UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÀ GLOBALE

CONTRASTO AL FENOMENO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA: ANALISI DI UN PROGETTO SPERIMENTALE DI RETE PER IL REINSERIMENTO EDUCATIVO E FORMATIVO DEGLI EARLY SCHOOL LEAVERS NEL TERRITORIO PADOVANO

RELATRICE:

Prof.ssa CALLEGARI CARLA

CORRELATRICE:

Prof.ssa BIASIN CHIARA

LAUREANDA: FRANCESCA BOSCAINI

Matricola: 1239298

ANNO ACCADEMICO 2021-2022

Ai miei nonni

Luciano, Silvana e Alfonso

che mi accompagnano dal cielo:

vi penso sempre

Alla nonna Emiliana

ogni giorno esempio di accoglienza, saggezza e amore

SOMMARIO

INTRODUZIONE 5

CAPITOLO 1: APPROCCI TEORICI AL COSTRUTTO DI DISPERSIONE SCOLASTICA 10

1.1 Il concetto di dispersione scolastica 10

1.1.1 Una definizione in cambiamento 10

1.1.2 Approcci al fenomeno della dispersione 15

1.1.3 La concezione multifattoriale della dispersione 18

1.2 I dati a livello europeo 26

1.3 La situazione italiana 31

1.4 La situazione locale: regione veneto 40

1.5 Le caratteristiche degli early school leavers 46

CAPITOLO 2 : BUONE PRATICHE CONTRO LA DISPERSIONE SCOLASTICA:
LE SCUOLE DELLA SECONDA OPPORTUNITÀ 52

2.1 Nascita delle Scuole della Seconda Opportunità 52

2.2 Le scuole della seconda opportunità in italia 56

2.2.1 Identità delle scuole della seconda occasione 60

2.3 Torino: Progetto *Provaci ancora sam* 69

2.3.1 Storia e identità del progetto 69

2.3.2 Target e peculiarità del progetto 70

2.4 Napoli: Progetto *Change* 72

2.4.1 Storia e identità del progetto 73

2.4.2 Target e peculiarità del progetto 74

2.5 Trento: Progetti *Ponte* 76

2.5.1 Storia e identità del progetto 77

2.5.2 Target e peculiarità del progetto 78

2.6 Verona: Progetto *Icaro… ma non troppo* 79

2.6.1 Storia e identità del progetto 79

2.6.2 Target e peculiarità del progetto 80

2.7 Reggio Emilia: Progetto *Icaro…ma non troppo* 82

2.7.1 Storia e identità del progetto 83

2.7.2 Target e peculiarità del progetto 83
2.8 Milano: Progetto *Scuola della seconda opportunità* 85
2.8.1 Storia e identità del progetto 85
2.8.2 Target e peculiarità del progetto 85
2.9: Roma: Progetto *Scuola Penny Wirton* 87
2.9.1 Storia e identità del progetto 87
2.9.2 Target e peculiarità del progetto 88
2.10 I fondamenti pedagogici delle Scuole della Seconda Opportunità 91

CAPITOLO 3: PADOVA: PROGETTO RICOMINCIO DA TRE 95
3.1: Caratteristiche del progetto 95
3.1.1 Storia e finalità del progetto 95
3.1.2 Destinatari 97
3.1.3 Struttura del progetto 97
3.2: Monitoraggio del progetto durante l'anno scolastico 2021-2022 106
3.2.1: Il presidio del limite 113
3.2.2: Le buone pratiche degli insegnanti 116
3.2.3: Il lavoro di rete 119
3.3 Interviste 120
3.3.1 Interviste semistrutturate ai ragazzi 120
3.3.2 Interviste strutturate ai docenti 135
3.4 Esiti e proposte per il futuro 141

CONCLUSIONE 144

RINGRAZIAMENTI 154

APPENDICE 158

INTRODUZIONE

Il fenomeno della dispersione scolastica rappresenta, in Italia, uno degli aspetti educativi di maggiore criticità della società odierna, poiché riguarda una percentuale sempre più elevata di giovani, principalmente minorenni.

I "dispersi" scolastici nel corso dell'ultimo decennio hanno assunto diverse connotazioni, dietro le quali si nascondono molteplici realtà: coloro che vengono allontanati dalla scuola per i loro comportamenti; coloro che non provano alcun interesse per la scuola e non desiderano essere in contatto con essa; coloro che sono privi degli strumenti culturali e di apprendimento per completare gli studi; coloro che hanno adeguate capacità intellettive per affrontare la scuola, ma che mancano di altre competenze di natura emotiva e sociale e tutti coloro che, per vari motivi, si allontanano da un percorso scolastico regolare.

Tutti questi studenti e studentesse sono i rappresentanti del fenomeno degli *Early Leaving from Education and Training*, letteralmente l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione, e prendono il nome di *Early School Leavers*: tale termine include tutte le situazioni di fragilità o di disagio che portano gli adolescenti ad abbandonare il percorso di istruzione scolastica o la formazione professionale senza il completamento degli studi secondari superiori e senza il rilascio del certificato scolastico corrispondente (Biasin, 2018).

La presente tesi vuole approfondire il tema della dispersione, rispetto a come si è sviluppata e modificata negli ultimi decenni, presentandone l'incidenza a livello europeo, nazionale e locale, per poi soffermarsi sulle pratiche educative a contrasto del fenomeno. Si propone successivamente di approfondire la realtà delle Scuole della Seconda Opportunità presenti sul territorio italiano, dando particolare rilievo al progetto sperimentale *Ricomincio da Tre* promosso dal Comune Padova con il CPIA della città.

L'obiettivo dell'elaborato vuole essere dunque, oltre a comprendere più a fondo il tema dell'abbandono scolastico, quello di presentare la realtà delle Scuole della Seconda Opportunità, cercando di individuare e approfondire gli aspetti virtuosi che le

caratterizzano per poi valutarne l'efficacia, oltre che individuare gli aspetti critici in funzione di un miglioramento.

L' ipotesi di ricerca è che le Scuole delle Seconde opportunità siano degli strumenti effettivamente validi di contrasto al fenomeno della dispersione scolastica e che ciò che le caratterizza e le rende contesti positivi per gli adolescenti in situazione di vulnerabilità sia il concetto rete su cui si fondano, analizzandone il significato pedagogico e l'identità didattica peculiare.

La trattazione di questo tema avverrà principalmente attraverso due approcci: il primo di carattere teorico, a partire dalla letteratura corrente sul tema, confrontando e commentando i dati presenti a livello locale, nazionale ed europeo per avere un inquadramento teorico completo e aggiornato.

Il secondo approccio è invece di tipo empirico, come riscontro pratico rispetto ai temi trattati, presentando le principali realtà italiane di SSO e in particolare il monitoraggio annuale svolto presso il Progetto *Ricomincio da Tre* di Padova, e analizzando una serie interviste proposte direttamente agli adolescenti e ai docenti coinvolti nel progetto.

A livello strutturale, l'elaborato è suddiviso in tre capitoli, a partire dalle domande sottostanti la ricerca, a proposito dell'identificazione e contestualizzazione del fenomeno della dispersione odierno, dell'analisi dei progetti attivi a livello nazionale e locale.

Nel primo capitolo ci si interroga sul concetto di dispersione a livello terminologico, sulle sue molteplici definizioni, sui diversi fenomeni che negli anni ha incluso e sugli approcci teorici che ne hanno accompagnato le varie trasformazioni sintattiche e semantiche. Si prosegue approfondendo la concezione multifattoriale che caratterizza oggi la dispersione, analizzando i fattori individuali, familiari, socio-economici e scolastici che caratterizzano gli *Early School Leavers*.

Vengono esaminati quindi i termini che definiscono la complessità del fenomeno: abbandono e dispersione scolastica, *Early Leaving Education and Training* (ELET), *Early School Leavers* (ELS), *Not in Employment not in Education and Training* (NEET). Vengono poi presentati i dati a livello europeo, nazionale e locale della regione

Veneto per mostrare la realtà della portata del fenomeno. Interessante è infine identificare le caratteristiche psicologiche dei giovani in dispersione scolastica, che riguardano la complessa interrelazione tra gli aspetti che condividono con tutti gli adolescenti, ma anche alcune peculiarità psicologiche, cui si aggiungono gli aspetti situazionali del contesto sociale odierno.

Nel secondo capitolo si propone la realtà delle Scuole delle Seconde opportunità, promosse a livello europeo dal 1989 come principale strumento di contrasto alla dispersione scolastica e come ambienti in *cui i giovani che provengono da situazioni di svantaggio hanno la possibilità di sviluppare le competenze di base, ma anche le competenze di tipo relazionale e sociale* (Cresson, 1995, p. 10).

Queste sono realtà uniche da cui prendere esempio per il successo formativo del mondo adolescenziale nel suo complesso, poiché coniugano forme di intervento presenti sul territorio in maniera interdipendente all'aspetto scolastico, educativo, psicologico, familiare e sociale dei giovani nel loro complesso, per dare ai giovani una seconda occasione di crescita. In tal senso *trattati e convenzioni internazionali e diverse istituzioni mondiali, infatti, riconoscendo centrale il diritto all'apprendere, legittimano l'esistenza del diritto ad una seconda occasione, diritto riconosciuto ed offerto a prescindere dalle cause che hanno determinato il fallimento della prima occasione formativa* (Brighenti, 2006, p.142).

A livello italiano, esse si sono concretizzate in alcuni progetti sperimentali per il reinserimento educativo e formativo degli adolescenti vulnerabili in diverse città italiane. Nel capitolo vengono presentate le realtà di Torino, Napoli, Trento, Verona, Reggio Emilia, Milano e Roma, approfondendo le diverse storie, il target specifico cui si rivolgono e gli aspetti peculiari, considerando contemporaneamente le pratiche didattiche e educative che accomunano tutte queste realtà a livello nazionale.

A queste realtà si aggiunge quella di Padova, presa in analisi nel terzo capitolo.

Il progetto *Ricomincio da tre* rappresenta infatti la Scuola della Seconda Opportunità presente nel territorio padovano che si è avuto modo di approfondire per l'anno scolastico 2021-2022: dopo averne presentato la storia, l'utenza e gli aspetti che

lo caratterizzano, nel capitolo viene presentato il monitoraggio avvenuto durante l'anno scolastico.

Il progetto ha infatti come finalità generale la sperimentazione di nuovi modelli di didattica, con l′obiettivo di garantire l′acquisizione delle competenze irrinunciabili del primo ciclo di istruzione e l′inclusione di tutte le alunne e tutti gli alunni del gruppo classe, favorendo l′integrazione tra realtà scolastiche ed extrascolastiche al fine di creare condizioni di dialogo costante tra la scuola e il territorio in cui si trova. Viene quindi analizzato il progetto, che prevede per ciascuno studente un percorso educativo di accompagnamento personalizzato verso un arricchimento culturale e di rinforzo alla personalità, all'interno di una serie di incontri di orientamento per favorire il reinserimento scolastico oppure l'orientamento professionale.

Nel capitolo, oltre a presentare gli aspetti rilevanti del progetto, si è avuto modo di sondare alcune caratteristiche particolarmente rilevanti nella promozione del successo formativo di adolescenti in situazione di vulnerabilità, come il concetto di presidio del limite, le buone pratiche dei docenti e il concetto di rete.

In tal senso, infine, si approfondiscono a livello concreto i concetti presentanti nei capitoli precedenti, attraverso la somministrazione di interviste semi-strutturate agli studenti e studentesse e di questionari agli insegnanti del progetto *Ricomincio da Tre*.

Infatti, in linea con i pilastri del progetto, ogni studente è considerato portatore di un punto di vista importante, attraverso il quale costruire la didattica e il progetto di crescita per lo sviluppo integrale di ciascuno. In questo senso, ascoltare l'esperienza di vita e le consapevolezze acquisite durante questo anno scolastico, a proposito della scuole e del percorso formativo da parte dei diretti interessati è un aspetto che si ritiene fondamentale per avere una visione completa dell'impatto delle Scuole della Seconda Opportunità.

Dall'insieme degli approcci teorici e dalle parole di adolescenti e insegnanti, si vogliono meglio comprendere i fondamenti del progetto, in cui si ipotizza che sia la rete di relazioni a far crescere ciascun individuo, con l'obiettivo di garantire realmente il diritto e la possibilità di una seconda possibilità. Si vuole indagare quanto questa offerta,

flessibile e plurale, grazie al contributo dei diversi attori aderenti al progetto, riesca ad intervenire in modo efficace nella vita dei ragazzi, costituendo una rete di pratiche e di apprendimenti che condivide la responsabilità educativa e considera l'educazione come problema non solo del singolo o della scuola, ma dell'intera realtà in cui ciascuno è inserito.

CAPITOLO 1

APPROCCI TEORICI AL COSTRUTTO DI DISPERSIONE SCOLASTICA

1.1 IL CONCETTO DI DISPERSIONE SCOLASTICA

1.1.1 UNA DEFINIZIONE IN CAMBIAMENTO

Per affrontare il tema della dispersione scolastica, è necessario definire il concetto e i contesti che questo termine vuole rappresentare. Questo lemma, infatti, ha iniziato ad essere utilizzato per la prima volta negli anni ’70 del ‘900, per descrivere un insieme di fenomeni complessi e multidimensionali dell’ambito scolastico.

In linea generale, la nozione di dispersione scolastica può essere definita come quell’insieme di fattori che portano a interruzioni e rallentamenti nell'iter scolastico prima del conseguimento del titolo finale o che comunque modificano il regolare svolgimento del percorso di istruzione.

A livello etimologico, il termine dispersione e il verbo disperdere derivano dal latino “ *dispergere*”, composto da ‘*dis*’ e ‘*spargêre*’ che significa dilapidare o spargere qua e là senza un ordine predefinito: in questo senso, il significato di un percorso di istruzione che non ha più un direzione ben definita. Secondo altri questo termine deriva invece da ‘*disperdêre*’ composto da ‘*dis*’ e ‘*perdêre*’ che rimanda ad una divisione e separazione, ma anche all’allontanarsi e al dissipare, riferendosi all’aspetto della sospensione o interruzione definitiva del percorso di studi.

A livello ufficiale, le definizioni di dispersione scolastica che si sono susseguite dagli anni ’70 del ‘900 ad oggi sono molteplici: si va da quella dell’UNESCO del 1972 secondo cui la dispersione coincide con *l’incidenza delle ripetenze e degli abbandoni sul sistema di un paese,* a quelle più recenti, che la qualificano come *un insieme di bocciature, ripetenze e abbandoni, risultato del processo di selezione scolastica che si applica nei diversi livelli di scolarizzazione* (Giosi 2011, p.141).

Si osservi come l'UNESCO, sin dal secolo scorso, definisca la dispersione scolastica come la somma di due indicatori: abbandoni e ripetenze. Il tasso di abbandono è definito come *la percentuale di coloro che cessano di frequentare, senza portare a termine l'annualità scolastica sul totale degli iscritti,* mentre il tasso di ripetenza *prendendo come misura lo stesso universo, indica la percentuale di coloro che vengono 'bocciati' e quindi debbono ripetere la stessa annualità scolastica* (Batini, 2016, p. 11).

Storicamente, il concetto di dispersione è legato al primo di questi due concetti: l'abbandono scolastico, ovvero quel fenomeno per cui adolescenti e giovani in età scolare, per ragioni differenti, lasciano il sistema di istruzione, tanto che, ancora oggi, in letteratura, i termini abbandono scolastico e dispersione vengono spesso utilizzati come sinonimi.

È però presente una distinzione tra il concetto di abbandono e quello di dispersione, che almeno a livello teorico è importante tenere presente per una maggior comprensione del fenomeno nel suo insieme: l'abbandono scolastico coincide con l'interruzione degli studi e il lasciare in modo definitivo la scuola. Esso si lega quindi ad un fenomeno numericamente quantificabile, considerando il numero di studenti iscritti al periodo dell'istruzione obbligatoria (che in Italia prevede l'obbligo scolastico fino ai sedici anni e quello formativo fino ai diciotto). La nozione di dispersione scolastica invece vuole rappresentare tutto l'*insieme di fenomeni accomunati da una situazione di disagio o da* uno *stato di malessere che lo studente vive nel suo stare a scuola e che manifesta con comportamenti differenti* (Gulli, 2008, p. 7) e dunque afferisce a dimensioni di tipo qualitativo.

Il fenomeno della dispersione, pertanto, introduce una varietà di aspetti che comprendono sia l'abbandono degli studi sia tutte le situazioni che includono qualsiasi ostacolo intervenga durante la carriera scolastica. Tra le principali vi sono: evasione dell'obbligo, abbandono della scuola secondaria superiore, proscioglimento dall'obbligo senza conseguimento del titolo, bocciature e pluriripetenze, casi di ritardo rispetto all'età regolare, interruzione temporanea per i motivi più vari, ritiro per periodi determinati seguiti dalla ripresa degli studi. Tra tali situazioni si possono aggiungere anche irregolarità nelle frequenze e insuccessi formativi, trasferimenti di domicilio, mobilità geografica, interruzioni per malattia o per altre motivazioni o anche mancato

raggiungimento dell'apprendimento e delle abilità che derivano dalla frequenza regolare a scuola (Giosi, 2011).

In tal senso, il concetto di dispersione, introdotto negli anni ’80, racchiude un bacino molto più ampio di fenomeni rispetto all’abbandono, includendo tutte le situazioni di disagio e le relative terminologie usate precedentemente (come ad esempio "partenza anticipata", "mancato completamento" e "partenza"), andando inoltre a sostituire quella più diffusa di “mortalità scolastica”.

In realtà, poiché tutti gli aspetti precedentemente elencati della dispersione sono difficilmente quantificabili, una distinzione così chiara tra abbandono e dispersione è ad oggi presente solo a livello teorico e anche in molti documenti ufficiali i due vocaboli sono utilizzati in maniera intercambiabile, considerando che l’esigenza di “operazionalizzare” il fenomeno porta a considerare l’abbandono come la misura primaria della dispersione a dispetto di tutte le altre situazioni.

A titolo esemplificativo, anche in Italia, come si evince dai dati MIUR 2019 e 2021, l’approccio utilizzato per lo studio della dispersione scolastica si basa sulla quantificazione dell’abbandono e si considerano i seguenti “tasselli della dispersione” (MIUR, 2019-2021):

1. l’abbandono in corso d’anno di alunni che frequentano la scuola secondaria di I grado e che interrompono la frequenza senza valida motivazione prima del termine dell’anno scolastico;
2. l’abbandono tra un anno e il successivo di alunni che hanno frequentato l’intero anno scolastico I e II della scuola secondaria di I grado e che non passano nell’anno successivo in regola, né al medesimo come ripetenti, e neanche alla scuola secondaria di II grado;
3. l’abbandono tra un anno e il successivo nel passaggio tra cicli scolastici, di alunni che hanno frequentato l’intero III anno scolastico della scuola secondaria di I grado e che non passano nell’anno scolastico successivo alla scuola secondaria di II grado in regola, né ripetono il III anno di corso della scuola secondaria di I grado, né si iscrivono a percorsi IeFP;

4. l'abbandono in corso d'anno di alunni che frequentano la scuola secondaria di II grado e che interrompono la frequenza senza valida motivazione prima del termine dell'anno;
5. l'abbandono tra un anno e il successivo di alunni che hanno frequentato l'intero anno scolastico dal I al IV anno di corso della scuola secondaria di II grado, che non passano nell'anno successivo in regola, né come ripetenti.

Appare dunque evidente come l'abbandono sia considerato ancora oggi il metro di misura principale della dispersione, perché permette di elaborare dati che danno forma alla portata del fenomeno.

Pertanto, non c'è da stupirsi se attualmente, nonostante esistano numerose pubblicazioni e ricerche sulla problematica della dispersione scolastica, sia difficile darne una definizione così chiara, dato che quelle che si trovano sono spesso o generiche o incomplete: il fenomeno della dispersione è infatti complesso e la sua descrizione muta a seconda degli aspetti che si considerano. Per questi stessi motivi ad oggi ci sono definizioni che parlano di dispersione al plurale, considerandone diverse dimensioni o livelli, atte a cogliere aspetti differenti del fenomeno nella sua complessità, che, includendo l'abbandono, esaminano anche tutti gli altri percorsi di chi non segue un andamento lineare del sistema scolastico.

In tal senso, analizzando il fenomeno a livello internazionale, proprio a seguito di queste differenze terminologiche e semantiche, dagli anni Novanta, ricercatori e responsabili politici europei hanno cercato di arrivare ad una definizione unanime e condivisa del fenomeno. È proprio a partire da questa esigenza che nel 2010 Eurostat ha introdotto l'etichetta più importante ad oggi più diffusa nel parlare di dispersione scolastica: *Early Leaving from Education and Training,* riconosciuto con la sigla ELET, che indica il fenomeno *dell'abbandono dell'istruzione scolastica o della formazione professionale senza il completamento degli studi secondari superiori e senza il rilascio del certificato corrispondente* (Biasin, 2018, p.145).

Per identificare i soggetti in questa condizione si parla di *Early School Leavers (ESL)* termine menzionato in qualsiasi documento di indirizzo emesso dalla Commissione Europea: letteralmente, coloro che abbandonano precocemente la scuola.

In particolare, ai fini della raccolta dati e del monitoraggio a livello europeo, l'indagine sulle forze di lavoro dell'UE, definisce gli ESL come i *giovani tra i 18 e i 24 anni che hanno completato al massimo l'istruzione secondaria inferiore e non sono attualmente impegnati in ulteriori studi o formazione* (Eurydice Brief, 2015, p. 4), dunque tutti coloro che, per varie ragioni, lasciano la scuola prima del conseguimento del titolo di scuola secondaria superiore o del titolo professionale equivalente di almeno 3 anni.

Altre espressioni che corrispondono al concetto di dispersione (nello specifico di abbandono scolastico) che si trovano nella letteratura internazionale sono *drop-out scolastico* o *no-out*, ma si parla anche di *push-out* e *pull-out*, sottolineando i fattori di spinta e attrazione connessi alla dispersione. Altri termini utilizzati sono anche *falling out*, *opt out*, *fade out* ed *easy out* (Agenzia europea per i bisogni speciali e l'istruzione inclusiva, 2016, p.14), che considerano l'uscita dal percorso di istruzione.

