e chi non è ancora pronto non prende "più", anche se ha portato il materiale!». Si affrettano e tu scrivi le prime cose sul registro per concedere loro il tempo necessario senza darlo a vedere; alzi lo sguardo, sono quasi tutti pronti, puoi iniziare. Al primo nome (non li chiami mai per cognome) cominciano a rispondere: «Ci sono, c'ho, cioè ho tutto». È il loro modo per scherzare con te sulla grammatica. Pochissimi non hanno la dispensa e arricciano il naso: non hanno preso il «più» di premio e sanno che questo avrà delle ripercussioni sul voto di condotta. Completato l'appello e registrate le giustificazioni, fai una rapida scorsa per verificare se qualcuno mastichi la gomma: nessuno, bene. Apri la dispensa con calma e sfoderi il tuo miglior sorriso: «Oggi completiamo il lavoro sull'*Iliade*». (Dalle *Istruzioni al sosia* di un operatore)

TABELLA 1
Indicatori e strumenti di rilevazione per la valutazione

ATTIVITÀ		INDICATORI	STRUMENTI
ORIENTAMENTO	a) Per tutti i ragazzi che si presentano per le attività pomeridiane	Percorso intrapreso (domanda iniziale, scelta effettuata, partecipazione effettiva)	Database predisposto dall'ente
	b) Accoglienza	Gradimento	Questionario di gradimento standard
	c) Bilancio delle risorse per la scuola secondaria di primo grado	Attuazione del piano di azione definito in sede di colloquio	a) Analisi della scheda di sintesi finale per la rilevazione del piano di azione definito b) Intervista telefonica di verifica dell'attuazione del piano di azione (ad esempio, avvenuta iscrizione alla scuola secondaria corrispondente all'indirizzo precedentemente scelto) su un campione di partecipanti al percorso
	d) Bilancio delle risorse per la scuola secondaria di secondo grado	Identificazione del proprio metodo di studio e delle proprie competenze trasversali. Trasferimento delle acquisizioni nello studio attuato	a) Intervista 01 (metodo di studio e competenze trasversali percepiti) b) Intervista 02 (identificazione e utilizzo di metodo di studio e competenze trasversali) su un campione di partecipanti al percorso
SUPPORTO POMERIDIANO ALLO SVOLGIMENTO DEI COMPITI		Rendimento scolastico	a) Pagelle del primo quadrimestre b) Pagelle del secondo quadrimestre
		Costanza nella frequenza (presenze)	Monitoraggio su una griglia predisposta ad hoc
		Svolgimento, correttezza e ordine nei compiti richiesti (diversi per ciascuno)	Monitoraggio su una griglia predisposta ad hoc
		Percezione di cambiamento da parte del ragazzo	Diario di bordo
MODULI DI APPROFONDIMENTO		Costanza nella frequenza (presenze)	Monitoraggio sul registro delle presenze
		Livello di competenza raggiunto nella materia, secondo i criteri disciplinari specifici	a) Prova di ingresso b) Prova in itinere c) Prova finale d) Relazione finale del docente del modulo
		Percezione di cambiamento da parte del ragazzo	Diario di bordo

Suona la campanella. «Ciao... Ciao Prof... Ciao», «Ciao», «Salve!»... Tutto un brulicare di saluti a me e tra loro, uno scambiarsi saluti gestuali, alcuni complessi e curiosi. Si accorgono di essere osservati: «Ehi, Prof... hai visto che saluto figo?». Ripete con l'amico il rituale del saluto, mi guarda e con un sorriso cerca la mia approvazione. Trenta secondi di

show a inizio mattina non li nego a nessuno: sorrido anch'io. (Ibidem)

È interessante osservare come le regole vengano utilizzate quale elemento strutturante: le norme che ordinano la vita della comunità scolastica sono stabilite in modo

chiaro e preciso, e ne viene richiesto il rispetto in modo quasi rigido. I ragazzi, spesso provenienti da realtà familiari destrutturate, imparano rapidamente a confrontarsi in modo adeguato con questo tipo di domanda, che è accompagnata da una forte carica affettiva.