Infine, si considera rilevante presentare un'ultima etichetta che dalla metà degli anni 2000 è stata aggiunta per descrivere l'eterogeneità dei giovani in situazione di svantaggio e che si ritrova spesso nei documenti ufficiali legata agli ESL: quella dei NEET, *Not in Employment not in Education and Training*: letteralmente coloro che né lavorano né studiano, categoria che include pertanto sia il mondo scolastico che quello lavorativo.

Secondo la definizione dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro fanno parte di questa definizione *le persone di età compresa tra 15 e 29 anni che non sono occupate, ovvero disoccupate o inattive* (ISFOL Research, 2015, p.5), nello specifico coloro non hanno ricevuto alcuna istruzione o formazione formale o non formale nelle quattro settimane precedenti l'indagine.

Nonostante i soggetti facenti parte delle categorie di ELET e NEET spesso si intreccino, le due etichette non si sovrappongono: entrambe si riferiscono a giovani svantaggiati, ma la prima riguarda primariamente gli aspetti scolastici, mentre le seconda considera anche quelli lavorativi. Il motivo per cui questi fenomeni sono connessi è che a livello pratico le situazioni di dispersione degli ESL portano ad *un numero elevato di alunni con competenze limitate* o *senza un certificato scolastico*, e questo fa sì che questi soggetti *siano poi anche meno tutelati dalla disoccupazione e più propensi a lasciare il*

lavoro per cercare lavoro (Colombo, 2019, p.2): situazioni che rendono più facile l'ingresso anche nel gruppo dei NEET.

Per concludere relativamente alla definizione della dispersione scolastica, la rassegna terminologica appena presentata fa ben comprendere la complessità e la stretta connessione dei fenomeni che si considerano nell'affrontare questo tema. Le ricerche mostrano che riferirsi alla dispersione implichi il considerare una questione multiforme in cui *l'abbandono dell'istruzione secondaria superiore è solo una parte di un problema molto più ampio* (Agenzia europea per i diritti fondamentali, 2014), connesso ad altre manifestazioni dello svantaggio sociale e educativo che i giovani si trovano ad affrontare e che coinvolge ambiti e situazioni differenti, anche al di là di quelli riferiti strettamente ai risultati scolastici.

1.1.2 APPROCCI AL FENOMENO DELLA DISPERSIONE

Da quando si è iniziato a definire il tema della dispersione scolastica, lo studio e l'interpretazione dei molti fattori che incidono sul fenomeno e le loro reciproche influenze sono oggetto di grande interesse: a partire da queste riflessioni si possono individuare tre differenti approcci. Questi coincidono con tre fasi storiche e si connettono a diversi modelli interpretativi e a differenti modalità di intervento fino a confluire nell'attuale concezione di complessità del fenomeno della dispersione.

I tre approcci, corrispondenti a tre differenti periodi storici, sono i seguenti (Batini,2016):

a) Da metà anni '50 a metà degli anni '70 del secolo scorso tutte le disuguaglianze sociali sono intese da un punto di vista strutturale, legate alla situazione socio-culturale della famiglia di origine o della classe sociale di appartenenza.

Soprattutto negli anni '60, l'insuccesso scolastico si interpreta principalmente come *effetto della disuguaglianza strutturale e dell'eredità culturale deprivata della famiglia di origine,* che tendenzialmente è collocata in un basso livello dal punto di vista socioeconomico: l*'insuccesso era una variabile direttamente dipendente da fattori interni al sistema familiare che, nel loro insieme, configurano una condizione di svantaggio per l'allievo* (Batini, 2016, p. 11).

La tipologia di interventi in quegli anni si colloca pertanto nell'ambito del potenziamento scolastico, al fine di modificare il condizionamento esercitato dalla famiglia di origine, cercando di intervenire con una ripetizione e semplificazione dei contenuti scolastici per gli allievi. Un esempio di questo tipo di interventi presente ancora oggi è lo sportello di recupero pomeridiano classicamente impostato, dove lo studente con difficoltà può fermarsi a scuola più ore dei propri compagni per colmare le sue lacune (Batini, 2016).

b) Dalla fine anni '70 fino anni '90, in cui la dispersione scolastica diventa strettamente legata alla dimensione soggettiva, considerata come una delle varie forme di diversità che possono caratterizzare un soggetto;

In questo periodo storico emergono nuovi soggetti sociali, come i movimenti giovanili di contestazione, ma c'è anche un aumento delle migrazioni, che portano a doversi confrontare con realtà e culture differenti da quelle locali. Tutti questi fenomeni hanno come conseguenza una maggiore attenzione nella valorizzazione delle diversità e alla dimensione della soggettività di ciascuno.

In particolare, negli anni '80, si inizia ad attribuire minore peso alle determinanti sociali e acquisiscono sempre maggiore rilevanza le decisioni degli alunni, i loro tratti individuali e irripetibili. In tal senso hanno sempre più peso anche le decisioni del singolo e il suo modo di porsi rispetto al sistema scolastico: le difficoltà scolastiche sono maggiormente legate a *resistenze alla scuola, disimpegno, auto-percezione di inadeguatezza, insuccessi* (Batini, 2016, p.14) che caratterizzano ciascun alunno in modo differente.

È in questo periodo che il termine dispersione si sostituisce a quello di selezione e di mortalità scolastica e questo avviene perché emerge, con una rilevanza progressiva, il tema della motivazione del singolo come motore di apprendimento, a discapito di un ruolo passivo in cui lo studente subisce le difficoltà scolastiche. La motivazione dipende anche dal contesto in cui l'allievo è inserito, pertanto, si inizia ad approfondire anche la relazione tra studenti e insegnanti, a porre attenzione allo stile di conduzione del gruppo classe, al ruolo attivo o passivo in cui sono relegati gli alunni, al linguaggio inclusivo o

escludente utilizzato nel contesto didattico e al rapporto di questi aspetti con le soggettività degli alunni.

Gli interventi, pertanto, si collocano nell'area della motivazione degli studenti per far sì che le capacità di ciascuno vengano valorizzate al meglio e si iniziano a perseguire obiettivi di tipo relazionale, per migliorare la qualità delle interazioni studente-docente e favorire la valorizzazione di ciascuno.

c) Dagli anni '90 fino ad oggi; in questi anni *emerge un approccio sistemico, in cui il soggetto, studente compreso, risulta al centro di un insieme complesso di influenze e concause* (Giosi, 2011, p.144).

Dal decennio conclusivo del secolo scorso a quello iniziale di questo, a partire dalla critica delle teorie deterministiche della deprivazione e dell'eredità sociale del primo periodo, pur affermando il ruolo attivo dei soggetti nella costruzione dei propri percorsi di vita del secondo, l'attenzione si focalizza su un approccio di tipo multifattoriale: *un'esperienza in cui gli esiti, i risultati, non possono essere disgiunti dalle motivazioni, dai significati, dal sistema delle interazioni che influenzano i comportamenti. In altri termini, al centro dell'attenzione, vanno collocati sia il soggetto, inteso come attore capace di partecipare, di elaborare significati ed esperienze, sia i processi sociali che influenzano i percorsi formativi, coniugando così, gli aspetti individuali e relazionali con quelli strutturali* (Batini, 2002, p. 28-29).

La consapevolezza di determinati momenti di transizione del ciclo di vita e l'attenzione all'importanza delle dimensioni motivazionali portano pertanto a definire la dispersione come *l'indicatore sintetico di una serie di problemi* (Ministero della Pubblica Istruzione, 2000, p.7) e ad affrontarla attraverso interventi che partono da un punto di vista *interazionista e comunicativo, assegnando molta importanza alla qualità delle interazioni significative, che, in ambito scolastico, si traducono nello stare bene a scuola* (Ministero della Pubblica Istruzione, 2000, p.7).

Soprattutto nel secolo scorso, con alcuni strascichi presenti ancora oggi, la rappresentazione sociale vedeva infatti la dispersione solo come un fallimento o come la sommatoria cumulativa di una serie di difficoltà che riguardavano solo i ragazzi

coinvolti. Invece in questo periodo si inizia a prendere seriamente in considerazione anche il contesto nel quale gli studenti sono inseriti, dando sempre maggior peso agli aspetti strutturali che caratterizzano la scuola.

Attualmente, si pensa che il fenomeno della dispersione scolastica, proprio perché complesso, non possa essere affrontato secondo una prospettiva di analisi puramente deterministico-causale, ma richieda un approccio metodologico di tipo sistemico e multifattoriale. Per analizzare le cause della dispersione e le sue dimensioni occorre *intrecciare variabili soggettive e macro sociali, anche se lo sviluppo socio-economico resta il fattore discriminante per il manifestarsi del fenomeno* (Giosi, 2011, p. 143).

Passando attraverso le diverse prospettive di analisi del fenomeno, che tendono a dare peso ad un fattore piuttosto che ad un altro (al soggetto, alla sua intelligenza, al suo sviluppo cognitivo, all'ambiente, alla famiglia, alla mancanza di mezzi economici, alla povertà di stimoli culturali, alla scuola selettiva) si è giunti pertanto a condividere una lettura che *coglie le relazioni e gli intrecci tra i vari fattori, che tende ad individuare con chiarezza i vari elementi di rischio, le varie cause della dispersione scolastica, ma all'interno della loro interrelazione* (Ministero della Pubblica Istruzione, 2000, p.7).

1.1.3 LA CONCEZIONE MULTIFATTORIALE DELLA DISPERSIONE

I modelli interpretativi presentati nel precedente paragrafo e la complessità dell'attuale contesto socio-culturale ed economico hanno portato alla *necessità della lettura di insieme del problema della dispersione, lettura che può essere effettuata solo secondo un modello di tipo sistemico* (Ministero della Pubblica Istruzione, 2008).

Ad oggi sono stati individuati una serie di fattori che incidono sul fenomeno degli *Early School Leavers* che è importante considerare e analizzare, singolarmente e nella loro influenza reciproca, per identificare gli aspetti di maggior rischio per la dispersione e poter pianificare e sperimentare interventi di contrasto e prevenzione il più possibile adeguati.

Le componenti legate al fenomeno della dispersione vengono raggruppate in letteratura in maniera differente: alcuni le suddividono in base a cause esogene ed endogene del soggetto; gli studi sociologici e della psicologia sociale compiono una distinzione

rispetto al contesto familiare, classificando le variabili in socio-economiche e socio-culturali. Per altri approcci è possibile individuare cause riconducibili a dimensioni cognitive, a fattori di personalità e alla sfera motivazionale, e cause collegabili al contesto familiare di riferimento e al deficit degli erogatori di formazione e istruzione (Gulli et al., 2008).

Nonostante le differenti classificazioni, è possibile arrivare una categorizzazione composta da quattro fattori fondamentali per un'analisi del fenomeno della dispersione (Batini, 2016):

a. fattori individuali;
b. fattori familiari;
c. fattori socio-economici;
d. fattori scolastici.

I fattori individuali sono relativi alle caratteristiche personali e psicologiche degli studenti. In questa categoria rientrano eventuali difficoltà di apprendimento e disabilità, i bisogni educativi speciali ma anche la presenza di un atteggiamento di rifiuto e resistenza nei confronti della scuola, il disimpegno e l'auto-percezione di inadeguatezza o insuccessi.

In letteratura si sottolinea in particolare il ruolo di quell'insieme aspetti che formano il senso di auto-efficacia; infatti, *gli studenti che hanno una migliore percezione delle proprie capacità e una maggiore autostima hanno una maggiore motivazione allo studio e inferiori probabilità di abbandono* (Batini, 2016, p. 14).

All'interno dei fattori individuali un altro aspetto rilevante nel contesto europeo riguarda la questione di genere. Secondo il rapporto Eurydice del 2014, in confronto alle ragazze, i ragazzi sono quasi due volte più inclini ad abbandonare la scuola senza o con una bassa qualifica; le ragazze tendono a ottenere risultati migliori dei ragazzi, e più femmine che maschi ricevono un'istruzione secondaria superiore. Si può ipotizzare che questo dipenda anche dalle diverse esperienze a livello di maturazione e di socialità dei due gruppi durante il percorso di istruzione obbligatoria: ad esempio, si ritiene che i

ragazzi siano più inclini delle ragazze ad avere difficoltà di adattamento all'ambiente scolastico (Istat, 2021).

I secondi fattori presi in considerazione sono quelli familiari. Questi ultimi sono spesso correlati con la dispersione in relazione ad uno basso livello di istruzione dei genitori, uno scarso coinvolgimento di questi nella vita scolastica dei figli o una possibile instabilità del nucleo familiare: continua a rivelarsi strettissima la correlazione tra abbandono scolare precoce e genitori con basso livello d'istruzione, ipotizzando che una minore scolarità dei genitori corrisponda ad *una minore motivazione nello studio e una minore volontà di distinguersi* (Batini, 2016, p.14).

Inoltre, anche un ambiente culturale di provenienza svantaggiato porterebbe *a nutrire basse attese nei confronti della scuola e della riuscita scolastica* (Batini, 2016, p.14). In tal senso i dati richiamati dall'ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, 2015), oggi INAPP, suggeriscono, ai fini della dispersione, l'importanza del titolo di studio dei genitori piuttosto che del reddito familiare. Nelle famiglie italiane con elevato livello di istruzione, l'incidenza di giovani che hanno abbandonato gli studi precocemente è dieci volte inferiore rispetto a quella registrata nelle famiglie italiane con bassi livelli di istruzione, nelle famiglie straniere questa distanza tra genitori con alti e bassi livelli di istruzione è di appena tre volte. (Istat 2021).

Altri fattori legati alle caratteristiche familiari che possono aumentare le probabilità che i giovani abbandonino precocemente i percorsi di istruzione e formazione sono *lo stile di vita, la monogenitorialità, le condizioni di vita disagiate, la salute fisica e mentale e la violenza domestica* (Commissione Europea, 2014, p.49), ma hanno un ruolo significativo anche i rapporti conflittuali tra genitori e figli e l'appartenere a gruppi sociali vulnerabili, come ad esempio quello dei migranti.

A proposito di questo ultimo esempio, la ricerca su base nazionale ha evidenziato come studenti nati all'estero tendano ad avere tassi di ELET più elevati degli studenti nati nel paese (Istat, 2021). Una possibile spiegazione è che *gli studenti nati all'estero, in genere, devono affrontare sfide più impegnative per quanto riguarda l'accesso e la partecipazione ai percorsi scolastici rispetto ai loro compagni* nativi (Eurydice 2015,

p.35), come ad esempio barriere linguistiche e/o culturali, oppure la segregazione socioeconomica, di cui si parlerà nel prossimo paragrafo. Tra i fattori che impattano sui percorsi scolastici degli studenti migranti ci sono, inoltre, una maggiore *mobilità territoriale e instabilità residenziale, i problemi linguistici, come insufficienti capacità nella lingua d'insegnamento, ma anche l'atteggiamento della scuola e degli insegnanti* (Batini, 2016, p.14), che non prestano sufficiente attenzione ai molteplici bisogni degli studenti migranti o che in base ad una discriminazione razziale ritengono che i soggetti migranti abbiano una probabilità più rilevante di avere un basso rendimento basso scolastico (Batini, 2016).

Tuttavia, gli studenti che provengono da una famiglia migrante costituiscono un gruppo alquanto eterogeneo e le diversità sono maggiori delle caratteristiche comuni: in particolare, tra le più rilevanti, vi sono le differenze tra i figli di migranti appena arrivati e i migranti di seconda generazione; quest'ultimo gruppo, in genere, ottiene risultati migliori a scuola rispetto ai nuovi arrivati (Istat 2021).

Infine, è importante ricordare che alcuni dei problemi sopraelencati riguardo il successo scolastico degli studenti che appartengono a un contesto migrante o a una minoranza, possono essere identificati abbastanza facilmente ed affrontati. Sembra infatti che un ruolo più significativo per quanto riguarda i risultati scolastici, piuttosto che un contesto migrante o non migrante, sia invece rappresentato dal fatto di ricevere un adeguato sostegno all'apprendimento e dal contesto socioeconomico (Commissione Europea, 2013).

I fattori socio economici costituiscono il terzo insieme di fattori correlati al fenomeno della dispersione scolastica e riguardano l'appartenenza a una categoria socialmente ed economicamente svantaggiata, osservata a partire dalla situazione lavorativa e dal reddito dei genitori.

Le ricerche e le rilevazioni nazionali e internazionali hanno evidenziato le connessioni fra le condizioni socio-economiche della famiglia, il rendimento scolastico e la durata complessiva del percorso di studi (Batini, 2016). Incidenze elevate di abbandoni precoci si riscontrano infatti dove il livello d'istruzione e/o quello professionale dei genitori è

basso, cioè quando i genitori non hanno un titolo secondario superiore o quando svolgono una professione non qualificata o non lavorano.

I gruppi di ragazzi svantaggiati economicamente, che vivono in una famiglia con scarsa intensità lavorativa o affetta da povertà o da gravi deprivazioni materiali, sono più a rischio abbandono (Commissione Europea, 2014) soprattutto per le pressioni, sia esplicite che implicite, che ricevono per diventare indipendenti economicamente il prima possibile, o per gravare meno sulle spese della famiglia di origine. In tal senso *la cultura di riferimento, i discorsi scambiati in famiglia sul ruolo del lavoro, sulla necessità di contribuire al budget familiare, la minore rilevanza e sostegno dato al percorso di istruzione si possono tradurre in una volontà del ragazzo/a di interrompere l'esperienza scolastica per poter fornire un supporto economico alla propria famiglia* (Batini, 2016, p. 14).

I fattori scolastici, infine, sono quelli che riguardano il sistema scolastico e includono sia l'organizzazione che il clima presente nei contesti formativi. Fanno parte di questa categoria le modalità di programmazione e svolgimento della didattica, la qualità delle relazioni interpersonali, gli aspetti legati all'organizzazione e al funzionamento della scuola, ma anche i conflitti con gli insegnanti, la violenza a scuola e il bullismo.

Tra le caratteristiche dei sistemi educativi che possono avere un impatto negativo sui tassi di ELET va rilevato che scuole con classi molto numerose parrebbero avere un effetto sulle performance scolastiche degli studenti, inoltre le scelte anticipate a proposito del percorso scolastico secondario superiore appaiono legate ad un aumento del rischio di dispersione. Da una parte emerge la rilevanza della relazione insegnante-studente in termini quantitativi, temporali e qualitativi; dall'altra, il ruolo determinante degli insuccessi scolastici, in particolar modo delle bocciature (Batini, 2015).

In particolare, il documento della Commissione Europea del 2014 approfondisce tre correlazioni determinanti per il fenomeno dell'abbandono, su cui è rilevante ragionare: la ripetenza, la segregazione socioeconomica delle scuole e la differenziazione precoce dei percorsi educativi.

Quando si parla di ripetenza o bocciatura, si intende *il processo che consiste nel trattenere gli studenti nella stessa classe affinché ripetano l'anno quando si ritiene che non abbiano fatto progressi sufficienti* (Commissione Europea, 2014, p.43), con il presupposto che ripetere un anno possa offrire l'opportunità allo studente di acquisire le conoscenze di cui è mancante per proseguire la carriera scolastica con maggiore successo. Tuttavia, si è osservato come la ripetenza non migliori necessariamente le prestazioni scolastiche; al contrario, le ricerche ne hanno ampiamente evidenziato gli effetti negativi: si sono riscontrate difficoltà non solo per l'aspetto scolastico che persistono, ma anche difficoltà socio emotive e comportamentali degli studenti a seguito delle ripetenze, che a loro volta aumentano ulteriormente il rischio di scarsi risultati e possono portare gli adolescenti all'abbandono scolastico precoce.

Gli alunni percepiscono spesso la bocciatura come evento della vita estremamente stressante che intacca negativamente la loro autostima e fa quindi aumentare il rischio di insuccesso scolastico, i comportamenti a rischio e la probabilità di abbandono precoce (Commissione Europea, 2014). A conferma di questo, studi longitudinali rivelano che la ripetenza è legata a un maggiore rischio di dispersione scolastica, soprattutto quando connessa ad altre variabili come bassa autostima, comportamenti problematici, scarsi risultati scolastici e difficoltà legate alla famiglia. Dunque, la ripetenza, sebbene da un lato possa essere uno strumento che permette di dare un segnale chiaro allo studente per raggiungere il successo formativo, dall'altro rischia di danneggiare soprattutto quegli studenti con scarsi risultati scolastici che sono già a rischio dispersione. Inoltre, ripetere l'anno aumenta ulteriormente le disuguaglianze sociali, dato che la percentuale di studenti che rimangono indietro a causa della ripetenza è maggiore tra coloro che provengono da situazioni svantaggiate (Commissione Europea, 2014).

Il secondo tema approfondito dalla Commissione Europea (2014) riguarda la segregazione socioeconomica delle scuole: con questo termine si intende un grado elevato di concentrazione, superiore a una certa soglia critica, di studenti appartenenti ad un medesimo gruppo sociale o etnico e frequentanti la medesima scuola, che può portare alla creazione di "ghetti", in cui soggetti si relazionano solo tra di loro. I sistemi scolastici con un alto livello di segregazione si sono dimostrati problematici da diversi punti di vista perché ostacolano sia l'inclusione sociale delle minoranze etniche, sia

l'equità di trattamento tra studenti di diversa estrazione sociale, dato che aggravano la situazione dei giovani con rendimento scolastico debole, nelle aree geografiche caratterizzate da livelli socioeconomici bassi e scarsi risultati. In questi contesti scolastici si registrano risultati peggiori e si riscontrano più problemi comportamentali, che, come visto sopra, aumentano a loro volta il rischio di abbandono precoce.

Il terzo aspetto preso in analisi è quello della differenziazione precoce: questa pratica diffusa a livello italiano, ma anche europeo, muove dalla concezione che gli studenti imparino meglio in classi omogenee, seguendo un curricolo e insegnamenti adeguati ai loro interessi, età e capacità e pertanto vuole indirizzare gli studenti a differenziarsi sin dalla giovane età in percorsi scolastici di diverso tipo. Tuttavia, la ricerca dimostra che indirizzare precocemente gli studenti ha un forte impatto negativo su coloro che vengono inseriti in percorsi che non corrispondono al loro potenziale o alle loro aspirazioni, intaccando negativamente la motivazione e dando avvio a una serie di rallentamenti e difficoltà che possono sfociare in sospensioni, bocciature, cambi di indirizzo e una serie di difficoltà a cascata che non di rado sono l'anticamera dell'abbandono.

Infine, le ricerche suggeriscono che l'istruzione secondaria superiore non si adatti a sufficienza ai bisogni degli studenti. Casi di dispersione scolastica a questa età sono legati ad un metodo di insegnamento tradizionale non sufficientemente motivante: la sfida consiste *nell'offrire percorsi di istruzione stimolanti e interessanti, in modo da incoraggiare i giovani a rimanere nei percorsi di istruzione e formazione e a ottenere una qualifica secondaria superiore* (Commissione Europea, 2014, p. 62). In questo senso, si ritiene che il curricolo abbia un ruolo importante nel coinvolgimento degli studenti durante il percorso di studi e diversi ricercatori suggeriscono la possibilità di renderlo strutturalmente più flessibile, in modo che *sia più interessante per i giovani e che rifletta le esigenze di un mercato del lavoro in continuo cambiamento e soddisfi i bisogni dei datori di lavoro* (Commissione Europea, 2014, p 48).

A questo proposito il documento sottolinea come sia importante la flessibilità dei percorsi dell'istruzione secondaria superiore, in base alle esigenze di ciascuno. Ad oggi, infatti, gli studenti che sbagliano la scelta del corso di studi o che in seguito cambiano interessi potrebbero non avere l'opportunità di modificare o iniziare un altro percorso o

programma, a causa della mancata equivalenza e trasferibilità tra di essi. Questi studenti potrebbero *trovarsi «chiusi fuori» e perdere la motivazione necessaria per finire il programma iniziato o per continuare gli studi dopo l'istruzione obbligatoria* (Commissione Europea, 2014, p.48), inserendosi nei meccanismi che potrebbero sfociare nella dispersione scolastica.

Inoltre, in quest'ottica, anche nei paesi dove esistano percorsi flessibili e i servizi di consulenza e orientamento scolastico e professionale, quelli offerti non sempre forniscono un sostegno adeguato agli studenti che desiderano scegliere percorsi di istruzione alternativi. La consulenza e l'orientamento si dimostrano di vitale importanza nell'aiutare gli studenti a scegliere il giusto percorso scolastico e professionale e, di conseguenza, *riducono il rischio di abbandono precoce dovuto agli errori compiuti dagli studenti nella scelta del corso di studi più adeguato* (Commissione Europea,2014, p. 48).

Le politiche educative analizzate, mostrano che favorire un ambiente di apprendimento stimolante per tutti gli allievi, soprattutto per chi ha difficoltà scolastiche a causa di particolari situazioni individuali o del contesto familiare, sono fenomeni da tenere in considerazione per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica.

Inoltre, si ritiene rilevante accennare che sono presenti anche fattori positivi che possono diminuire il rischio di abbandono precoce, come la partecipazione a percorsi di educazione e cura della prima infanzia di buona qualità e processi di transizione ben gestiti nei passaggi tra i vari livelli di scuole, oltre che una maggior flessibilità dei percorsi della scuola secondaria. Anche fattori quali le condizioni del mercato del lavoro locale possono agire da *fattori di attrazione o di allontanamento* nel processo di abbandono precoce, il che evidenzia il *complesso rapporto tra il fenomeno dell'abbandono precoce e l'occupazione, e sottolinea il ruolo dell'orientamento scolastico e professionale nel sostenere gli studenti affinché compiano scelte appropriate* (Commissione Europea,2014, p. 9).

I sistemi di istruzione e formazione possono pertanto creare un ambiente di apprendimento significativo a patto che *gli studenti siano messi al centro del processo educativo e che l'insegnamento, l'apprendimento e il sostegno siano personalizzati in*

modo da soddisfare i bisogni e le capacità dei singoli studenti (Commissione Europea, 2014, p. 43).

1.2 I DATI A LIVELLO EUROPEO

A livello europeo, il fenomeno della dispersione scolastica viene approfondito principalmente nella *Strategia di Lisbona* e nella *Strategia Europa 2020* proposta dall'Unione Europea, che lo identificano come uno dei fattori fondamentali per la crescita di un paese nel contesto di una formazione generale e professionale.

Dagli Anni '90 infatti, l'OCSE e l'Unione Europea, oltre che l'UNESCO, a seguito del processo di globalizzazione, esprimono la necessità di uno sviluppo dell'economia e della società della conoscenza: le questioni centrali riguardano l'apprendimento e il lavoro. Questo avviene perché si osserva come *la bassa scolarità, all'interno di una economia complessa e globale, provochi una serie di ricadute in termini di disagio sociale, disoccupazione, povertà ed esclusione* (Federighi, 2018, p. 145) e pertanto si ritiene che la realizzazione degli obiettivi economici preveda l'attuazione di traguardi sociali, culturali e personali.

In questa direzione, nel marzo del 2000 il Consiglio Europeo, riunitosi a Lisbona, adotta l'obiettivo strategico di *diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale* (Consiglio Europeo, 2000).

Questa strategia globale rientra sotto il nome di *Strategia di Lisbona* e ha come scopo il raggiungimento di specifici obbiettivi entro il 2010 a proposito di dieci diverse aree che includono le politiche sociali e i settori rilevanti la modernizzazione del modello sociale europeo. A proposito dell'istruzione, nel 2003, i ministri relativi degli stati membri, definiscono le aree prioritarie di intervento e fanno emergere l'attenzione all'innalzamento dei livelli di istruzione, proponendo la diminuzione degli abbandoni precoci al di sotto il 10%.

Nonostante gli sforzi comuni, nel 2010, questi obiettivi vengono raggiunti solo in parte e la crisi economica rende queste sfide ancora più complesse: la percentuale media europea degli ESL si aggira intorno al 13,8%, con stati come Italia (18,6%) e Spagna (28,2%) che sono ancora molto lontani dall'obbiettivo e altri che vi si stanno avvicinando (Germania 11,8%, Belgio 11,9%).

Nel 2010, dunque, la Commissione Europea propone la *Strategia Europa 2020* che succede a quella approvata a Lisbona, condividendone alcuni aspetti, ed esponendo un progetto per l'economia sociale di mercato sulla base di tre obiettivi prioritari strettamente interconnessi (Cnosfap, 2015):

- *crescita intelligente, attraverso lo sviluppo di un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione;*
- *crescita sostenibile, attraverso la promozione di un'economia a basse emissioni inquinanti, efficiente sotto il profilo dell'impiego delle risorse e competitiva;*
- *crescita inclusiva, attraverso la promozione di un'economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale.*

I progressi verso la realizzazione di questi obiettivi vengono valutati sulla base di cinque traguardi da raggiungere a livello di Unione Europea, che gli Stati membri sono invitati a tradurre in obiettivi nazionali, in base alle rispettive situazioni di partenza (Cnosfap, 2015):

1. il raggiungimento del 75% delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni in possesso di un lavoro;
2. l'innalzamento al 3% del Pil per livelli d'investimento pubblico e privato in ricerca e sviluppo;
3. la riduzione delle emissioni di gas a effetto serra del 20% rispetto ai livelli del 1990 e il raggiungimento al 20% della quota delle fonti di energia rinnovabili nel consumo finale di energia;
4. la riduzione del tasso di abbandono scolastico inferiore al 10% della popolazione in dovere di istruzione e l'obbiettivo del 40% dei giovani in possesso di laurea o diploma;
5. la riduzione di 20 milioni di persone in meno a rischio povertà.

In concomitanza a questi documenti, nel 2014, viene redatto un Rapporto da parte di Eurydice e Cedefop dal nome *Lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa: strategie, politiche e misure*, che presenta la situazione europea sull'abbandono scolastico analizzandone gli aspetti peculiari. Questo documento contiene un ampio set di dati, in particolare sono presenti informazioni statistiche che consentono di indagare a livello internazionale il fenomeno dell'abbandono scolastico e le sue principali implicazioni e che si ritiene importante presentare.

La tabella 1 mostra i progressi degli stati europei dal 2009 al 2013 per quanto riguarda il fenomeno della dispersione e i rispettivi obbiettivi nazionali:

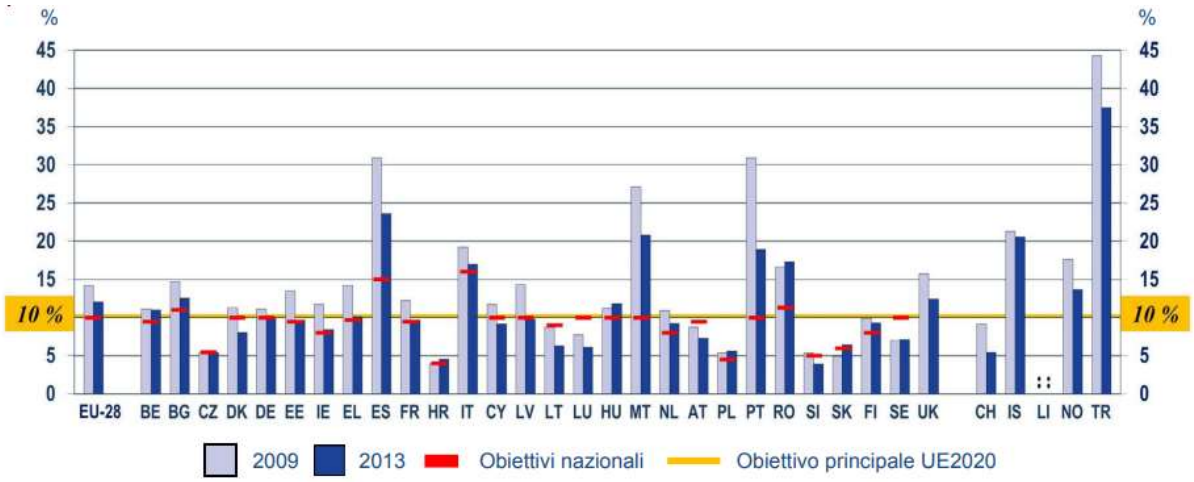

Figura 1: Percentuale di giovani che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione, 2009-2013, e obbiettivi nazionali in relazione all'obbiettivo principale dell'UE p.33 [Eurostat, 2014]

Paragonato ai tassi del 2009, il fenomeno di ELET risulta diminuito in gran parte degli stati; in più in oltre la metà, i tassi sono già al di sotto dell'obiettivo principale di Europa 2020 del 10%. Alcuni paesi, pur avendo tassi superiori al 10%, hanno compiuto significativi progressi già nel primo decennio: è il caso di Spagna, Malta e Portogallo, dove si è registrata una diminuzione di oltre 6 punti percentuali nei tassi di ELET (Eurydice/Cedefop, 2014).

Contestualmente altri documenti rilevanti sul tema dell'istruzione e formazione sono quelli nell'ambito del *Semestre europeo di coordinamento delle politiche economiche*, i messaggi relativi all'*Analisi annuale della crescita 2016* e le *Raccomandazioni specifiche per Paese*. Inoltre, il *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione* (*ET 2020*) e la *Strategia Ripensare l'istruzione in Europa* puntano l'attenzione sulle sfide che riguardano i sistemi educativi europei e indicano gli ambiti nei quali si ritiene debbano essere apportati miglioramenti (Consiglio Europeo, 2000).

Per quanto riguarda la dispersione scolastica, trattandosi di un fenomeno con forti differenze nazionali, il tentativo è quello di portare gli Stati membri a fare ciascuno la propria parte, sulla base della situazione interna, senza accontentarsi dei livelli già raggiunti. Con la *Strategia Europa*, da raggiungere entro il 2020, si punta quindi *a mobilitare nuove risorse, far avanzare le riforme, valutare l'efficacia di politiche sul territorio, sia in ottica preventiva (evitare l'abbandono), sia in ottica riparativa-compensativa (promozione del rientro formativo; formazione di abilità di base e trasversali in età post-scolare)* (Colombo, 2011, p. 169).

I dati forniti da Eurostat presentano la variazione dei tassi di ELET nei 28 Stati membri dell'UE, mostrando ampie variazioni tra paesi dal 2008 al 2020, con alcune evidenze per il 2,4% della Slovenia e per il 17,2% della Spagna, con una media UE pari al 9,9%.

Inoltre, sono presenti alcune grandi variazioni di miglioramenti per paesi come la Grecia, la Lettonia e il Portogallo, che in questo arco di tempo hanno ridotto di ampi punti percentili il fenomeno.

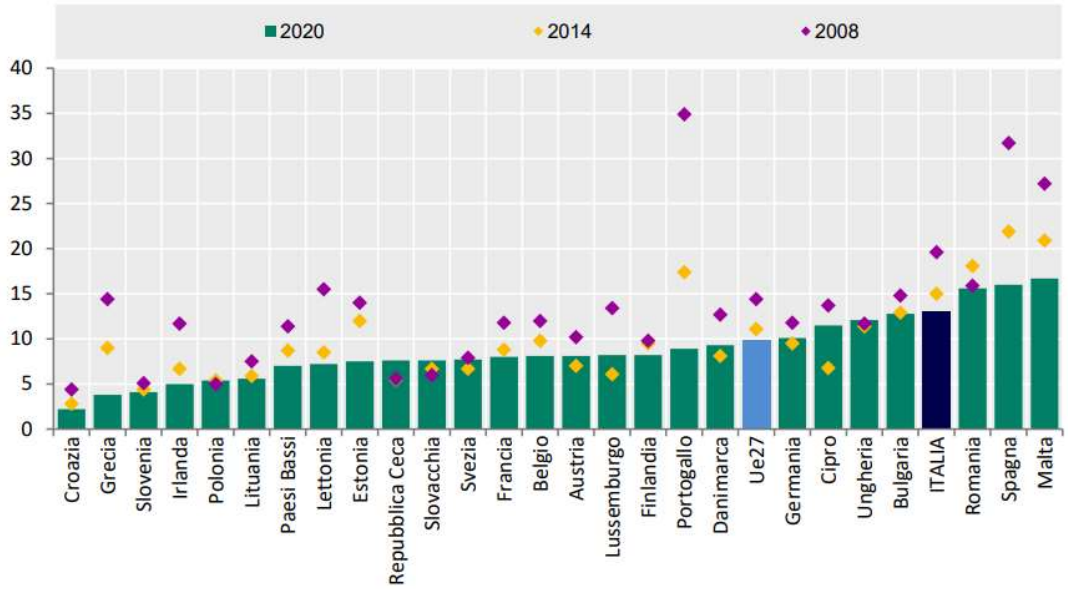

Figura 2: : Giovani 18-24 anni usciti precocemente dal sistema di istruzione e formazione nei paesi Ue27. Anni 2008,2014, 2020 [Eurostat, 2021]

I dati Eurostat mostrano che più della metà dei paesi esaminati ha raggiunto l'obbiettivo principale dell'UE del 10%[1].

Inoltre, ogni stato membro presenta annualmente i *Programmi nazionali per le riforme* (NRP) alla Commissione Europea sui progressi registrati nel raggiungimento degli obiettivi nazionali. Tutti i paesi, a eccezione del Regno Unito, hanno fissato i propri obiettivi quantitativi per la riduzione dell'ELET all'interno dei loro Programmi nazionali e circa un terzo di tutti i paesi ha raggiunto i propri obiettivi, spesso fissati ad un livello più ambizioso di quello europeo. Repubblica Ceca, Irlanda, Paesi Bassi, Slovacchia e Finlandia hanno stabilito i propri obiettivi nazionali pari o inferiori all'8%; paesi con obiettivi del 5% e inferiori sono Croazia, Polonia e Slovenia, dove i tassi di ELET sono sempre stati bassi.

[1] Si ricorda che questi dati di comparazione non approfondiscono le differenze che contraddistinguono i paesi osservati per quanto riguarda le definizioni di ESL e l'organizzazione del sistema di istruzione e formazione professionale: si rimanda pertanto a specifici studi per l'analisi dei fattori istituzionali che, pur non catturati dai dati, possono essere cruciali nello studio del fenomeno della dispersione.

Altri paesi come Romania, Spagna e Malta pur avendo tassi superiori al 10%, hanno ottenuto miglioramenti significativi negli ultimi anni hanno stabilito obiettivi più ambiziosi al fine di raggiungere gli obiettivi di Europa 2020 (Eurostat, 2021).

Pertanto, ad oggi, l'obbiettivo fissato dalla strategia riguardante il fenomeno dell'abbandono scolastico a livello europeo, è stato tendenzialmente raggiunto e in tutti i casi si sono visti degli importanti miglioramenti negli ultimi 20 anni: ora *la Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre* per il decennio 2021-2030 ha stabilito il target del 9% come prossimo obbiettivo comune (Cascioli, 2021).

Questi documenti mostrano ancora una volta come la lotta alla dispersione scolastica e formativa degli ESL costituisca una sfida complessa, legata a un fenomeno multidimensionale che coinvolge, anche se in misure differenti, tutta l'Europa, rappresentando una priorità per tutto il continente. La diminuzione del tasso di abbandono scolastico precoce e l'aumento di quanti conseguono un titolo di studio di livello terziario o equivalente rimane un obbiettivo chiave a livello europeo, proprio perché l'istruzione, la formazione e l'apprendimento sono concepiti sempre più come fattori portanti della crescita e dello sviluppo economico e sociale per le *ricadute sul piano culturale, sociale, politico ed economico oltre che per l'impatto sui più giovani* (Commissione Europea, 2015).

In tal senso è importante cogliere nello scenario internazionale appena presentato il grado di diffusione del fenomeno ELET e la sua intensità a livello europeo, così da avere delle coordinate utili per contestualizzarlo in Italia e per coglierne le specificità nazionali.

1.3 LA SITUAZIONE ITALIANA

In Europa, l'Italia è tra i paesi in cui il fenomeno ELET è particolarmente significativo, perché si trova ancora al di sopra della percentuale del 10% fissata dall'obiettivo di Europa 2020: gli ultimi dati registrati nel 2020, indicano la quota al

13,1%, per un totale di circa 543 mila giovani, in leggero calo rispetto all'anno precedente (Istat, 2021).

Si ritiene importante presentare alcuni dati a livello nazionale, per mostrare come il fenomeno degli abbandoni sia mutato negli anni, come si rapporti alle percentuali degli altri paesi europei e quali siano le peculiarità della dispersione italiana.

Come visto anche nel precedente paragrafo, la figura 2 ha mostrato i dati di ESL nei diversi paesi europei: risulta particolarmente preoccupante il confronto internazionale per l'uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione dei giovani di 18-24 anni dell'Italia che si trova al quartultimo posto (13,1%), decisamente distante dal valore medio europeo (9,9%).

L'importante variazione avvenuta in questi anni apre inoltre una riflessione sullo storico della dispersione in Italia, dall'introduzione dell'obbiettivo della *Strategia Europa* ad oggi. Nel 2000 la media italiana era di 25,1% in rapporto a quella europea di 17,6%, nel 2008 la percentuale italiana corrispondeva a 19,7 rispetto a quella europea di 15,5%, diminuendo ancora fino al 2014 quando la tendenza si è fermato a 15,1% per l'Italia contro il contro il 11,1% europeo (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2020).

Confrontando altre statistiche in senso diacronico, il tasso di abbandono scolastico italiano, negli ultimi dieci anni è nuovamente in calo grazie alle politiche e ai conseguenti interventi educativi a contrasto del fenomeno, ma resta comunque tra i più alti dell'UE. Questo aspetto è ben presentato nella figura 3 della Commissione Europea 2020, che mostra come nell'intervallo di tempo tra il 2009 e il 2019, la percentuale di ESL in Italia sia stata del 19,2% nel 2009 e del 13,5 % nel 2019, con un calo progressivo negli anni precedenti che conferma la tendenza al ribasso dell'ultimo decennio, arrivando al 13,1% nel 2020 (Miur, 2021).

Tuttavia, pur essendo al di sotto dell'obiettivo nazionale del 16%, il tasso di abbandono scolastico resta ben al di sopra della media UE del 9,9% e si situa a notevole distanza dal parametro di riferimento UE 2020 del 10% (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2020).

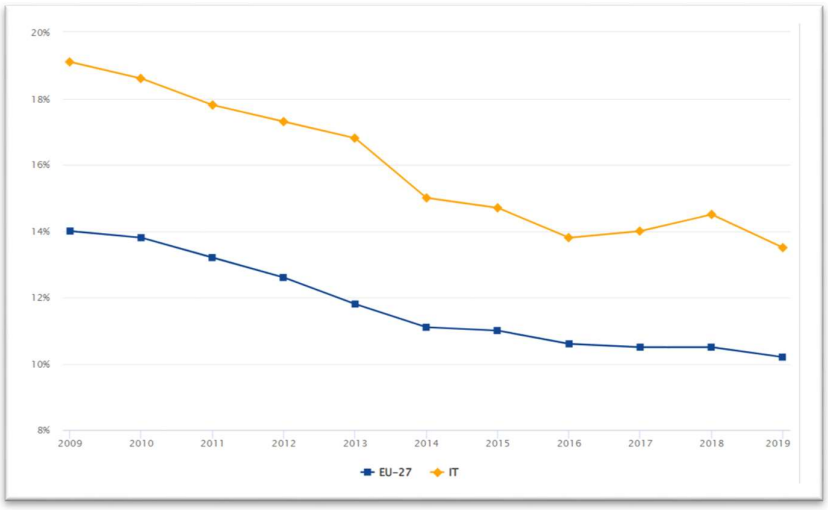

Figura 3: Percentuale ESL 2009-2019, confronto tra Italia ed Europa

Inoltre, se a livello quantitativo vi è questa tendenza al miglioramento, il quadro italiano presenta a livello qualitativo significativi livelli di criticità connesse all'abbandono scolastico.

Gli ultimi dati MIUR parlano in modo più dettagliato della categoria degli ESL , a proposito dei *precocissimi abbandoni della scuola durante il primo ciclo dell'istruzione obbligatoria* (MIUR, 2018) mostrando che le caratteristiche comuni degli ESL riguardano soggetti che sono:

a) in numero maggiore nel Mezzogiorno;
b) in prevalenza maschi;
c) spesso di origine straniera in particolare nati all'estero.

Per quanto riguarda il dettaglio regionale, in Italia si evidenzia un forte divario tra Nord e Sud: tra queste i tassi di abbandono variano in modo considerevole, dal 9,6 % nel nord-est al 16,7 % nel sud, come mostrato in tabella 4.