La richiesta di rispettare le semplici regole viene accompagnata dalla fiducia che il giovane soddisferà le attese. Tale aspettativa positiva rappresenta spesso un elemento di novità nella storia scolastica di questi ragazzi, a cui la scuola ha sempre rimandato un'immagine di inadeguatezza e incompetenza. Ritenerli in grado e aspettarsi che seguano le indicazioni della vita comune è in realtà un messaggio forte, che incide sull'autostima e sulla percezione di sé:

Qualcuno mette via le cose senza chiedere prima il permesso, qualcuna tira fuori i trucchi. Alzi la voce: «Nessuno vi ha autorizzati!». Sanno che non lo tolleri e che hai spiegato tante volte che è una questione di rispetto dei ruoli e delle regole; si affrettano quindi a rimettere tutto come prima. A quel punto puoi sorridere e dare l'ordine: «Mettete a posto, silenzio religioso e, chi vuole, può rifarsi il trucco!». Sorridi complice e loro con te. Gli ultimi minuti, ma solo con le classi che sanno sfruttare questi momenti di libertà, li lasci tranquilli, specialmente se hanno lavorato bene e non hanno fatto confusione; sai che servono a tutti, soprattutto a chi ha bisogno di parlarti. (Ibidem)

Entro in aula prima (il Mac ci mette sempre un sacco ad accendersi). Come sempre qualche testa fa capolino: «Possiamo entrare?». «No, lo sapete già...». «Ma fuori fa freddo!». «State al bar, allora». Che i bimbi facciano sempre la stessa domanda per essere rassicurati dalla medesima risposta mi era noto, ma che questo funzionasse anche con gli adolescenti proprio non lo immaginavo. Eppure è così. Anche oggi mi chiederanno di ascoltare la musica con gli i-Pod, anche oggi mi chiederanno di mettere Internet, anche oggi mi domanderanno di andare in bagno in due: conoscono a memoria le risposte, ma ci provano lo stesso... è ormai un rituale consolidato. (Ibidem)

La comunità degli adulti educanti (non solo gli insegnanti, ma anche il personale di segreteria, gli artigiani che lavorano nella struttura) è articolata e varia, ma caratterizzata da una forte omogeneità di intenti: offrire una concreta opportunità a giovani fragili. Ciò rende l'ente formativo una vera e propria comunità educante, in cui un messaggio coerente viene rivolto da voci diverse ai ragazzi. («Se sbagli te lo dicono e ti fanno capire», dicono i ragazzi intervistati nel focus group). Tale chiarezza risulta di sostegno e consente all'adolescente fragile di orientarsi in modo più semplice nella complessità, trovando vicariata quella funzione paterna che spesso manca al suo sviluppo:

«Sei di prima sala bar, vero? Non sono un tuo professore, ma conosco Rossi che lo è!». La puntualità della precisazione lo spiazza: ora è consapevole del fatto che so dove trovarlo, sa che conosco i suoi Prof. «Mi è scappato...» dice passando la suola della sua Nike sullo sputo, cercando di mimetizzarlo con le pietre del cortile. Mi allontano alzando un sopracciglio solo, a mo' di «sentiti-osservato-speciale». (Ibidem)

Un'altra caratteristica comune al personale che è presente nella struttura è la disponibilità da parte degli adulti ad assumere il ruolo di modello, mettendosi in gioco nella relazione e non sottraendosi al dialogo e all'ascolto. («Se abbiamo dei problemi, il coordinatore ci vede e ci chiede... C'è una porta sempre aperta», confermano i ragazzi nel focus group).

Il fatto che adulti significativi dedichino del tempo ai ragazzi, anche al di là di quanto richiesto dalla propria mansione, rimanda a un sistema di relazioni molto diverso da quello della scuola che ha «espulso» questi adolescenti e offre elementi per la costruzione di un buon livello di autostima:

C. ha la faccia stanca, le accarezzo la testa e lei mi dice che, quando aveva i capelli più lunghi, erano ancora più morbidi. Le dico che anche così lo sono e

le do un'altra carezza. R. ci tiene a farmi sapere che ha finito tutto il libro di cui avevamo parlato prima della pausa. Esploso in un «Bravo!!!!» e da questo anche gli altri mi chiedono che libri di italiano possono leggere. Come deciso prima della pausa, per ognuno di loro porterò da casa un libro che sia adatto al loro livello di conoscenza dell'italiano. (Ibidem)

I loro umori sono come una barca in un mare forza 8: dalla cresta dell'onda più alta precipitano, un attimo dopo, all'incavo più profondo dell'acqua. Mi spiego meglio: se X litiga con Y durante l'intervallo, dovrà, una volta rientrato in aula, rendere partecipi dell'accaduto i suoi più stretti confidenti e (ipotesi 1) proporsi come la vittima da consolare, oppure (ipotesi 2) «Tenetemi che sennò lo scanno, quell'infame». Il che, se letto con la giusta attenzione, è esattamente la stessa cosa: «Che qualcuno si occupi di me...». Ma non sempre gli stretti confidenti sono disponibili. A volte sono io ad ascoltare la vittima del sopruso o il futuro giustiziere della notte: funziona... credetemi! Tutto si ridimensiona e i conflitti trovano i loro confini più moderati, gli angoli più smussati. (Ibidem)