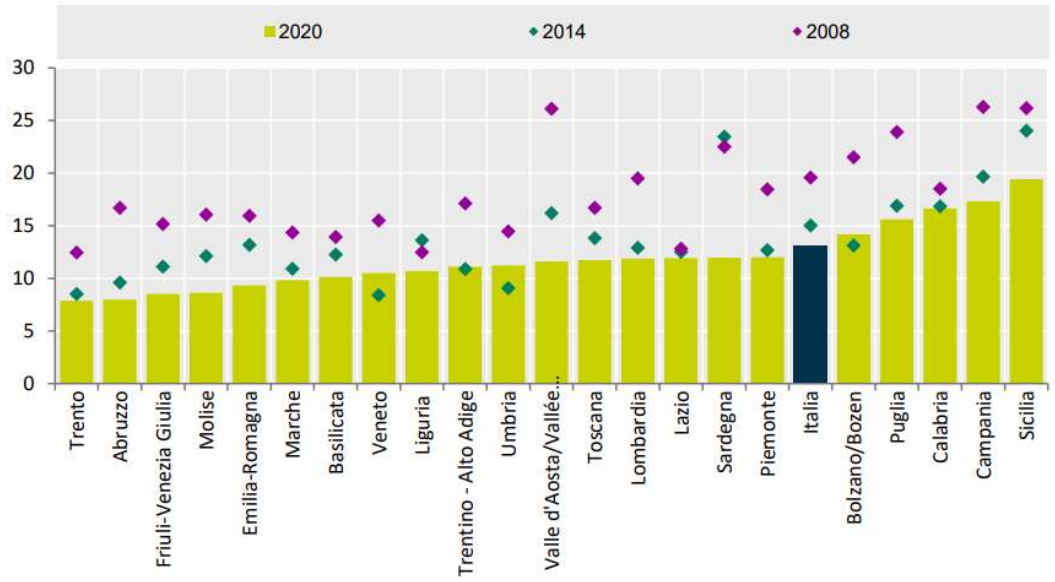

Figura 4: Giovani 18-24 anni usciti precocemente dal sistema di istruzione e formazione per regione. Anni 2008, 2014, 2020 [Istat, 2021]

Vi sono regioni con valori che si avvicinano a quelli richiesti dall'Unione Europea (Trento, Abruzzo, Friuli Venezia Giulia, Molise, Emilia Romagna, Marche), altre che si assestano sotto la media nazionale della dispersione (Veneto, Liguria, Trentino, Umbria, Valle d'Aosta, Toscana, Lombardia, Lazio, Sardegna, Piemonte) e altre regioni, soprattutto nel sud Italia, con percentuali al di sopra del tasso di ESL medio italiano (Bolzano, Puglia, Calabria, Campania, Sicilia), con delle notevoli variazioni negli ultimi anni.

I divari territoriali rispetto al fenomeno degli ELET, legati a politiche regionali, situazionali e di organizzazione molteplici, sono molto ampi e persistenti nonostante nel 2020 la differenza tra Nord e Mezzogiorno scenda a 5,3 punti (grazie al calo registrato nel Mezzogiorno), dai 7,7 del 2019. In particolare, nel 2020, l'abbandono degli studi prima del completamento del sistema secondario superiore o della formazione professionale è stato del 16,3% nel Mezzogiorno, 11,0% nel Nord e 11,5% nel Centro.

Per quanto riguarda la questione di genere, in Italia i ragazzi hanno più probabilità delle ragazze di abbandonare la scuola prima del tempo: i dati MIUR,

evidenziano una differenziazione di genere con una media delle donne intorno al 10,4 %, uomini oltre il 15,6% (MIUR, 2021). Questo è comunque in linea anche con i dati europei attuali, come mostrato nella tabella 5, in cui, se la media di dispersione complessiva è del 10,2%, essa è ripartita con percentuali dell'11,9% per i maschi e dell'8,4% per le femmine (Commissione Europea, 2020).

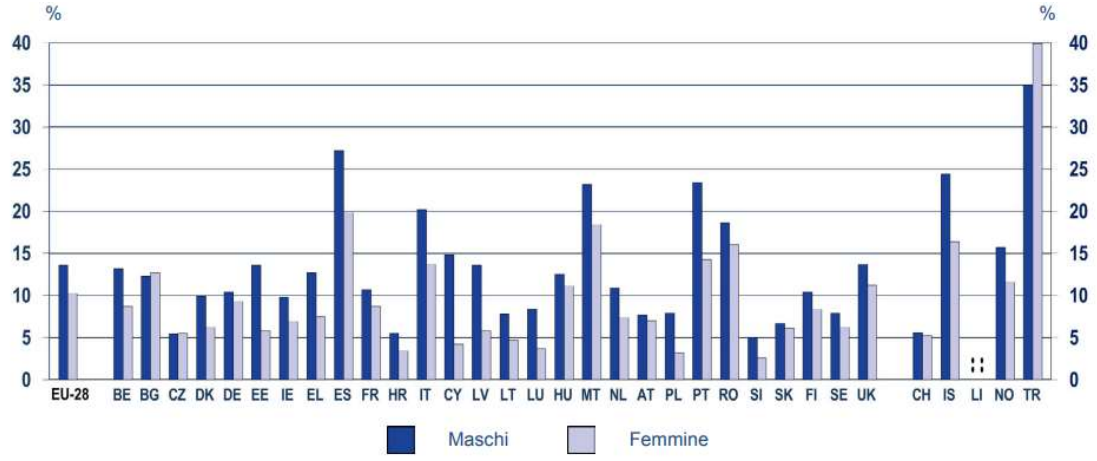

Figura 5: Percentuale di ESL in base al genere all'interno dell'Ue [Eurostat 2018]

Infine, la dispersione è più significativa tra i cittadini stranieri (3,3%) rispetto agli alunni con cittadinanza italiana (0,6%): attestandosi al 32,5%, il tasso di abbandono scolastico per i giovani tra 18 e 24 anni nati all'estero, infatti, è quasi triplo rispetto a quello di chi è nato in Italia ed è notevolmente superiore alla media UE del 22,2% (figura 6).

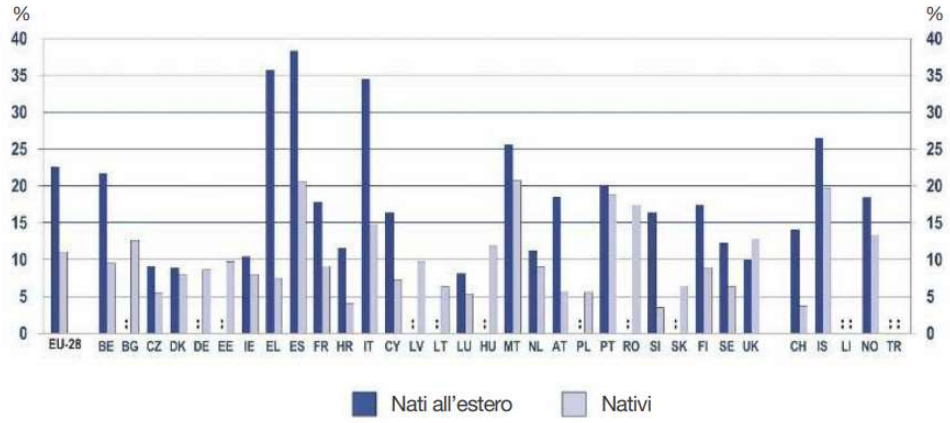

Figura 6: Percentuale di ESL in base al paese d'origine (nati all'estero e nativi)[2], [Eurostat 2018]

Anche in molti paesi europei gli studenti nati all'estero che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione costituiscono la maggioranza di chi abbandona, tuttavia in Grecia, Spagna e Italia i tassi sono particolarmente alti. Inoltre, mentre tra il 2008 e il 2014 si era registrato anche tra gli stranieri un significativo calo degli abbandoni precoci, negli ultimi sei anni la riduzione coinvolge solo cittadini italiani (Commissione europea, 2020). L'incidenza di abbandoni precoci tra gli stranieri nati all'estero varia molto a seconda dell'età di arrivo in Italia. Tra quelli arrivati entro i 9 anni di età, la quota è pari al 19,7%, mentre sale al 33,4% tra coloro che sono giunti tra i 10 e i 15 anni e raggiunge il 57,3% per chi è entrato in Italia tra i 16 e i 24 anni (Istat, 2021). Nel 2020 in Italia la proporzione dei nati all'estero è da tre a cinque volte superiore rispetto a quella degli italiani (35,4% contro 11,0%) (Istat, 2021).

In generale, l'integrazione degli studenti stranieri continua ad essere difficoltosa: rispetto agli studenti nati in Italia, quelli stranieri corrono maggiori rischi di ripetenza, di abbandono degli studi e vi è una tendenza ad iscriversi in misura molto maggiore a istituti professionali, che offrono scarse prospettive di proseguire gli studi a livello terziario, a differenza di licei e istituti tecnici e tutti questi fattori contribuiscono alla

[2] Nato all'estero= *persona il cui luogo di nascita (o residenza abituale della madre al momento della nascita) si trova in un paese diverso da quello in cui risiede abitualmente*;
Nativo= *persona il cui luogo di nascita (o residenza abituale della madre al momento della nascita) si trova nel paese in cui risiede abitualmente*.

proporzione finale di ESL maggiore rispetto ai nativi, come presentato sopra. Dunque, la forbice tra italiani e stranieri è piuttosto significativa ed evidenzia una difficoltà del sistema scuola ad affrontare questo problema, ma anche un problema a livello sociale che necessita di interventi pensati ad hoc (Rossi Doria, 2018).

Un altro aspetto è legato al fatto che, come mostrato sopra, la dispersione scolastica è fortemente condizionata dalle caratteristiche socio-economiche della famiglia di origine. Incidenze molto elevate di abbandoni precoci si riscontrano quindi dove il livello d'istruzione e/o quello professionale dei genitori è basso (Commissione Europea, 2014). In particolare, in Italia, l'abbandono degli studi prima del diploma riguarda il 22,7% dei giovani i cui genitori hanno al massimo la licenza media, il 5,9% di quelli che hanno genitori con un titolo secondario superiore e il 2,3% dei giovani con genitori laureati. Similmente, se i genitori esercitano una professione non qualificata o non lavorano, gli abbandoni scolastici sono più frequenti (intorno al 22%) e si riducono se la professione del padre o della madre è altamente qualificata o impiegatizia (3% e 9%, rispettivamente). Lo svantaggio dell'ambiente familiare sembra condizionare l'abbandono scolastico precoce dei giovani residenti più nelle regioni meridionali. Le quote di abbandoni tra i giovani con genitori di medio e alto livello di istruzione sono infatti piuttosto simili al Nord e nel Mezzogiorno mentre si registrano ampie differenze nel caso di genitori con al massimo la licenza media (25,5% nel Mezzogiorno contro 18,9% nel Nord).

Infine, gli ultimi dati che si ritiene importante presentare riguardano la distribuzione della dispersione per indirizzo scolastico nella scuola secondaria di secondo grado e i dati più recenti a proposito della dispersione scolastica complessiva in Italia.

Per quanto riguarda la distribuzione della dispersione per indirizzo scolastico, essa è presentata nella figura 7 e così ripartita: 1,6% licei, 3,8% tecnici, 7,2% professionali; quest'ultimo livello di indirizzo si rivela come il più critico per la dispersione, tenuto conto anche del fatto che il dato non considera gli studenti transitati per il sistema regionale di istruzione e formazione professionale (Miur, 2021).

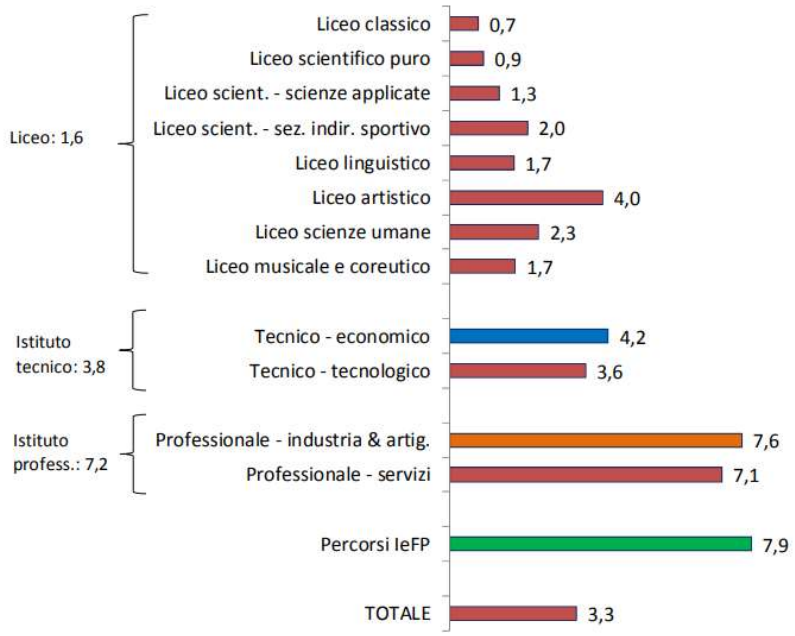

Figura 7: Percentuale abbandono complessivo per indirizzo di studi- scuola secondaria di II grado, aa. ss. 2018/2019- 2019/2020, [MIUR 2021]

Si è qui presentato il quadro generale grazie al quale è possibile considerare i dati complessivi della dispersione in Italia negli ultimi anni: è bene ricordare che il fenomeno della dispersione è un costrutto che comprende gli studenti che hanno formalmente abbandonato la scuola, quelli che non sono stati ammessi all'anno scolastico successivo e coloro che, pur regolarmente iscritti, non frequentano le lezioni.

In base a questi parametri, l'Anagrafe Nazionale Studenti[3] ha individuato il tasso medio di abbandono complessivo dell'Italia negli anni tra il 2013 e il 2019, come mostrato nella tabella 8 (ANS, 2021):

[3] L'Anagrafe Nazionale degli Studenti è stata istituita dal decreto legislativo 15 aprile 2005 n.76 al fine di favorire la realizzazione del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e la vigilanza sull'assolvimento dell'obbligo scolastico e formativo, in relazione ai percorsi scolastici, formativi e di apprendistato degli studenti.

	a.s. 2013/14 e passaggio all'a.s. 2014/15	a.s. 2014/15 e passaggio all'a.s. 2015/16	a.s. 2015/16 e passaggio all'a.s. 2016/17	a.s. 2016/17 e passaggio all'a.s. 2017/18	a.s. 2017/18 e passaggio all'a.s. 2018/19	a.s. 2018/19 e passaggio all'a.s. 2019/20
Scuola secondaria di I grado	1,08	0,93	0,83	0,69	0,64	0,56
Passaggio tra cicli scolastici	1,18	0,77	0,52	0,48	0,45	0,37
Scuola secondaria di I grado e passaggio tra cicli	**2,26**	**1,70**	**1,35**	**1,17**	**1,09**	**0,93**
Scuola secondaria di II grado	**4,40**	**4,60**	**4,31**	**3,82**	**3,79**	**3,33**

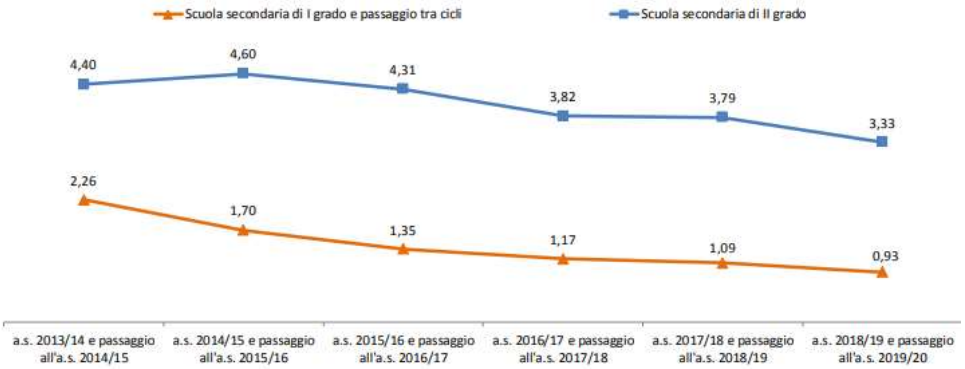

Figura 8: L'abbandono complessivo in sede storia, a.s. da 2013/2014 a 2019/2020 [ANS 2021]

La tabella mostra i seguenti risultati che per la scuola secondaria di I grado il tasso si è sostanzialmente dimezzato, passando dall'1,08%, calcolato per l'a.s.2013/2014 e passaggio all'a.s.2014/2015, allo 0,56% dell'a.s.2018/2019 e passaggio all'a.s.2019/2020; per il passaggio tra cicli scolastici è calato dall'1,18% dell''a.s.2013/2014 e passaggio all'a.s.2014/2015, allo 0,37% dell'a.s.2018/2019 e passaggio all'a.s.2019/2020. Infine, anche per la scuola secondaria di II grado dal 4,40% dell'a.s.2013/2014 e passaggio all'a.s.2014/2015, si è abbassato al 3,33% dell'a.s.2018/2019 e passaggio all'a.s.2019/2020 (Miur, 2019).

Questi dati consentono pertanto di avere un'idea maggiormente definita rispetto al fenomeno della dispersione scolastica nazionale, rifacendosi alle statistiche ufficiali più recenti, che permettono di approfondire anche la situazione a livello regionale.

1.4 LA SITUAZIONE LOCALE: REGIONE VENETO

Benché le percentuali di abbandono scolastico nel Veneto siano migliori rispetto a quelle di altre regioni italiane, gli ultimi dati Istat (2021) indicano che, nell' anno scolastico 2019/2020 l'11,1% degli iscritti all'ARS risultano in situazione di dispersione.

I divari territoriali rispetto al fenomeno ELET, come visto nel paragrafo precedente, sono molto ampi e persistenti: in particolare, nel 2020, l'abbandono degli studi prima del completamento del sistema secondario superiore o della formazione professionale è stato dell' 11,0% nel Nord Italia (rispetto al 16,3% nel mezzogiorno e 11,5% nel Centro), all'interno del quale il Veneto si colloca all'ottavo posto, comunque sotto la media nazionale di 13,1%, come presentato nella tabella 9.

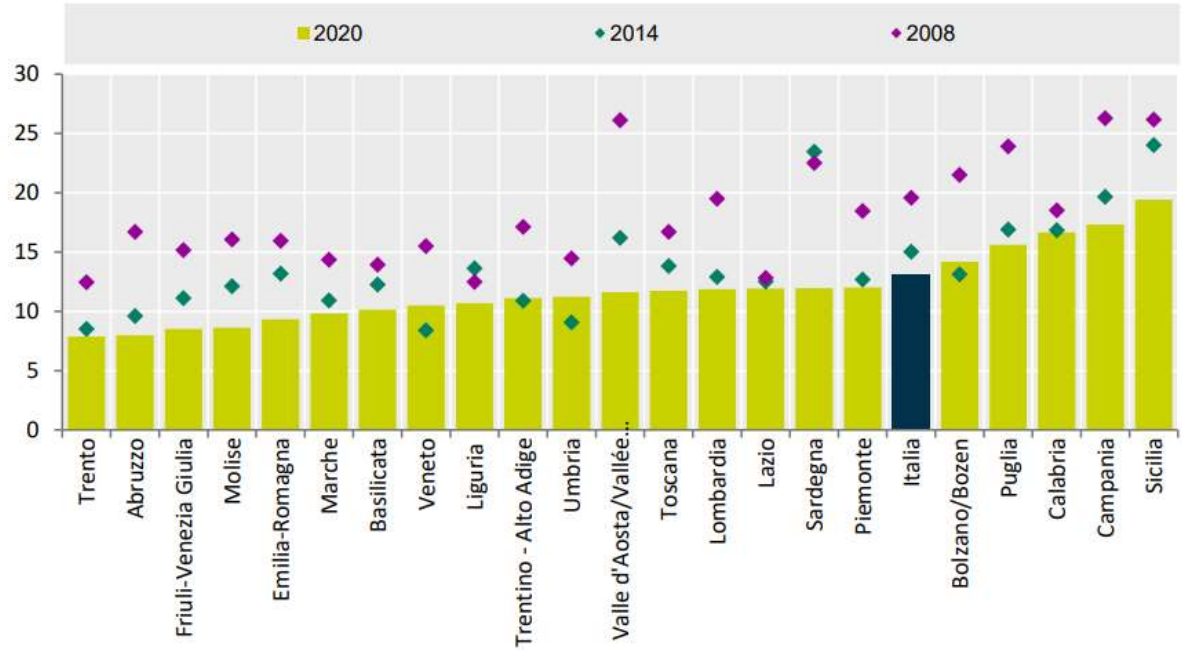

Figura 9: Giovani 18-24 anni usciti precocemente dal sistema di istruzione e formazione per regione. Anni 2008, 2014, 2020 (Istat, 2021)

I trend nazionali trovano conferma anche nella situazione locale, in cui i momenti più critici sono rappresentati dalla frequenza alla scuola di I grado, dal passaggio tra i cicli

scolastici e dal primo biennio degli studi nella secondaria superiore; la fascia di età più critica è quella dei diciassettenni, sia italiani che stranieri; inoltre, i maschi sono maggiormente a rischio rispetto alle ragazze e i cittadini stranieri rispetto agli italiani e le percentuali più alte di dispersione che si registrano nelle province di Rovigo, Venezia, Vicenza, Padova e Verona.

In particolare gli ultimi dati forniti *dal Report sulla dispersione scolastica e sugli esiti degli scrutini finali* (2021) su cui ci si vuole soffermare, si sono focalizzati sull'analisi dei dati a partire dall'anno scolastico 2016-2017 fino al più recente 2020-2021, concentrando l'attenzione sulla scuola secondaria di secondo grado per meglio cogliere il passaggio dalla conclusione dell'obbligo di istruzione al conseguimento del diploma che corrisponde all'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione (ARS, 2021).

Si ritiene importante presentare la situazione degli studenti frequentanti della Regione Veneto, per poi comprendere meglio il fenomeno della dispersione ad esso collegato.

Per quanto riguarda gli studenti frequentanti, coloro che hanno seguito regolarmente la scuola secondaria di II grado in Veneto, nell'anno scolastico 2020/2021, sono stati complessivamente 210.345 così suddivisi: 91.957 studenti nei licei (43,72%), 79.858 all'interno degli istituti tecnici (38,0%) e 38.530 negli istituti professionali (18,32%), come presentato in tabella 10.

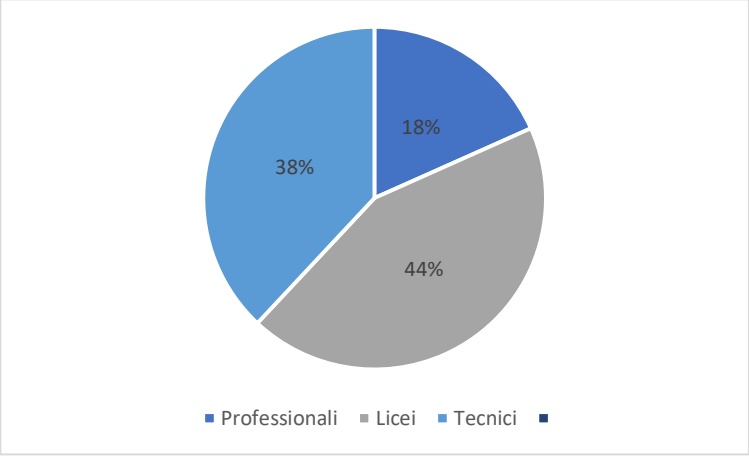

Figura 10: Veneto- Frequentanti a.s. 2020/2021. Licei, tecnici, professionali

In particolare, come mostrato nel grafico 11, si nota in Veneto una crescita costante della percentuale di studenti frequentanti i licei (dal 41,68% del 2016/2017 al 43,72% del 2020/2021). Un aumento, anche se meno marcato, si rileva per gli istituti tecnici (dal 37,09% del 2016/2017 al 38% del 2020/2021), mentre appare evidente una costante diminuzione dei frequentanti gli istituti professionali (dal 21,23% del 2016/17 al 18, 32% del 2020/21).

Figura 11: Veneto- Frequentanti Licei, Tecnici, Professionali aa. ss. 2016/2017-2020/2021

Comparando tali dati con la rilevazione nazionale, emerge che il Veneto ha una percentuale più alta (38,0%) rispetto alla media italiana generale (31,7%) di studenti che scelgono un percorso tecnico (Miur, 2021).

Per quanto riguarda i dati sulla distribuzione dei frequentanti per genere e cittadinanza, si evidenzia una percentuale lievemente maggiore di studenti maschi frequentanti (51%) rispetto alle studentesse (49%) che scelgono prevalentemente di frequentare i licei (27,16%). Negli istituti tecnici e professionali l'utenza è prevalentemente maschile con il 23,88% negli istituti tecnici e il 10,51% negli istituti professionali, come mostrato nella figura 12. Se si analizzano i dati in riferimento alla variabile di genere, le

studentesse scelgono in percentuale maggiore l'istruzione liceale mentre gli studenti l'istruzione tecnica e professionale (Miur, 2021).

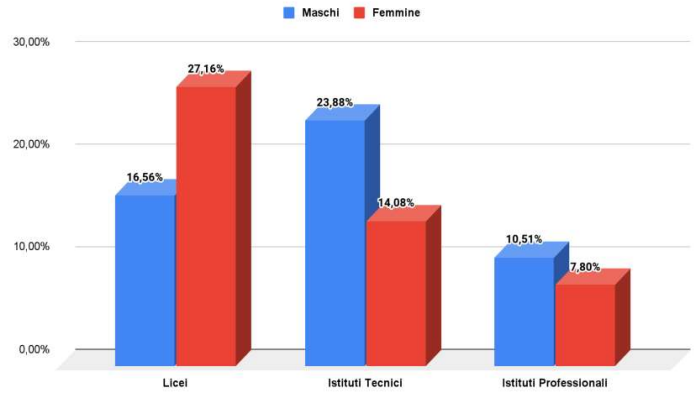

Figura 12: Veneto- Distribuzione per genere e percorso di studio

Per quanto riguarda gli studenti con cittadinanza non italiana che hanno frequentato le scuole secondarie di II grado del Veneto nell'anno scolastico 2020/2021 si tratta di 21.248, pari al 10,1% del totale (grafico 13), percentuale più alta rispetto alla media nazionale del 7,66%. Dai dati si evince che gli studenti con cittadinanza non italiana hanno frequentato in percentuale maggiore gli istituti tecnici (4,58%); a seguire gli istituti professionali (2,95%) e infine i licei (2,57%), come mostrato nel grafico 13.

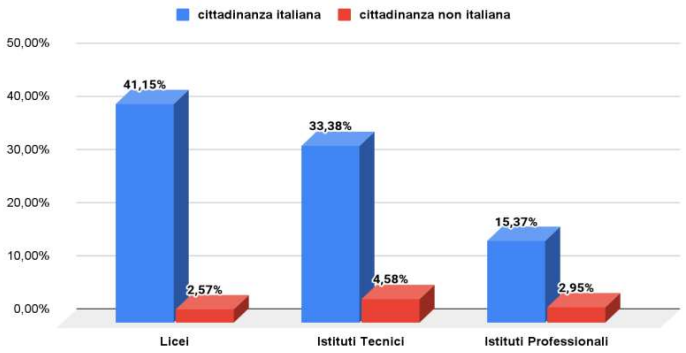

Figura 13: Veneto- Cittadinanza e percorso di studio

Per quanto riguarda il fenomeno della dispersione, i dati della regione Veneto considerano il dato dell'abbandono complessivo come l'insieme degli studenti che hanno lasciato la scuola nel corso dell'anno scolastico e degli studenti che non l'hanno ripresa nell'anno scolastico successivo.

Il tasso di dispersione complessivo del Veneto per l'a.s. 2020/2021 risulta essere dell'1,02%. Il maggior tasso dispersione scolastica si è registrato nell'a.s. 2018/2019, prima della pandemia; allo stato attuale il trend indica una tendenza in diminuzione rispetto al riferimento dell'a.s. 2016/2017.

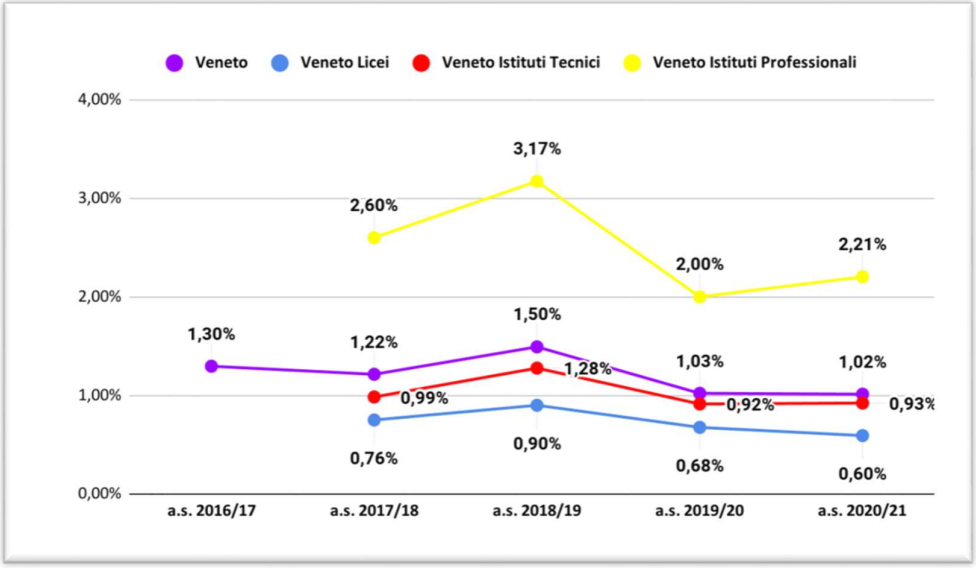

Figura 14: Veneto- Dati dispersione 2016/2017- 2020/2021

Il grafico 14 mostra come, la percentuale più elevata di dispersione, ampiamente sopra la media regionale, si registri negli istituti professionali (2,21%), in linea con il dato nazionale. Resta non conosciuto il dato di quanti, tra gli studenti che abbandonano, si iscrivono ai Centri di Formazione Professionale (CFP), entrando così nel sistema regionale di istruzione e formazione professionale.

Un altro dato interessante riguarda la differenza di genere nell'abbandono scolastico, presentato nel grafico 15.

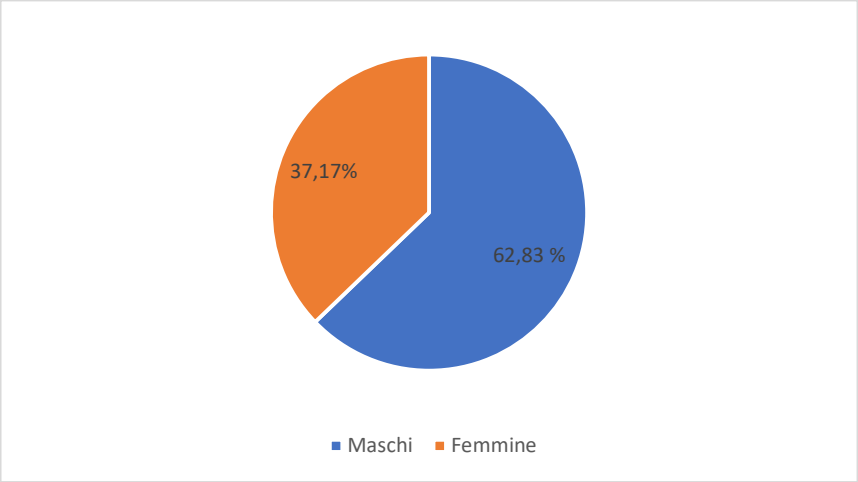

Figura 15: Percentuale di abbandoni per genere sul totale dei dispersi

Rispetto alla media regionale relativa al tasso di dispersione che nell'a.s. 2020/2021 è pari all' 1,02%, si evidenzia che, sul totale degli studenti che abbandonano i percorsi di studio, la percentuale del 62,83% è di maschi, a fronte di un 37,1% di femmine. Pur all'interno di un tasso di dispersione regionale contenuto - pari, appunto, all'1,02% - la differenza di genere, quindi, appare come fattore significativo. Vero è che la percentuale di studenti maschi frequentanti in Veneto, nell'a.s. 2020/2021 è superiore (51%), anche se in modo non significativo, rispetto a quella delle studentesse frequentanti (49%), ma comunque il livello espresso di dispersione è molto sbilanciato.

Dunque, il tasso di dispersione esplicita complessivo del Veneto, nell'anno scolastico 2020/2021, risulta essere dell'1,02% in diminuzione rispetto al 2016/2017 (1,30%). Tale tendenza, tuttavia, presenta variabili significative in relazione alle annualità (il maggior tasso dispersione scolastica pari all'1,50% si è registrato nell'a.s.2018/2019, prima della pandemia), ai territori (la provincia di Rovigo registra il tasso di dispersione più elevato in tutti gli anni considerati), ai percorsi scolastici (la percentuale più elevata di dispersione, ampiamente al di sopra della media regionale, si registra negli istituti professionali con il 2,21%) e al genere (62,83% di maschi a fronte di un 37,1% di femmine sul totale degli studenti in dispersione).

I dati evidenziati indicano dunque che il Veneto mantiene, rispetto ad altre aree del Paese, risultati complessivamente buoni, generalmente sopra la media nazionale, ma si registra la necessità di attuare azioni di miglioramento per prevenire fenomeni ulteriori di abbandono scolastico secondo le linee suggerite: a questo proposito si ritiene che i dati possano rappresentare un utile strumento di riferimento che disegna il quadro di contesto da cui partire per riflettere su alcuni degli aspetti della dispersione scolastica.

1.5 LE CARATTERISTICHE DEGLI EARLY SCHOOL LEAVERS

I dati sopraelencati mostrano che, benché la situazione degli ESL sia differente nei vari paesi europei, sono presenti alcuni elementi strutturali, spesso strettamente intrecciati fra loro, che accomunano la situazione degli ESL in Europa e che portano ad individuare un profilo tipo dell'adolescente in dispersione scolastica che si vorrebbe qui meglio delineare, interpretando i dati sopra mostrati per coniugarli con le caratteristiche psicologiche che li riguardano, in riferimento alla situazione italiana e regionale (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016).

Il fenomeno dell'abbandono scolastico è complesso ed articolato, ma appare legato ad una serie di fattori generali che possono includere tutti gli ESL: difficoltà individuali di apprendimento, specifici elementi del contesto socio-culturale di appartenenza, caratteristiche legate all'ambiente familiare, il background formativo del contesto di riferimento, i fattori di attrazione del mercato del lavoro, il rapporto con la scuola e i con i programmi educativi offerti e le caratteristiche psicologiche che li accomunano (Istat, 2021).

Nel profilo del giovane drop-out continuano a essere presenti i seguenti marcatori: *basso capitale culturale e sociale, contesto famigliare non supportivo o interessato da graduale impoverimento* (ad esempio la disoccupazione di uno o entrambi i genitori), *disagio personale e problematiche di salute/dipendenza da sostanze* (Colombo, 2015, p. 416). Da un punto di vista individuale o sociale, solidi predittori di abbandono scolastico sono il *rendimento scolastico, come i voti bassi, e alcuni tipi di comportamenti degli studenti, come l'assenteismo, la mancanza di motivazione o il*

comportamento delinquente (Agenzia europea per i bisogni speciali e l'istruzione inclusiva, 2016).

Gli studenti possono abbandonare la scuola anche per fattori esterni non del tutto convenzionali che li distolgono, come: preoccupazioni finanziarie, impiego al di fuori della scuola, bisogni familiari come prendersi cura dei parenti, mutevoli circostanze familiari, come una nuova nascita in famiglia, o malattie che impediscono allo studente di frequentare la scuola. In uno studio degli Usa (Doll et al, 2013) si includono anche le seguenti situazioni: *sposarsi, voler andare a lavorare, difficoltà economiche a casa, arruolarsi nelle forze armate, essere incinta, essere in grado di ottenere un lavoro senza ulteriori qualifiche, cattive condizioni di salute come malattie a lungo o breve termine, amici che lasciano la scuola ed essere coinvolti in attività di gang* (Agenzia europea per i bisogni speciali e l'istruzione inclusiva, 2016). . Inoltre, molti studenti in difficoltà preferiscono allontanarsi dal sistema scolastico e sperimentare un ruolo lavorativo, pur precario o rischioso, piuttosto che rimanere nel mondo scolastico in cui si sentono frustrati (Colombo, 2015).

In tutti i casi presentati si tratta comunque di adolescenti o giovani adulti che restano incastrati o interrotti nei loro percorsi di crescita verso l'adultità, spesso dalle carriere scolastiche irregolari e che dunque hanno bisogno di essere *orientati a scegliere il loro itinerario formativo e accompagnati a prepararlo o a modificarlo anche in relazione alla capacità di avere successo a scuola* (Biasin, 2018, p.146). Si parla di ragazzi che spesso hanno sperimentato bocciature, difficoltà, rallentamenti nell'itinerario scolastico, se non una vera e propria disaffezione verso l'istituzione scolastica e hanno una mancanza di fiducia verso sé stessi, le loro capacità e possibilità.

Dunque, come dimostrano svariati progetti sviluppati in contesti locali, il *giovane drop-out era e resta un target complesso ed insidioso* (Colombo, 2015, p. 416): per stilare un profilo degli ESL, si può dire che le caratteristiche più comuni sono legate a circostanze personali, di genere e socioeconomiche, al livello di scolarità, al contesto familiare o migratorio e alle caratteristiche psicologiche, cui si aggiungono i fattori relativi al sistema di istruzione e formazione, come trattato nel paragrafo 1.1.3.

In particolare, in Italia, , i documenti MIUR mostrano come, sebbene la situazione sia migliorata in questi decenni, tuttavia rimanga estremamente critico l'intreccio di tre elementi che caratterizzano gli ESL (Istat, 2021):

1. alti tassi di abbandono uniti a molte ripetenze: in tutti i gradi di istruzione e anche nella formazione professionale l'abbandono colpisce soprattutto gli alunni ritardatari, confermando che le ripetenze sono spesso l'anticamera della dispersione;
2. alto numero di ragazzi con bassi livelli nelle conoscenze oggi irrinunciabili ai fini dello sviluppo sociale e personale nonché per esercitare la cittadinanza;
3. forte presenza della povertà minorile: in Italia 1 milione e 45 mila persone in crescita (3-18 anni) e in età scolare è oggi in condizioni di povertà assoluta, il 10% della popolazione di riferimento, mentre la povertà relativa riguarda quasi 2 milioni di minori, il 19% circa del totale, che ha effetti rispetto ai processi di mobilità sociale e disuguaglianza riproducendosi cioè tra generazioni.

Riassumendo, si può pertanto dire che i giovani che sono più a rischio di abbandono scolastico provengono da ambienti socialmente svantaggiati, sono maschi anziché femmine, provengono da gruppi vulnerabili (disabili, madri adolescenti e con problemi di salute fisica e mentale), hanno avuto una storia di disimpegno dalla scuola, hanno ottenuto scarsi risultati scolastici, provengono da minoranze o da un contesto migratorio o hanno sperimentato alti tassi di mobilità e/o vivono in zone di maggior svantaggio. I soggetti che abbandonano non sono un gruppo omogeneo e l'abbandono è spesso descritto come un lungo processo di disimpegno che inizia presto, con fattori che si accumulano e si aggravano nel tempo.

Accanto a queste situazioni, è importante ricordare e analizzare che tutte queste circostanze si verificano in una particolare fase della vita e della maturazione psicologica che è l'adolescenza: infatti, una delle maggiori criticità degli ESL in transizione verso l'età adulta è rappresentata dal fatto che l'insuccesso, l'espulsione o l'abbandono dal sistema, vengono sperimentati nel momento cruciale della vita in cui *si costruiscono le condizioni per la partecipazione alla comunità sociale, per lo sviluppo e il benessere personale, per il posizionamento nel mondo del lavoro* (Biasin, 2018, p.146-147).

Dal punto di vista psicologico, l'adolescenza rappresenta una fase del ciclo di vita caratterizzata da molteplici compiti evolutivi, stimolati dalla maturazione fisica, dallo sviluppo cognitivo e sociale (Palmonari, 2011). È in questo periodo che avvengono numerosi cambiamenti nella mente e nel corpo, con molti conflitti tra dipendenza ed autonomia, in cui è necessario integrare i numerosi aspetti di un individuo in crescita per lo strutturarsi della personalità adulta e, in particolare, secondo la teoria psicosociale di Erikson, tra le varie sfide che gli adolescenti devono affrontare, il compito di sviluppo fondamentale è rappresentato dalla ristrutturazione del concetto di sé per la formazione della propria identità (Crocetti, 2014).

All'interno di questo quadro, la scuola rappresenta per l'adolescente un contesto di sviluppo centrale dato che è uno dei tre contesti principali di vita, insieme a quello della famiglia e del gruppo dei pari. Per lo studente, in particolare, si tratta in primo luogo del bisogno di sperimentarsi, di mettere alla prova le proprie capacità e di trovare una posizione e un ruolo nell'ambiente scolastico. In questi frangenti emerge soprattutto il bisogno dell'adolescente d'interlocutori che lo aiutino a rispecchiare e a verificare i fragili assetti d'identità via via raggiunti e che rimandino immagini di sé, valutazioni, criteri di scelta e di giudizio. La scuola diventa dunque il contesto che permette di vedere fino a che punto il ragazzo riesce ad affrontare l'impegno sociale che essa comporta nell'interconnessione tra *identità, benessere e dinamiche relazionali* (Crocetti, 2014).

L'identità è un traguardo che ha una dimensione sociale, dal momento che è costituita dai molteplici momenti che formano un individuo (Sciolla, 2002, 142). Questi adolescenti hanno un'immagine di sé ancor più complessa poiché gli insuccessi e i fallimenti li portano spesso ad avere concezione personale negativa e deformata, che li rende incapaci di individuare i loro punti di forza. L'idea del fallimento li perseguita non permettendo loro di compiere in modo sano i passaggi di transizione verso l'adultità (Blos, 1969, p. 116). Per i giovani ESL risulta faticoso comprendere le diverse sfumature con cui si può sviluppare l'identità: in alcuni casi sono stati costretti a compiere dei passaggi forzati diventando così adulti precocemente, senza però avere a loro disposizione gli strumenti necessari per vivere e comprendere il mondo degli adulti (Corelli, 2018).

Inoltre, contemporaneamente avviene un progressivo disconoscimento del ruolo della scuola e una difficoltà a rapportarsi con l'apprendimento: questo provoca una sempre maggiore difficoltà nella definizione dei propri bisogni e nell'elaborazione delle scelte che gli ESL sarebbero chiamati a compiere per arrivare al loro soddisfacimento. Secondo questo meccanismo gli studenti non giungono a una conclusione e non investono energia per raggiungere il loro obiettivo, non temono o contrastano l'autorità dell'adulto, poiché non la riconoscono e centrano la loro crescita sullo sviluppo della propria immagine in una dimensione tipo narcisistico, portando anche a strategie di adattamento a situazioni negative, innescando meccanismi e circoli viziosi che non portano alla risoluzione delle difficoltà (Corelli, 2018).

Il concetto di sé negativo li rende incapaci di risolvere i problemi e attivare le strategie necessarie per mettere in atto il processo di impegno, esplorazione in profondità, riconsiderazione dell'impegno che Crocetti considera fondamentale per lo sviluppo dell'identità (Crocetti, 2014, p. 81).

I risultati dello studio *Crescere*[4] mostrano che in questa situazione, che si lega a complessi cambiamenti avvenuti a livello sociale nell'ultimo ventennio (come ad esempio il rapporto genitori-figlio, il ruolo educativo della scuola e in generale la fluidità della società odierna), alcuni adolescenti hanno acquisito un'identità scolastica stabile e matura mentre altri ne sono ancora alla ricerca. In linea con la letteratura internazionale di riferimento e altri studi condotti nel contesto italiano, emerge che la formazione dell'identità è strettamente associata alla percezione di benessere (Crocetti, 2014).