La modalità di presa in carico osservata nel complesso ha l'effetto di restituire importanza ai ragazzi, che nella maggior parte dei casi sono soliti sentirsi rimandare dall'istituzione scolastica la propria incompetenza e inefficacia:

Li hai nominati, riconoscendoli, come ogni mattino, ed essi ti rispondono assonnati, ma con un guizzo di vitalità, perché si sentono parte di un'entità. (Ibidem)

L'attenzione diffusa a sottolineare le caratteristiche positive del ragazzo fa sperimentare la possibilità di instaurare un differente rapporto con gli adulti, capaci anche di vedere il potenziale insito nella persona e non soltanto ciò che non si è (diligenti, ordinati, studiosi, educati, volenterosi, motivati, ecc.).

Lo sguardo adulto che abbraccia l'intera persona del ragazzo, senza fermarsi alla sua storia scolastica come unico indicatore di conoscenza, implicitamente attribuisce valore a questi adolescenti, che per lo più hanno vissuto un rapporto fallimentare con

la scuola, e consente loro di affrancarsi dal ruolo giocato fino a quel momento, intraprendendo il percorso formativo con un'immagine di sé diversa.

Va sottolineato, inoltre, che tale modalità di presa in carico fortemente personalizzata consente ai ragazzi con deficit intellettivo certificato di non essere stigmatizzati rispetto agli altri ragazzi, permettendo loro di compiere un importante passaggio verso la costruzione di una vita indipendente.

Bibliografia

- Bertolini P. e Caronia L. (1993), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Firenze, La Nuova Italia.
- Brighenti E. (a cura di) (2006), *Ricomincio da me: l'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, Trento, IPRASE del Trentino.
- Castoldi M. (2005), *Valutare la qualità dell'insegnamento: problemi concettuali*. In C. Coggi (a cura di), *Per migliorare la didattica universitaria*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Filippetti A. e Guy F. (2010), *Labour market institutions, skills and the impact of the financial crisis on innovation investments*, 2010, <http://eaepe.org/> (ultimo accesso dicembre 2010).
- Gentile M. (2007), *Successo formativo e abbandono scolastico. Indicatori, livelli europei di riferimento e strategie di intervento*, «Rassegna CNOS», vol. 23, n. 1, pp. 51-66.
- Guba E.G. e Lincoln Y.S. (1989), *Fourth generation evaluation*, Newbury Park, Sage.
- Kaneklin C. e Olivetti Manoukian F. (1990), *Conoscere l'organizzazione. Formazione e ricerca psicopsicologica*, Roma, Carocci.
- Oddone I. e Re A. (1994), *Come recuperare l'expertise professionale*. In P. Trachina et al. (a cura di), *Portolano di psicologia*, Pistoia, Centro di documentazione.
- Palmeri E. (2008), *Introduzione*. In MIUR, *La scuola in cifre, 2008*, www.miur.it (ultimo accesso dicembre 2010).
- Pavone M. (2008), *La via italiana all'integrazione scolastica degli allievi disabili. Dati quantitativi e qualitativi*. In A. Canevaro (a cura

- di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson, 2008, pp. 159-184.
- Piccardo C., Benozzo A., Reynaudo M. e Gatti P. (2005), *Quando una ricerca-azione apre le porte di un'organizzazione? Un'esperienza di ricerca-azione in un'agenzia di formazione professionale*, «Risorsa Uomo», n. 4.
- Schön D.A. (1983), *The reflective practitioner*, New York, Basic Books.
- Scuola di Barbara e Don Milani L. (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.
- Stake R.E. (1973), *Program evaluation, particularly responsive evaluation*, paper presented at a Conference on «New Trends in Evaluation», October, Goteborg, Sweden.
- Torre E.M. (2010), *Strategie di ricerca valutativa in educazione e formazione*, Roma, Aracne.
- Trinchero R. (2007), *Le interviste biografiche ed ermeneutiche per la valutazione qualitativa dei percorsi formativi*. In A. Baldissera, C. Coggi e R. Grimaldi (a cura di), *Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 105-122.

Abstract

Early withdrawal is a significant issue for the Italian educational system that has one of the highest dropout rates in Europe. In particular, the problem concerns students who are at a greater disadvantage: the possibility of obtaining a qualification or completing a cycle of studies decreases drastically when social and cultural poverty is accompanied by cognitive deficits. This article intends to give an account of the research performed on a professional training institution of excellence: the intention is to highlight the points of strength and the reproducible actions based on an analysis of the institution's organisational culture and an assessment of the effectiveness of the programmes proposed within the institution. The investigation method and the main results of the analysis performed are presented.