In questo senso, infine, l'identità appare collegata alla qualità dei rapporti interpersonali: a questo proposito, in letteratura è stato messo in luce un importante legame tra gli stati dell'identità scolastica e il rapporto con gli insegnanti e i compagni. Dai risultati dello studio *Crescere* è emerso che gli insegnanti possono sostenere i loro allievi nel processo di acquisizione di un'identità scolastica stabile creando dei contesti

[4] Crescere è uno studio longitudinale realizzato dalla Fondazione Emanuela Zancan onlus, che coinvolge un campione di ragazzi tra i 12 e i 18 anni e famiglie che vivono in provincia di Padova e Rovigo, con l'obiettivo di monitorare nel tempo i ragazzi nella transizione dall'infanzia all'adolescenza, verso l'età adulta;

supportivi, dove gli studenti *possano scoprire degli spazi per potersi esprimere e si sentano trattati con giustizia* (Crocetti, 2014).

Dunque, a partire dalle considerazioni appena presentate a proposito degli ESL, del loro rapporto con il contesto scolastico, la società e la creazione della loro identità, la letteratura di settore e le numerose esperienze condotte sul territorio, *hanno permesso di mettere a fuoco alcune linee di tendenza che sottolineano l'importanza di rafforzare la motivazione e la partecipazione alla vita scolastica attraverso un approccio non tradizionale* (Biasin, 2018, p.152), nei confronti di ragazzi che hanno una mancanza di fiducia verso sé stessi e le loro capacità e possibilità, come verrà approfondito nei prossimi capitoli.

CAPITOLO 2

BUONE PRATICHE CONTRO LA DISPERSIONE SCOLASTICA: LE SCUOLE DELLA SECONDA OPPORTUNITÀ

2.1 NASCITA DELLE SCUOLE DELLA SECONDA OPPORTUNITÀ

L'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione è un fenomeno che, seppur in misura diversa, preoccupa tutti gli Stati europei. Pertanto, le politiche e le misure per affrontarlo e combatterlo continuano ad essere di grande attualità e urgenza.

Nelle pratiche di contrasto al fenomeno della dispersione, emerge il ruolo chiave giocato dalle istituzioni scolastiche e dal coordinamento tra i vari attori sociali a livello nazionale, regionale e locale. In tal senso, tra il 2011 e il 2013, l'Unione Europea istituisce il gruppo di lavoro *Thematic Working Group on Early School Leaving*, che, partendo da una raccolta dati attraverso un monitoraggio frequente e sistematico sugli stati che ne fanno parte, propone misure efficaci a contrasto della dispersione (Pandolfi, 2016).

A partire da queste osservazioni e documenti, le strategie globali più recenti identificate per combattere l'abbandono precoce comprendono tre tipologie (Commissione Europea, 2015, p.5):

- *Misure di prevenzione*, tese ad affrontare i problemi strutturali che possono causare l'abbandono precoce;
- *Misure di intervento*, che hanno l'obiettivo di combattere qualunque difficoltà degli studenti al suo manifestarsi, migliorando la qualità dell'istruzione e della formazione e offrendo un sostegno mirato;
- *Misure di compensazione*, al fine di creare nuove opportunità di ottenere una qualifica per coloro che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione;

Ancor prima di questo ultimo documento, la carta fondamentale e la cultura giuridica europee hanno senza dubbio contribuito alla codificazione internazionale dei diritti

dell'infanzia che trovano nuova forma in ambito ONU, con la *Convenzione sui Diritti dell'infanzia* del 20 novembre 1989.

A questa convenzione, scaturita dall'azione dei paesi dell'UE, e dell'Italia in modo particolare, è collegato un documento noto come *Piano d'azione* per gli anni '90, che rinforza il trattato e a proposito dei minori e dispersione scolastica *incoraggia ogni mezzo e tutte le forme di scuola che vanno verso i soggetti deboli o esclusi dall'istruzione primaria e da quella professionale, o inadempienti all'obbligo di frequentare le scuole e, in particolare, di intercettare con ogni mezzo i drop-out*.

La cornice del diritto internazionale dei documenti ONU è, dunque, la larga base condivisa di tutta la complessa normativa in fatto di inclusione dei drop-out e di tutti i dispositivi applicativi che, negli anni, sono stati elaborati in materia.

È all'interno di questo panorama che si inseriscono per la prima volta le Scuole della Seconda Opportunità (SSO), presentate per la prima volta nel documento dell'Unione Europea *Libro Bianco, Insegnare e imparare verso la società conoscitiva (1995).* Questo documento è considerato il testo fondativo della politica culturale europea attuale, composto e pubblicato dalla Commissione dell'Unione Europea per la ricerca, l'istruzione e la formazione sotto la guida di Edith Cresson. Vengono qui presentate al pubblico tali scuole (chiamate Ecole de la deuxième chance in francese, Second Opportunity Schools in inglese, Escuelas de la Segunda Oportunidad in spagnolo) come sistema di lotta contro l'esclusione sociale dei giovani.

In questo documento, la Commissione propone di impegnarsi al fine di assicurare l'avvio e la regolare gestione di alcuni progetti per il successo formativo dei giovani e di garantire che essi ricevano la dovuta attenzione e apprezzamento, favorendo in particolare lo scambio di buone prassi e gli incontri di osservazione e studio tra i diversi soggetti interessati all'interno dell'Unione Europea.

È nel *Libro bianco* che vengono definiti gli obiettivi chiave in relazione all'esigenza futura di una società conoscitiva (Cresson, 1995, p. 54):

1. promuovere l'acquisizione di nuove competenze;
2. favorire un più stretto rapporto fra scuole e imprese;

3. lottare contro l'esclusione;
4. raggiungere una buona conoscenza di almeno tre lingue comunitarie;
5. porre gli investimenti di capitale finanziario e gli investimenti nella formazione su un piano di parità.

Il fenomeno dell'esclusione viene pertanto definito nel terzo obbiettivo e il documento cita due strumenti per affrontarlo: l'iniziativa delle SSO e il servizio volontario europeo. Viene inoltre sottolineato il ruolo del dialogo e della collaborazione a livello locale fra i vari operatori economici, le associazioni di volontariato e di base e gli enti pubblici, comprese scuole pubbliche ed esperienze di SSO, in uno spirito di cooperazione per concentrare tutte le risorse umane, materiali ed economiche a disposizione (Brighenti, 2006).

Il richiamo dell'Unione Europea affinché sorgano SSO è dovuto alla grande attenzione ai diritti inalienabili di bambini e giovani, esplicitati nelle Carte Costituzionali e nel Diritto Civile dei paesi membri: *si tratta di un grande moto circolare che va dalle tradizioni giuridiche europee in materia di diritto speciale per sostenere le persone in crescita alla codificazione nei documenti delle Nazioni Unite fino a ritornare alle leggi nazionali* (Brighenti, 2006, p. 26).

Entrando nello specifico delle Scuole della Seconda Opportunità, così come presentate a livello europeo, esse si rivolgono generalmente a giovani tra i 16 e i 25 anni che non studiano e non lavorano e *vengono considerate come degli ambienti in cui i giovani che provengono da situazioni di svantaggio hanno la possibilità di sviluppare le competenze di base, ma anche le competenze di tipo relazionale e sociale (*Cresson, 1995, p. 10) e, soprattutto all'inizio, hanno come obiettivo fondamentale l'inserimento nel mondo del lavoro.

In seguito a queste indicazioni la Commissione Europea elabora, nell'ottobre del 1999, una *Guida per la costituzione progressiva di scuole pilota di seconda occasione:* queste indicazioni vengono applicate in alcune città dei paesi membri, con impatto più o meno forte. Il 30 marzo 2001 viene pubblicato un breve rapporto su questa esperienza pilota, ma intanto appare evidente che molte esperienze di SSO sono già nate. Il mondo della seconda occasione in Europa è, infatti, più largo e ricco di quello espresso nel rapporto

finale e anche in Italia molti attori hanno avuto modo di venire in contatto con una serie diversificata di azioni ed esperienze analoghe sorte spontaneamente.

Negli anni successivi continuano le raccomandazioni di indirizzo lungo la direzione segnata dal Libro Bianco e anche la Commissione per lo Sviluppo dell'Inclusione Sociale 2001-2010 ha seguito la direzione indicata da Cresson all'interno delle premesse alla nuova allocazione dei fondi sociali europei (FSE) e, ancor più in dettaglio, entro la cornice dei piani contro la povertà dell'UE.

Secondo le indicazioni dell'UE, pertanto si tratta di attivare politiche e azioni su più livelli. In tal senso nel giugno 2011, il Consiglio di Istruzione nella Raccomandazione sulle politiche per ridurre l'abbandono scolastico ad avvio di questo decennio (alla cui stesura l'Italia ha molto contribuito) *ha evidenziato la necessità di politiche mirate ed efficaci basate su prove basate sulle circostanze nazionali* (Commissione europea, 2015, p.5). Questo avviene attraverso solide disposizioni di governance per gestire le relazioni tra le aree politiche e le agenzie pertinenti (cooperazione orizzontale) e tra i vari livelli di governo nazionale, regionale, locale e scolastico (cooperazione verticale): il coordinamento tra diversi attori e attraverso diversi livelli di governo sono ugualmente importanti.

Le strategie globali sull'abbandono scolastico, pertanto, comprendono un insieme di politiche, il coordinamento tra diversi settori politici e l'integrazione di misure a sostegno della riduzione dell'abbandono scolastico in tutte le politiche pertinenti rivolte ai bambini e ai giovani. Oltre alle politiche educative che promuovono sistemi scolastici di alta qualità, si tratta principalmente di *politiche sociali e servizi di supporto, occupazione, gioventù, famiglia e politiche di integrazione* (Commissione Europea, 2015, p.5).

La Commissione Europea ha a questo proposito specificato meglio l'ambito di ciascuna delle tre misure di prevenzione, intervento e compensazione, individuando gli elementi che ne promuovono l'efficacia:

- *per la prevenzione*: la possibilità di accedere in età precoce ad un buon sistema di istruzione e formazione; l'identificazione precoce dei primi segnali ed

indicatori dell'ESL da parte delle istituzioni scolastiche; misure di sostegno mirato per gli studenti di recente immigrazione; efficaci pratiche ed attività di orientamento scolastico; la facilitazione dei percorsi di transizione tra differenti livelli di istruzione; la progettazione di percorsi educativi e formativi flessibili e coinvolgenti in grado di motivare gli alunni nello sviluppo delle proprie risorse, attitudini e punti di forza; il coinvolgimento degli studenti e delle famiglie all'interno dei processi decisionali e dei processi di insegnamento-apprendimento;

- *per le misure di intervento*: il focus individualizzato e flessibile sui bisogni e le esigenze di ogni singolo studente; gli interventi di sostegno multi-professionale per studenti a rischio di abbandono scolastico precoce; il supporto e la formazione per gli insegnanti, al fine di migliorare le loro competenze e metodologie didattiche; il potenziamento delle risorse familiari; l'integrazione tra attività curriculari ed extracurriculari; la collaborazione con il mondo del lavoro; interventi che promuovano negli studenti la fiducia in se stessi e la motivazione;
- *riguardo la compensazione*: l'accessibilità a percorsi di seconda occasione e ad esperienze di apprendimento flessibili; il coinvolgimento e il supporto al personale docente; approcci olistici ed integrati a livello governativo e di sistema scolastico (Pandolfi, 2016, p. 71)

In tal senso gli Stati membri vengono invitati a selezionare le componenti dettagliate delle loro strategie in base alle circostanze e ai contesti specifici a livello nazionale, nei punti in cui sono più carenti, anche grazie a organismi privati e non governativi (Commissione europea, 2015).

2.2 LE SCUOLE DELLA SECONDA OPPORTUNITÀ IN ITALIA

In Italia la proposta di occasioni per chi esce dalla formazione ordinaria è sancita dal secondo capoverso dell'articolo 3 della Costituzione della Repubblica, dove si ribadisce che bisogna *rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà, impediscono il piena sviluppo della persona umana e la effettiva*

partecipazione [...] (Art.3, Costituzione della Repubblica Italiana). Questo tema viene poi approfondito dagli articoli che in materia di rapporti etico-sociali, entro il Titolo II della Costituzione, proteggono famiglia, maternità, infanzia e gioventù, agevolando provvidenze a tal fine (art. 31) e promuovono l'istruzione e la formazione per tutti e per ciascuno (art. 33 e 34).

In realtà, già dalla fine degli anni Settanta, si sviluppano in Italia risposte rilevanti e innovative nei confronti dell'emergenza educativa e dell'esclusione precoce dalle opportunità formative in Italia a partire da esperienze del privato sociale: si pensi al metodo Montessori nato per i bambini con disabilità ed esteso a tutti i bambini e ragazzi, alle lezioni del maestro Alberto Manzi per l'alfabetizzazione della popolazione adulta o alla Scuola di Barbiana di don Lorenzo Milani per i figli dei contadini.

Altri passaggi importanti che anticipano le indicazioni del Libro Bianco sulle SSO includono la nascita, nel 1989, della scuola *Provaci ancora Sam* di Torino, come progetto di rete interistituzionale fortemente ancorato alle molteplici agenzie educative del territorio, con l'obiettivo di favorire il successo formativo di tutti gli studenti e contrastare la dispersione scolastica. È del 1998 invece il progetto *Chance* a Napoli, esperienza di Scuola della Seconda Opportunità per l'acquisizione del diploma di scuola media per ragazzi dei quartieri svantaggiati della città campana.

Sono esperienze isolate che intercettano però la situazione di disagio nella penisola dalla fine degli anni Ottanta agli anni Novanta, quando, dopo il boom economico, si ridisegna il profilo di un'Italia in forte difficoltà soprattutto nelle zone periferiche e che non trova risposta a livello legislativo per i bambini tra i dieci e i quattordici anni che non possiedono la licenza media perché provengono da situazioni di svantaggio socioeconomico.

Originariamente sono i fatti di cronaca, le situazioni del quotidiano che spingono le associazioni di volontariato a prendersi carico del problema e a dare una prima risposta di tipo emergenziale. Queste realtà si appoggiano spesso, per quanto concerne gli aspetti educativi, su volontari che seguono gli studenti aiutandoli a sostenere poi l'esame di licenza da privatisti oppure sulle scuole medie che accolgono i ragazzi per seguire alcune ore di lezione e arrivare all'esame di licenza.

La situazione è simile anche negli gli anni Novanta, dopo la pubblicazione del Libro bianco, perché si punta di più a implementare il primo obiettivo generale di sviluppo delle conoscenze, trascurando quasi completamente l'obiettivo generale della lotta contro l'esclusione.

L'Italia non partecipa quindi alle azioni promosse dalla UE per la formazione di SSO, ma cerca di risolvere il problema promulgando la legge 285/1997 *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza* con cui istituisce il Fondo nazionale per l'infanzia e l'adolescenza attraverso cui vengono finanziati (art. 3) progetti che hanno tendono alla (art. 3. L. 285/1997):

a) realizzazione di servizi di preparazione e di sostegno alla relazione genitori-figli, di contrasto della povertà e della violenza, nonché di misure alternative al ricovero dei minori in istituti educativo-assistenziali, tenuto conto altresì della condizione dei minori stranieri;
b) innovazione e sperimentazione di servizi socio-educativi per la prima infanzia;
c) realizzazione di servizi ricreativi e educativi per il tempo libero, anche nei periodi di sospensione delle attività didattiche;
d) realizzazione di azioni positive per la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, per l'esercizio dei diritti civili fondamentali, per miglioramento della fruizione dell'ambiente urbano e naturale da parte dei minori, per lo sviluppo del benessere e della qualità della vita dei minori, per la valorizzazione, nel rispetto di ogni diversità, delle caratteristiche di genere, culturali ed etniche;
e) realizzazione di azioni per il sostegno economico, cioè di servizi alle famiglie naturali o affidatarie che abbiano al loro intero uno o più minori con handicap, al fine di migliorare la qualità del gruppo e della famiglia ed evitare qualunque forma di emarginazione e di istituzionalizzazione.

L'articolo 3 della legge 285/1997 e la legge quadro 328/2000 *Per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali* rappresentano pertanto i due strumenti istituzionali a livello italiano attraverso i quali è possibile costruire percorsi di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica e alla lotta al disagio sociale.

Nel 2005 vi è un primo tentativo di mettere insieme le istituzioni che si occupano del contrasto alla dispersione scolastica e viene costituita la *Rete delle scuole della seconda occasione*. Si tratta di scuole riparative che intervengono *a danno già avvenuto o a danno probabile, come ulteriore e nuova possibilità dopo un primo percorso fallito o come integrazione intelligente e vigile accanto all'offerta di prima occasione* (Filippini, 2010, p.7). L'ente promotore, l'IPRASE (Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa) del Trentino si pone come capofila dell'iniziativa, che però non arriverà alla creazione della rete e dei processi necessari per fissare obiettivi comuni; pertanto, i vari attori continuano le loro strade in modo autonomo.

La ricerca IPRASE, realizzata nel 2006, individua sei progetti italiani di SSO: «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, con la volontà di meglio comprendere gli aspetti che le accomunano e anche le specificità e differenze rispetto al contesto europeo.

Le SSO europee infatti si rivolgono, come visto sopra, a tra i sedici e venticinque anni che non studiano e non lavorano e hanno come obiettivo fondamentale l'inserimento nel mondo del lavoro.

Le SSO italiane presentano invece una prospettiva educativa leggermente diversa in quanto ragazzi e ragazze accolti hanno un'età compresa tra i 13 e i 18 anni, sono stati esclusi dalla scuola tradizionale, devono imparare a confrontarsi con le proprie difficoltà per andare avanti e trovare la propria strada: in Italia, dunque, il centro è nel successo formativo di studenti e studentesse piuttosto che della dimensione relazionale.

La seconda occasione negli anni ha dunque assunto una sua caratterizzazione giuridica, codificata a livello nazionale e internazionale: questo riconoscimento legittima alcune finalità sue proprie, che ne connotano l'identità. Nel prossimo paragrafo vengono presentati i materiali che confermano queste finalità identitarie comuni, *le pratiche realizzate e gli impianti metodologici comuni* che caratterizzano le SSO italiane, verranno poi presentati i principali progetti nazionali, descrivendo le azioni che sono

state pensate, nella diversità dei giovani e delle giovani presi in carico, cercando di identificarne le linee comuni e le dimensioni portanti (Bresson, 2006, p. 28).

2.2.1 IDENTITÀ DELLE SCUOLE DELLA SECONDA OCCASIONE

Rispetto ai criteri presentati dalla Commissione Europea, le Scuole della Seconda Opportunità rientrano nelle misure di compensazione e sono pertanto scuole riparative, come progetto che *interviene a danno già avvenuto o a danno probabile, come ulteriore e nuova possibilità dopo un primo percorso fallito o come integrazione intelligente e vigile accanto all'offerta di prima occasione* (Brighenti, 2006, p. 28).

Si tratta, dunque, di un'opportunità altra e diversa, nuovamente pattuita e ritualizzata rispetto a quella della scuola istituzionale, per riavvicinarsi all'apprendimento e migliorare le possibilità di vita degli studenti. Spesso deve contrastare un precedente rapporto negativo con la scuola istituzionale ed un recupero del danno motivazionale subito dai ragazzi dispersi, attraverso l'organizzazione di un *dispositivo pedagogico coerente ed integrato, che vuole prendere in considerazione non solo gli aspetti cognitivi, ma anche quelli aspetti emozionali, relazionali, materiali, contestuali del fare scuola* (Brighenti, 2006, p. 28).

Cresson nel Libro Bianco al punto tre, come visto sopra, definisce le SSO come:

dispositivi che offrano una seconda opportunità. Si tratta per queste scuole di migliorare l'accesso alle conoscenze facendo ricorso a migliori insegnanti, pagati meglio che altrove, nonché a ritmi di insegnamento adattati, a tirocini nelle aziende, disponibilità di materiale multimediale, classi composte da un numero ridotto di alunni. Inoltre, la scuola deve svolgere il ruolo di centro d'animazione in un contesto in cui crollano i riferimenti sociali e familiari (Cresson, 1995, p. 10).

Nel tempo, a partire da questa definizione, si sono resi necessari altri aspetti, al fine di identificare gli strumenti propri della scuola quali accoglienza, ascolto, apprendimento situato, laboratori, uscite e le metodologie, il lavoro d'equipe, il sostegno psicologico al lavoro di educatori e docenti. Ciascuna scuola ha concretizzato questo modello con delle specifiche che derivano dal contesto in cui è inserita, dagli elementi che la fondano e dal target di età cui vogliono corrispondere: queste peculiarità si vedranno nel

prossimo paragrafo in alcuni esempi presenti sul territorio italiano, mentre si vogliono ora presentare gli aspetti trasversali a tutte le SSO.

I sette principali aspetti che accomunano tutte le esperienze di Scuole della Seconda opportunità, riassumendone le caratteristiche principali e sono:

1. *la nozione di volontarietà*

Le scuole della seconda opportunità accolgono e riconoscono il danno già fatto o potenziale della scuola istituzionale e non agiscono promuovendo la realizzazione del mero dovere di andare a scuola, non sono pertanto una modalità obbligata di formazione né coincidono con una scuola dell'obbligo di altro tipo, si basano invece sulla volontarietà di chi sceglie una nuova scuola o percorso.

A questo proposito nel momento dell'iscrizione, il soggetto diventa titolare del percorso scelto attraverso un patto formativo: viene stipulato un vero e proprio contratto educativo con il ragazzo e con la famiglia e tutti gli alleati adulti. In esso vengono condivise le regole e la disponibilità a lavorare, si approfondiscono gli obiettivi di inclusione sociale e la responsabilizzazione, la riflessione esplicita sul mantenimento di orari, limiti e regole e la conclusione del percorso, con l'obiettivo di aumentare la capacità di assunzione di responsabilità della ragazza o del ragazzo.

È importante che siano presenti anche una figura familiare di riferimento, il padre o la madre, o la persona più presente nella vita dell'adolescente, al fine di creare un'alleanza educativa e un patto formativo con la scuola, in assenza della quale è più probabile il fallimento del percorso.

L'offerta è dunque sostanzialmente e metodologicamente diversa da quella della scuola istituzionale obbligatoria: il diritto a crescere culturalmente è un diritto offerto, e il suo accoglimento rimanda alla volontarietà del soggetto. Inoltre, questo attribuisce un senso di responsabilità maggiore in chi le sceglie e *configura anche un empowerment della persona in crescita, che sta in questo modo imparando ad investire su se stessa per attrezzarsi meglio e potenziarsi* (Brighenti, 2006, p. 28).

2. *l'empowerment*

Con il termine empowerment si intende l'insieme di azioni e interventi mirati a rafforzare il potere di scelta degli individui e ad aumentarne poteri e responsabilità, migliorandone le competenze e le conoscenze. Il concetto significa letteralmente "mettere in grado di" e compare negli studi di politologia statunitensi tra gli anni 1950 e 1960 in riferimento all'azione per i diritti civili e sociali delle minoranze e ai movimenti per l'emancipazione delle donne. Pertanto, sono state identificate cinque importanti dimensioni che definiscono l'empowerment di un soggetto: partecipazione economica, opportunità economica e politica, istruzione, salute e benessere. La Scuola delle Seconde Opportunità rivolgendosi a soggetti che hanno già sperimentato esclusione ed emarginazione, vuole in tal senso essere parte di un processo più largo di empowerment e di riscatto sociale, per un *processo di riappropriazione delle possibilità di vita attraverso la cultura* (Brighenti, 2006, p. 40).

Lavorare per rendere i ragazzi e le ragazzi in grado di qualcosa, significa farli misurare con quello che essi sono per favorire la crescita dell'autostima, attivare le risorse esistenti all'interno della relazione educativa ed aiutare ciascuno a prendere pieno possesso delle proprie capacità e possibilità per lo sviluppo integrale della propria persona, nella consapevolezza dei limiti e dei condizionamenti. L'obbiettivo è dunque quello di renderli protagonisti a scuola in maniera positiva, permettere loro di scoprirsi abili e capaci, individuando il diventare protagonisti come momento importante e educativo per cambiare lo sguardo su di sé ed iniziare a trasformare le situazioni di vita.

L'empowerment proposto è un lavoro sociale e di comunità: attraverso il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze e potenzialità possedute, tutte le figure educative sono responsabili del processo di sviluppo e crescita che riguarda i giovani, affinché vivano il cambiamento e le proposte cui partecipano come un momento di svolta e come la possibilità di reinventare, positivamente e propositivamente, la propria esistenza.

La modalità di presa in carico fortemente personalizzata e l'attenzione diffusa a sottolineare le caratteristiche positive degli adolescenti attribuisce valore a questi adolescenti; questo ha l'effetto di restituire importanza, permettendo di compiere un importante passaggio verso la costruzione di una vita indipendente. Lo sguardo di figure di riferimento, come insegnanti, educatori e tutor, capaci di vedere il potenziale insito in

ciascuno studente, senza fermarsi alla storia scolastica come unico indicatore di conoscenza, dà inizio ad una relazione educativa di tipo positivo.

3. *la costante attenzione alla relazione educativa*

Nelle SSO è sempre presente una centralità della relazione educativa: essa non è lasciata al caso o all'improvvisazione, ma viene intenzionalmente indirizzata grazie alle riflessioni periodiche del gruppo educativo su emozioni, difficoltà, reazioni che avvengono all'interno del contesto classe. È la comunità e la sua rete di relazioni che fa crescere ciascun individuo e la scuola deve essere parte integrante del tessuto sociale: da un lato è la comunità a creare la scuola, dall'altro è la scuola che educando le nuove generazioni rinnova la società.

A livello concreto, la costruzione e la tenuta di setting accoglienti sono considerati parte dell'offerta di relazione e *favorisce lo sviluppo del senso di appartenenza, insieme con strumenti come il tutoraggio come sponda adulta costante, riconoscibile, solida e non intrusiva e la modulazione sui diversi bisogni del setting insegnamento e apprendimento. Appare infatti ben difesa la centralità dell'individuo che può apprendere in gruppo largo, piccolo o singolarmente, ma in quanto individuo e non astrattamente classe* (Brighenti, 2006, p. 31).

Un'altra caratteristica comune al personale che è presente nella struttura e che pone le basi per una solida relazione 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. Il fatto che adulti significativi dedichino del tempo ai ragazzi, a volte 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* (Torre e Marchisio, 2011, p. 491).

Il lavoro degli insegnanti si caratterizza per (Filippini, 2010, p.18):

- *la costante analisi dei bisogni dei singoli e del gruppo;*
- *l'attenzione agli aspetti emotivi e relazionali, come base per l'apprendimento;*
- *la collaborazione tra i docenti e gli educatori;*

- *la cura riservata al portfolio, che contiene tutte le schede, i compiti e i prodotti realizzati durante l'anno, testimonia e racconta al ragazzo e alla famiglia il lavoro fatto a scuola;*
- *l'attività tutoriale: ogni insegnante è tutor di un piccolo gruppo di studenti con cui ha colloqui periodici e svolge funzione di sostegno e accompagnamento*.

Altri aspetti fondamentali della relazione educativa forte che caratterizzano le SSO riguardano il riconoscimento dell'alterità, la valorizzazione della differenza, la centralità della prospettiva dell'educando, la capacità di ascolto, di decentramento culturale ed emotivo, di responsività educativa. Tutti questi elementi si basano sulla prospettiva del ricongiungimento degli aspetti affettivi e cognitivi dell'apprendere degli studenti, i quali intraprendono un percorso formativo per riprendere un processo di consapevolezza e di autostima che le esperienze pregresse hanno svilito.

4. *il lavoro di rete tra diverse professionalità e tra soggetti istituzionali diversi*

Ciascuna specifica realtà può contare sulle seguenti figure che sono presenti in numero proporzionale al numero dei ragazzi seguiti: insegnanti, coordinatori pedagogici, educatori, volontari, coordinatori socio-educativi, esperti in discipline specifiche, orientatori, consulenti didattici, psicologi, assistenti sociali e un coordinatore e consulente esperto in didattica e psico pedagogista.

L'articolazione dei ruoli e la suddivisione dei compiti avvengono in base alle competenze e sono definite nei protocolli d'intesa che vengono sottoscritti ogni anno scolastico dai partner; vengono modificati in base all'insorgere di nuove esigenze da parte dei ragazzi, dalla disponibilità economica degli enti finanziatori e dalla progettualità che può estendere il numero di collaborazioni necessarie.

Un investimento di tempo e risorse è previsto per la formazione e la tenuta degli operatori coinvolti attraverso uno spazio di riflessione sufficientemente esteso e costante, che consenta di guardare all'adolescenza in modo competente e che garantisca un buon grado di condivisione di modelli pedagogici e di strategie didattiche; viene curata l'integrazione tra professioni educative diverse e la costruzione di equipe (Brighenti, 2006, p. 31).

La SSO spesso predispone inoltre uno specifico dispositivo di "cura di chi ha cura" che protegge da un lato gli studenti da adulti che non sono in grado di comprendere e gestire le proprie reazioni emotive e, dall'altro, gli insegnanti dal burn out e dalla fatica che ogni vera relazione di cura comporta. Questo dispositivo di supervisione non agisce solo sul singolo insegnante, ma consente la creazione di un gruppo educativo coeso, che è capace di scambiarsi pratiche, sostenersi a vicenda, affiancare i nuovi arrivi, e di configurarsi quindi come una vera e propria comunità di cura educativa, in grado di attuare coerenza e continuità educativa, congruenza didattica, interdisciplinarità (Consoni, 2008).

La collaborazione tra insegnanti, educatori, psicologi, orientatori e tutor, che non attuano interventi giustapposti o semplicemente coordinati fra loro, ma lavorano in maniera integrata, progettando e formandosi insieme, è ciò che fa uscire la scuola dalla sua autoreferenzialità professionale e culturale e pone le basi per una solida relazione educativa attraverso la quale ciascun individuo può crescere.

Inoltre, la scuola o modelli formativi e educativi si relazionano con enti locali, agenzie per il lavoro, istituti di formazione professionale, sistemi socio sanitari, università, terzo settore, per creare percorsi personalizzati per ciascuna giovane persona, percorsi il più possibile capaci di rispondere a bisogni individuali e contestuali specifici.

*Il finanziamento di istituti scolastici da parte delle imprese, l'innovazione degli approcci progettuali da parte degli enti locali in ambito di welfare partecipato, l'integrazione tra i programmi di formazione e di welfare, gli accordi di assunzione fra scuole e datori di lavoro e l'utilizzo di tecnologie didattiche avanzate sono solo alcuni dei mezzi indicati per agevolare ai giovani emarginati l'accesso al sapere e all'apprendimento, consentendo loro di raggiungere un livello soddisfacente di qualificazione in un ambiente educativo idoneo (*Brighenti, 2006, p. 31) .

5. *la costruzione di un senso di sé, il costante impegno alla motivazione e la dimensione orientativa per gli studenti*

Un altro aspetto caratterizzante le esperienze italiane è la cura della ricostruzione del senso di sé dei ragazzi e delle ragazze e il costante sostegno alla motivazione, spesso

danneggiata nelle storie di dispersione scolastica. Questo avviene proponendo in primis esperienze autentiche di apprendimento dalla vita e per la vita, con un recupero di quanto viene quotidianamente imparato fuori dalle mura della scuola e la sua rielaborazione, e con una grande attenzione all'integrazione di quanto viene proposto con la vita e le offerte del territorio. Appare poi generalmente curata la coerenza tra azione, luogo e contenuto trattato, perché i saperi siano il più possibile significativi.

Accanto ad interventi specifici sul danno di motivazione, il senso dell'imparare è ricostruito attraverso un sistema di chiari obiettivi dettagliatamente esplicitati e condivisi con ciascun ragazzo e ragazza nei diversi ambiti, e un *percorso di lavoro molto strutturato, coerente con questi obiettivi e abbastanza breve da permettere il riconoscimento dell'apprendimento acquisito e del suo prodotto* (Brighenti, 2006, p. 31).

Contemporaneamente, la specificità delle persone accolte spinge a moltiplicare le linee d'azione per sostenere i loro percorsi da ogni angolatura: l'attenzione viene data quindi alla crescita delle competenze disciplinari fondamentali per l'esercizio dei diritti di cittadinanza, ma anche per la realizzazione personale e lavorativa e all'accompagnamento in percorsi di orientamento alla scelta, al sostegno sociale e psicologico al minore e al suo contesto socio famigliare di riferimento.

La SS0 si connota come immediatamente orientativa e ri-orientativa, perché gli studenti si misurano direttamente e prioritariamente con il futuro percorso di vita, con la vita lavorativa o con la carriera scolastica ma in una modalità spesso adulta (Brighenti, 2006).

A livello concreto le SSO si inseriscono infatti i ragazzi in un percorso che prevede una prima fase di orientamento, l'inserimento in un corso di qualifica e lo svolgimento di uno stage che permette l'esperienza graduata e ripetuta di un lavoro e la cura dell'*acquisizione di strumenti saper fare e saper pensare* (Brighenti, 2006, p. 31). Accanto a questi, sono sempre presenti le attività formative, che però vengono effettuate in stretta integrazione con attività produttive di eccellenza ubicate all'interno della sede (Torre e Marchisio, 2011).

Infine, affinché i Centri Professionali si impegnino a facilitare l'ingresso dei giovani nella formazione, viene richiesta una figura di riferimento all'interno dei corsi, mantenere uno stretto collegamento e raccordo con gli adulti di riferimento del ragazzo.

6. *il learning by doing*

Le SSO curano in ciascuno dei ragazzi destinatari la crescita della consapevolezza dei propri interessi e obiettivi attraverso i curricoli disciplinari personalizzati, promuovendo esperienze in cui ciascun ragazzo e ragazza è responsabile degli spazi e dei tempi delle attività, che si svolgono entro una dimensione di sfida, di buona emulazione o avventura, per stimolare la loro partecipazione.

La metodologia seguita è centrata sul fare, sulla motivazione, sull'interesse, sulla scoperta. Sono prevalentemente limitate le lezioni frontali: la mattinata, pur destinata alle lezioni, prevede la gestione della classe, la routine dell'aula, la metodologia d'insegnamento che si differenziano da quelle di una scuola di ordinamento; ciò accade poiché *per rendere possibile l'apprendimento e la conoscenza concettuale, gli insegnanti devono prima ristabilire un canale comunicativo su basi emozionali, accogliere e accettare i sentimenti, contenere le ansie e le paure, fungere a sostegno emotivo nel percorso di apprendimento* (Filippini, 2015, p.21).

Il processo formativo prevede anche proposte extrascolastiche di sostegno allo studio e di animazione del tempo libero: quando vi è anche un periodo pomeridiano, si svolgono i laboratori condotti da esperti, sempre con la compresenza di educatori. Circa una volta a settimana si organizzano visite guidate e frequenti sono anche le visite di figure esterne, interessati a conoscere il progetto. Nelle uscite didattiche sul territorio e nel quartiere si riscoprono periodi storici, materiali, tecniche, caratteristiche del contesto in cui ci si trova; tutto ciò è spesso riportato in aula attraverso, ad esempio, attraverso foto e diapositive, per attivare la discussione, la ricerca e la scoperta nei ragazzi (Torre e Marchisio, 2011).

Il senso di ciò che si fa coi ragazzi è il partire da un'attività concreta, da un fare, da un fuori e portarlo poi nel contesto aula per rielaborarle.

7. *la logica dell'incontro*

Questo ultimo aspetto trasversale riguarda il fatto che la logica delle SSO si fonda sull'incontro. Questo è tra la scuola, i ragazzi e le ragazze e le loro famiglie e tra i giovani e i servizi, tra le diverse figure adulte che si occupano di educazione (professori, educatori, mamme sociali, psicologo, pedagogista), tra i saperi astratti e generali e la dimensione emotiva di ciascun ragazzo. È un incontro tra la scuola e il quartiere, possibilmente tra la scuola della seconda opportunità e la scuola istituzionale, ma anche con altre realtà italiane ed estere; per l'insegnante ciò corrisponde al continuo incontrarsi per confrontarsi nella ricerca di buone pratiche e direzioni di senso.

Per quanto riguarda gli incontri con gli alunni, durante l'anno vengono svolti una serie di colloqui costanti, più frequenti rispetto alla scuola istituzionale, sia a livello individuale che familiare, oltre al monitoraggio dei vari enti, come visto sopra. I colloqui individuali permettono di fare un bilancio con i ragazzi, mettendo insieme i tasselli del percorso, permettendo di confrontarsi con i diversi riferimenti educativi e scegliere le eventuali offerte educative, formative e professionali sul territorio. Successivamente i ragazzi e le ragazze vengono accompagnati nel verificare la frequenza ai percorsi scelti e le difficoltà incontrate, in un'ottica di crescita e miglioramento.

Per quanto riguarda le famiglie, oggi, si ritiene utile richiamare in causa la famiglia, senza che questo tolga importanza al senso di responsabilità di ogni studente, ma ridarle un ruolo attivo è importante in quanto si è verificato che, se lasciata fuori, da neutrale o potenziale alleata, essa può diventare un ulteriore ostacolo, ad esempio nel sostegno alla frequenza. Per questo, ove possibile, viene richiesta la presenza dei genitori all'atto dell'iscrizione e si svolgono i colloqui anche con loro; inoltre, dove si incontra la disponibilità si cerca di indirizzarli presso i centri per il sostegno alle genitorialità e consulenza educativa presenti sul territorio (Brighenti, 2006).

Tutti gli aspetti peculiari appena presentati delle SSO si intersecano e sono interdipendenti: questo risulta importate per affrontare in maniera sinergica e combinata il problema della dispersione scolastica, in una azione multilivello che punti sulla presa di responsabilità verso le scelte personali e lavorative future dei giovani, con l'obiettivo di *attivare percorsi innovativi finalizzati a rafforzare la fiducia e l'autostima dei giovani adolescenti* (Biasin, 2018, p. 152). Questo avviene attraverso progetti differenti

a seconda della storia e identità, del target e delle peculiarità che caratterizzano le varie scuole, come si vedrà nei prossimi paragrafi dove le singole realtà delle SSO italiane verranno presentate più nel dettaglio.

2.3 TORINO: PROGETTO PROVACI ANCORA SAM

Il primo dei progetti delle Scuole della Seconda Opportunità, l'unico in anticipo rispetto al modello diffuso dal Libro Bianco, è il progetto *Provaci ancora Sam* di Torino, che nasce nel 1989 come progetto di rete interistituzionale fortemente ancorato alle molteplici agenzie educative del territorio, con l'obiettivo di favorire il successo formativo di tutti gli studenti e contrastare la dispersione scolastica.

2.3.1 STORIA E IDENTITÀ DEL PROGETTO

Il percorso nasce alla fine degli anni Settanta a seguito di un evento di cronaca: il ritrovamento di un quattordicenne in overdose su una panchina dei Giardini Reali della città. Come risposta a questo episodio, che viene letto come momento di crisi di un sistema sociale, nasce il primo *Progetto contro la dispersione scolastica, inizialmente con il nome di Recupero terza media nel quartiere Vanchiglia, dove viene costituito un Gruppo di lavoro con l'obbiettivo di preparare i ragazzi ad affrontare da privatisti l'esame di licenza media* (Brighenti, 2006, pag. 39).

Il progetto si inserisce nelle scuole elementari e medie di Torino ed è volto al recupero della dispersione nel conseguimento della licenza media, al raggiungimento di buoni livelli di successo scolastico e all'orientamento verso il completamento della formazione insistendo sulla necessità di *evitare ogni forma di ghettizzazione, quindi lavorando su tutto il gruppo-classe, e investendo su una didattica innovativa e laboratoriale, incentrata sul lavoro inter-professionale di educatori e insegnanti, oltre che sulla creazione di una rete accogliente anche all'esterno della scuola in continuità con il lavoro in classe* (Brighenti, 2006, pag. 39).

Nel corso del tempo, le finalità e le modalità d'intervento si evolvono in maniera significativa, in relazione sia ai bisogni che a mano a mano emergono dal territorio, sia a ciò che viene appreso dall'esperienza.

Nel 1994, grazie ai nuovi finanziamenti, il progetto cresce in complessità ed estensione, e grazie al coinvolgimento sempre più massiccio dei volontari appartenenti ad associazioni laiche e cattoliche, l'intervento cambia profilo e viene esteso gradualmente all'intera città. Nel 1995, riceve il riconoscimento ufficiale da parte del Ministero per avviare quello che ancora oggi è definito il progetto di "Tutela Integrata" in cui gli studenti non sono più tenuti a sostenere l'esame di licenza media da privatisti ma in locali messi a disposizione dalle circoscrizioni o dalle parrocchie. È allora che il progetto *Recupero Terza Media* diventa *Provaci ancora Sam*, ispirandosi al protagonista dell'omonimo film di Woody Allen del 1972 (Bianchini, 2021).

Nel 1998, a seguito dell'attribuzione di competenza ai Comuni per gli interventi integrati di prevenzione, inizia l'elaborazione di Protocolli di intesa tra i diversi enti promotori e finanziatori dei soggetti che collaborano nelle attività. Infine, nel 2004 viene firmato il protocollo di intesa che ha lo scopo di dare continuità all'esperienza di rientro formativo favorendo il passaggio tra la scuola e i centri di formazione.

2.3.2 TARGET E PECULIARITÀ DEL PROGETTO

Inizialmente il progetto si rivolge a ragazzi italiani, pluribocciati più per disciplina che per scarso profitto, appartenenti a ceti sociali bassi e con famiglie conosciute dai servizi sociali e dalla questura; negli anni, aumentano il numero di stranieri, portando nuove proposte didattiche, educative, sociali e culturali. Si tratta di allievi usciti dal circuito scolastico e privi della licenza, e soprattutto di minori stranieri non parlanti la lingua italiana, spesso non accompagnati, alcuni poco o per nulla alfabetizzati già nel paese di origine, altri che hanno necessità di equiparare il titolo di studio acquisito prima della migrazione. Vi è, infine, una presenza esigua di quindicenni, scolarizzati in Italia, che vengono inseriti con specifiche progettualità di recupero e con segnalazioni dei servizi cittadini.

Attualmente il progetto cerca di recuperare sia alunni della scuola primaria che della scuola secondaria di primo grado che si trovano in situazioni di abbandono scolastico con l'obiettivo di reinserirli nel percorso scolastico.

Per quanto riguarda la prevenzione, essa rappresenta l'azione principale del progetto, sebbene proseguano anche le attività riparative e di recupero dei drop-out. Sono presenti

due tipo di attività preventive, una primaria e due secondarie: il progetto di *Tutela Integrata* per ragazzi a 14-16enni che non hanno ancora la licenza media e il progetto CPIA per 16-18enni che non hanno ancora un titolo di licenza superiore.

Questi progetti partono dalla consapevolezza che la questione della dispersione non deve essere considerata solo nel momento in cui è un'emergenza da combattere con metodi e strumenti eccezionali, ma deve essere affrontata in primo luogo all'interno della scuola con il contributo dell'extra-scuola.

Tale cambiamento di prospettiva, condiviso da tutti gli stakeholder, favorisce una significativa evoluzione del progetto: il coordinamento tra risorse diverse, ma complementari, si rivela in breve tempo una modalità indispensabile per sostenere concretamente le scuole nel difficile compito di trattenere e portare al conseguimento della licenza media gli studenti più difficili ed è, quindi, diventato uno dei cardini del progetto Sam (Brighenti, 2006).

L'altra peculiarità di questo progetto è che si muove sulla spinta del volontariato: sin dalle origini il progetto coinvolge un numero sempre crescente di classi in numerose scuole pubbliche della città e del privato sociale, inizialmente *i locali della Circoscrizione 7 sono messi a disposizione per svolgere le lezioni, i professori sono costituiti da giovani volontari che non superano i ventiquattro anni e il materiale didattico è costituito da libri non più utilizzati dalle scuole* (Bianchini, 2021, p. 150).

Il vero elemento innovativo è infatti rappresentato dalla presenza dei volontari delle associazioni. La storia della città di Torino è storicamente caratterizzata da una forte sensibilità sociale che genera una cultura di attenzione per le persone in difficoltà che si concretizza nell'impegno in organizzazioni di volontariato. Proprio la collaborazione tra istituzioni e realtà educative del territorio rende possibile la creazione di una rete capace di sorreggere gli allievi dal punto di vista relazionale, favorendone sia l'inserimento a scuola sia nel suo contesto sociale.

Il Progetto Sam, su una spinta di impegno volontario, raccoglie man mano intorno a sé un numero sempre più elevato di persone che intendono sia contribuire al progetto di aiuto per i ragazzi in difficoltà scolastiche sia coinvolgere i giovani in un'esperienza

educativa che va oltre l'animazione per il tempo libero. La figura del giovane volontario è apparsa molto presto come necessaria per tentare una strada di conciliazione con i ragazzi in rottura con il mondo degli adulti: oggi vengono chiamati peer educator, oppure fratelli maggiori e sono un anello di congiunzione tra i ragazzi in difficoltà, o già in dispersione, e gli insegnanti. Con l'aiuto di giovani volontari il progetto vuole offrire un'opportunità ai ragazzi che patiscono il passaggio dalle elementari alle medie per organizzare la loro vita scolastica principalmente come aiuto per i compiti, come affiancamento di modelli che contrastano il rischio di esperienze negative nell'ambiente di vita quotidiana, offrendo anche la possibilità di vivere i luoghi della città e del quartiere come esperienza positiva, avendo modelli più vicini d'età dai quali si sentono capiti e che possono imitare.

In tal senso, il principio operativo prevede che i ragazzi e le ragazze rimangano nel proprio quartiere e che sia la scuola a spostarsi laddove i ragazzi vivono, in modo da essere ben radicata nel loro mondo e più vicina ai loro bisogni e interessi. A questo proposito, uno dei pilastri etici del progetto è che ogni ragazzo o ragazza debba sostenere l'esame nella scuola di provenienza, quella stessa in cui è stato bocciato una o più volte*: si tratta di una scelta educativa forte, per i ragazzi è una scelta di responsabilità e di riconoscimento di quanto si fa, ma anche di presa di coscienza* (IPRASE, 2006, pag. 39).

Infine, i principi su cui si fonda il progetto attraverso cui fondare la relazione sono: il rapporto diretto tra figure adulte con i ragazzi e le ragazze, l'educazione alla costruzione di rapporti tra gli stessi studenti, i rapporti che le figure adulte educative hanno tra di loro, di tipo concorrente e non conflittuali per ottenere il miglior risultato possibile in un'ottica di sistema.

2.4 NAPOLI: PROGETTO CHANGE

Il progetto *Chance - Maestri di strada Scuola della seconda occasione* viene attivato a Napoli nell'anno scolastico 1998/1999 con lo scopo di recuperare gli studenti dei quartieri svantaggiati della città campana che non hanno ancora la licenza media e che si

trovano in situazione di dispersione scolastica. In questo contesto infatti sono presenti alti tassi di abbandono rispetto al territorio nazionale, per cui si vogliono promuovere pratiche educative, p*er restituire ai giovani il diritto non solo all'istruzione, ma anche alla cittadinanza* (Filippini, 2010, p.2).

In particolare, il progetto si sviluppa secondo tre obbiettivi:

- il recupero all'apprendimento dei ragazzi e delle ragazze;
- il conseguimento della licenza media (Progetto *Change I*);
- l'inserimento in successivi percorsi di orientamento e formazione (Progetto *Chance II*);

2.4.1 STORIA E IDENTITÀ DEL PROGETTO

Il progetto, promosso dal Comune di Napoli, nasce grazie alla legge 285/97 voluta dal Ministro per la Solidarietà Sociale Livia Turco, per la promozione dei diritti e delle opportunità dell'infanzia e dell'adolescenza, dall'iniziativa di tre docenti, tra cui l'esperto il noto Marco Rossi Doria. Change è la prima e unica Scuola della Seconda Opportunità istituita come sperimentazione ministeriale, secondo quanto previsto dal Libro bianco di Cresson, per l'acquisizione del diploma di scuola media.

Marco Rossi Doria, tra i primi ad occuparsi di lavoro di strada in Italia è considerato il "padre" del progetto *Change*. Infatti, tra il 1991 e il 1996, alcuni insegnanti volontari con larga esperienza di adolescenti a rischio iniziano l'attività di recupero in strada di bambini e ragazzini che abbandonano la scuola nel centro storico e in alcune periferie della città. Contemporaneamente alla pubblicazione del Libro Bianco avvenuta nel 1995, a Torino alcune agenzie di privato sociale, le sezioni comunali dei servizi sociali e le scuole medie statali creano progetti ad hoc per gruppi e singoli drop-out quattordicenni (Filippini, 2010).

Nel 1998, Doria torna in Italia dopo un periodo in Africa e fonda un'associazione di volontariato che vuole essere *un luogo di accoglienza, un laboratorio di costruzione di opportunità, un presidio contro l'esclusione sociale che offre al quartiere attività sportive, laboratori, corsi, doposcuola, gioco* (Filippini, 2010, p.13) inserendosi lì dove sono i bambini: è così che tra 1997/1998 inizia il progetto *Chance* con tre moduli

territoriali nei quartieri Spagnoli, San Giovanni-Barra e Soccavo per il raggiungimento della licenza media.

Successivamente, Rossi Doria ottiene il distacco dall'insegnamento a scuola per lavorare presso questa associazione diventa un *maestro di strada*: una nuova figura di insegnante che educa nelle vie della città e nei locali dell'associazione per costruire *relazione educativa come in un viaggio a cui si appartiene integralmente, lungo la strada* (Filippini 2010 pg. 5).

Nell'anno 2000 inizia *Chance II*, progetto per accompagnare nel percorso di orientamento e formazione integrata e prove di scuola-lavoro ragazzi ad alto rischio che hanno ottenuto la licenza media. Dal dicembre 2006, il progetto diventa una sezione associata sperimentale dell'Istituto IPIA di Ponticelli; inoltre, dall'anno scolastico 2006-2007 è stato attivato il *Corso di Orientativo Polivalente* composto da moduli flessibili (Filippini, 2010).

2.4.2 TARGET E PECULIARITÀ DEL PROGETTO

I soggetti di Change vivono in quartieri in cui sono presenti diverse tipologie di esclusione sociale: nei Quartieri Spagnoli si trova quella che è definita la *cultura della povertà* (Filippini, 2010, p.3): una povertà che si tramanda di generazione in generazione, mentre a Soccavo gravi situazioni di emarginazione si nascondono dietro un certo benessere; San Giovanni e Barra sono quartieri con grandissima presenza della criminalità organizzata e alti tassi di disoccupazione. In generale i luoghi di vita dei ragazzi che arrivano a Chance si caratterizzano per *altissima densità abitativa, forte nesso tra geografia urbana e sociale, disoccupazione, presenza di malattie infettive superiore alla media nazionale e cittadina, semianalfabetismo o analfabetismo, diffusione di lavori illeciti, forte preminenza del dialetto, bassi tassi di prescolarizzazione, alto tasso di ripetenza, elevato numero di mamme sole, giovani e con bassa scolarizzazione, alto numero di bambini in trattamento al Tribunale dei minori, elevato tasso di criminalità, condanne penali e pene detentive nelle famiglie* (Filippini 2010 pg. 2).

Il progetto *Change* è nato per trovare il modo *di andare sulla strada a incontrare il disperso là dove si trova, con la mente e con il cuore, e talora anche dove sta con il*

corpo, per offrirgli un percorso di crescita che tenga insieme tutte le sfere della personalità (emotiva, sociale e cognitiva), che parta dai suoi bisogni e dal rafforzamento della stima di sé, come primi passi per sbloccare il senso di estraneità nei confronti della scuola (Filippini 2010 pg. 6).

Il progetto rientra pertanto in un'educazione di comunità proprio nel luogo in cui i soggetti sono inseriti: è la comunità e la sua rete di relazioni che fa crescere ciascun individuo in cui la scuola deve essere parte integrante del tessuto sociale. I quartieri dove opera *Change* sono infatti luoghi solcati da grande malavita per cui *Change* vuole mostrare una realtà diversa dal panorama abituale che i ragazzi e i bambini vedono, per fare in modo che essi si riapproprino dell'ambiente in cui sono nati e ricomincino a viverlo. L'idea di fondo è che *per offrire un percorso di senso occorre non rinunciare al contesto di vita, ma mettere in luce aspetti positivi e negativi riflettendoci insieme e soprattutto valorizzando le risorse presenti o creandone laddove non ce ne sono, essere nel territorio un'agenzia di sviluppo umano, inclusione e socialità* (Filippini, 2010, p. 23).

Nel suo complesso il progetto è rivolto congiuntamente al ragazzo e all'ambiente sociale dove tutte le persone coinvolte nel progetto condividono la responsabilità educativa e considerano l'educazione come problema della comunità e non solo della scuola.

Il progetto *Change* si distingue per la presenza di ulteriori figure educative che fanno parte delle equipe: le cosiddette "mamme sociali". Queste figure sono persone del quartiere, che spesso mantengono relazioni informali con le famiglie dei ragazzi e conoscono bene il contesto e le dinamiche che in esso sussistono, svolgono attività di cura dentro la scuola, aiutando i ragazzi ad elaborare la distanza tra la formalità della scuola e l'estrema informalità del contesto esterno. Hanno anche il compito di raccogliere e dare informazioni circa il territorio vivendo quotidianamente il quartiere e conoscendo tutti i fatti e gli accadimenti.

A differenza di insegnanti e educatori, le *mamme sociali* non hanno un programma da rispettare e di conseguenza si trovano a gestire situazioni non protette nelle quali inizia una vera e propria azione educativa. Questa funzione materna è delicata perché deve

esserci un equilibrio e una giusta distanza, l'attenzione deve essere rivolta a evitare di diventare le uniche figure di riferimento: la difficoltà maggiore nella relazione fra le mamme sociali e i ragazzi è proprio nel tutelare e nel far rispettare questo patto e i differenti ruoli (Filippini, 2010, p.11).

Un altro aspetto peculiare della didattica di *Change* è la valutazione in aula; gli insegnanti non danno voti e non consegnano pagelle: si è invece deciso di assegnare ai ragazzi una piccola somma di denaro, la "paghetta", una cifra simbolica che testimonia il riconoscimento dell'impegno e della presenza del ragazzo e varia a seconda di questi.

La paghetta viene consegnata ogni tre mesi, in un incontro con il ragazzo e alla presenza di un familiare. Sono poi gli stessi ragazzi, supportati dalle figure educative, a valutare ogni giorno i propri progressi o i passi indietro, la loro disponibilità al lavoro proposto, il loro essere stati presenti o meno, al fine di non essere giudicati, ma per prendere coscienza e responsabilità delle proprie azioni e del proprio operato per far sì che anche la valutazione diventi spazio e occasione di crescita e di formazione.

Infine, l'ultimo aspetto peculiare di Change è che esso è collocato dentro la scuola pubblica, secondo un quadro interistituzionale. Questo aspetto ha rappresentato un punto di forza del progetto, ma purtroppo, alcuni nodi problematici di carattere istituzionale hanno sempre ostacolato la buona riuscita di *Change* che è andato avanti nonostante tutto grazie alla pervicacia degli operatori. I tempi e le regole della burocrazia si scontrano con le urgenze e le particolarità che il lavoro quotidiano con i ragazzi drop out comporta: i ritardi nei finanziamenti e nell'incarico dei docenti, l'incertezza che aleggia intorno ad un progetto sperimentale e l'intermittente sostegno istituzionale hanno messo a rischio la prosecuzione del già difficile lavoro dei maestri di strada di Napoli e degli educatori (Filippini, 2010).

2.5 TRENTO: PROGETTI PONTE

Nella provincia di Trento i *Progetti Ponte* sono percorsi a finalità orientative riservate a particolari categorie di alunni a rischio di abbandono e dispersione scolastica che dal

1995 prevedono un periodo di frequenza delle lezioni presso i Centri di formazione professionale.

2.5.1 STORIA E IDENTITÀ DEL PROGETTO

Nella prima metà degli anni '90 prendono avvio, in forma sperimentale, percorsi orientativi brevi che prevedono la frequenza da parte di allievi di terza media di alcune ore di laboratorio presso le strutture della Formazione professionale. Si tratta, all'epoca, di esperienze, non molto strutturate, di recupero e rimotivazione di alcuni alunni con situazioni di forte disagio *avviati verso l'abbandono della scuola e l'inserimento, pressoché inevitabile, in contesti emarginati ed emarginanti, sicuramente poco educativi e significativi per i processi di crescita di giovani adolescenti* (Brighenti, 2006, p.78).

Nel 1995 iniziano i primi percorsi orientativi brevi con la frequenza da parte di 42 allievi di seconda e terza media di alcune ore presso strutture della Formazione Professionale.

Nel 1999, la legge nazionale 20 gennaio 1999 n. 9 e le Deliberazioni della Giunta Provinciale del 14 ottobre 1999 sull'autonomia delle istituzioni scolastiche costituiscono i riferimenti legislativi e amministrativi per l'istituzione di questi percorsi di recupero dei fenomeni di evasione, ripetenza, interruzione di frequenza, *ritardo nel corso degli studi e abbandono* (Brighenti, 2006, pg 77).

Sulla base di questa esperienza pregressa e della legge 20.01/n. 9 del 1999 sull'elevamento dell'obbligo di istruzione, a partire dall'anno scolastico 2000/2001 i Progetti Ponte vengono normati, formalizzati e finanziati a livello di sistema provinciale, per interventi che variano dalle 20 alle 150 ore di attività per ciascun ragazzo.

Se le prime esperienze a carattere pionieristico sono quantitativamente molto contenute, dall'inizio degli anni duemila i Progetti Ponte assumono le dimensioni di iniziative sistematiche: in quattro anni si passa da 42 allievi coinvolti nei percorsi nell'anno scolastico 2000/2001 ai 309 del 2005/2006 (Brighenti, 2006).

2.5.2 TARGET E PECULIARITÀ DEL PROGETTO

I Progetti Ponte hanno inizio con alunni disabili certificati ai sensi della legge 104/92, con alunni in situazione di disagio, seguiti dai servizi sociali, pluri-ripetenti, studenti di nazionalità non italiana, giovani sinti o rom a rischio di abbandono e di dispersione scolastica.

La principale peculiarità di questi progetti è la preponderanza di soggetti certificati: i progetti sono proposti, generalmente, nel caso di ragazzi certificati ai sensi della legge 104/92 per i quali si individua un percorso specifico legato alle abilità che possono conseguire rispetto ad un futuro inserimento nel mondo lavorativo.

L'altro gruppo di persone che ne usufruiscono riguarda infatti quei soggetti multiproblematici con alle spalle nuclei familiari seguiti dai servizi sociali territoriali, qualche volta ospiti presso appartamenti protetti gestiti da enti del terzo settore, con un basso livello nelle abilità strumentali di base e spesso con una frequenza della scuola saltuaria.

Per quanto riguarda la presenza femminile, si rileva un incremento significativo dall'anno scolastico 2000/2001 ai successivi, benché la componente maschile sia, in ogni caso, nettamente preponderante poiché le ragazze partecipanti all'esperienza progettuale costituiscono poco più del 20% (Brighenti, 2006, p. 78).

Per quanto riguarda l'offerta formativa, la specificità di queste esperienze viene strutturata sulla base di moduli che rispettano le caratteristiche essenziali del percorso dei Centri di formazione professionale di base e ne evidenziano il carattere di operatività. Sono suddivisi in percorsi di orientamento e di preinserimento: in entrambe le tipologie progettuali i ragazzi frequentano il centro per una mattina o due in settimana e il percorso viene considerato un credito formativo ed inserito nel curriculum personale (Brighenti, 2006).

I percorsi orientativi sono di percorsi brevi, articolati dalle venti alle trenta ore di attività e che afferiscono a uno o più dei seguenti macrosettori: industria e artigianato, legno, alberghiero, servizi alla persona, terziario, grafico, abbigliamento. Essi possono essere attivati per un solo allievo all'interno di più centri di formazione professionale e sono

rivolti a quei ragazzi che hanno la necessità di trovare la motivazione per la prosecuzione del loro iter formativo (Brighenti, 2006).

Questi ragazzi vanno aiutati nell'orientamento e nell'autorientamento alla e nella formazione; è necessario lavorare sulla loro soggettività e sulla loro identità intese come immagine sociale e ideale di sé e come capacità di rappresentarsi interessi, motivazioni, attitudini, aspirazioni, aspettative, significati, valori (Brighenti, 2006, pg 80).

I progetti di reinserimento generalmente sono proposti, per i ragazzi certificati ai sensi della legge 104/92, per i quali si individua un percorso specifico legato alle abilità che possono conseguire rispetto ad un futuro inserimento nel mondo lavorativo. Inoltre, per gli allievi disabili nel sistema della formazione professionale trentina è possibile, in alternativa ai corsi ordinari che portano al conseguimento della qualifica, *essere iscritti ai percorsi di formazione lavoro nei quali sono previste una consistente riduzione della parte teorica e un incremento di quella laboratoriale. Alla fine di questi percorsi, che possono avere anche durata quadriennale, viene rilasciato un certificato di frequenza spendibile come credito formativo per un eventuale inserimento nel mondo del lavoro* (Brighenti, 2006, pg 81).

2.6 VERONA: PROGETTO ICARO… MA NON TROPPO

Il primo progetto *Icaro…ma non troppo*, Promosso dal MIUR, dal CSA di Verona e dalla Rete ICARO ha origine nel veronese e in particolare tra Istituti scolastici di Verona, che vogliono rimettere al centro il processo formativo, attraverso esperienze di scuola-lavoro per adolescenti che manifestano disinteresse per lo studio e sono a rischio di abbandono.

2.6.1 STORIA E IDENTITÀ DEL PROGETTO

Il Progetto è stato ideato nel 1997 da un gruppo di lavoro che ha visto coinvolti alcuni Presidi di scuole medie inferiori di Verona, il Provveditorato agli Studi di Verona e l'Istituto Provolo. Nel 2002 si è costituita la rete di scuole "Icaro" e nel 2005 si è

istituzionalizzato il Coordinamento tra gli Istituti in rete, il MIUR e il Centro servizi amministrativi di Verona.

Icaro intende realizzare una scuola di seconda opportunità, nella fattispecie un Centro di formazione professionale che, opportunamente convenzionato con le scuole medie interessate, si assuma l'onere di organizzare un modulo di formazione finalizzato a garantire nello stesso tempo (Brighenti, 2006, p.100):

- la preparazione degli allievi all'esame di licenza media;
- l'inserimento in un percorso di formazione professionale;
- l'acquisizione di competenze propedeutiche spendibili successivamente;
- la rimotivazione verso un impegno di formazione generale e professionale attraverso l'esperienza del successo formativo.

Attraverso una costante collaborazione con gli insegnanti delle scuole medie, l'obbiettivo di Icaro è assicurare la valorizzazione di crediti formativi degli allievi ed il mantenimento di un ruolo significativo della scuola media che, prevenendo l'abbandono, *favorisce il conseguimento- non formale- del titolo di licenza media e conserva la funzione orientativa che le compete, insieme ad una parte di corresponsabilità educativa* (Brighenti, 2006, p.100).

Fondamentale è dunque il rapporto di cooperazione tra scuole medie e Centri di formazione professionale fondato su un progetto mirato che fornisce percorsi di formazione di base e di qualificazione pre-professionale per i ragazzi e le ragazze. Per i destinatari dei progetti questi percorsi costituiscono *un'opportunità di riorientamento esistenziale, di rimotivazione, scolastica e di incremento della progettualità professionale che spesso costituisce una concreta prospettiva sostenibile per il proseguimento degli studi* (Brighenti, 2006, p.100).

2.6.2 TARGET E PECULIARITÀ DEL PROGETTO

Gli utenti del Progetto sono giovani in situazione di disagio scolastico e a rischio di emarginazione sociale che frequentano indicativamente la terza media o che in alcuni casi frequentano la seconda, avendo il titolo per chiedere di sostenere l'esame di licenza come candidati privatisti. Vivono situazioni di rilevante disaffezione scolastica e di forte

demotivazione allo studio, per cui spesso si allontanano dal mondo della scuola istituzionale, nella quale non reggono il confronto anche con i compagni.

Nelle scuole medie della città di Verona, in particolare quelle situate nei quartieri periferici, sono iscritti e frequentano allievi con problematiche di apprendimento molto accentuate, più che altro connesse ad aspetti di disadattamento scolastico o sociale. *Tali soggetti, generalmente non deprivati dal punto di vista cognitivo, hanno una scolarità pregressa molto carente in diverse aree, segnata da esperienze di ripetenza e da una percezione consolidata di inadeguatezza al curricolo presentato dalla scuola* (Brighenti, 2006, p.100). A questo, come visto sopra, sono spesso collegate situazioni di bassa autostima e comportamenti relazionali improntati al conflitto o alla marginalità. Questi ragazzi, pur costituendo solo 1-2% della popolazione scolastica, ignorano costantemente i continui appelli all'impegno e alla responsabilità e non sono sostenuti adeguatamente dalle famiglie. Le difficoltà di questa ristrettissima fascia di ragazzi sono riconducibili alle seguenti aree: sociale, cognitiva, affettivo-relazionale e personale.

Il progetto Icaro consiste in un percorso formativo di alternanza scuola/lavoro articolato in 4 moduli/aree formative, per un totale di circa 400 ore, con obbiettivi ben definiti (Brighenti, 2006):

1. Area dell'Orientamento e del potenziamento delle abilità sociali (ore indicative: 150);
2. Area Recupero Scolastico (ore indicative: 120);
3. Area dei laboratori (ore indicative: 80);
4. Area degli Stage (ore indicative: 100).

Un altro aspetto peculiare del progetto riguarda la costruzione del patto formativo, che si distingue in tre momenti (Brighenti, 2006):

1. l'individuazione del soggetto beneficiario: la scuola media valuta la possibilità di un inserimento nel progetto di uno o più casi, descritti da uno specifico dossier (nelle prime settimane del mese di gennaio);
2. la formulazione della proposta: nel corso di uno o più colloqui il Preside della scuola media e il Responsabile del Centro di formazione professionale

configurano un'ipotesi di inserimento dell'allievo nel percorso (nel corso dell'ultima settimana di gennaio o prima di febbraio);

3. l'adesione all'iniziativa: la famiglia e l'allievo si impegnano a partecipare all'iniziativa nel corso di un incontro nel quale scuola media e CFP assumono responsabilità reciproche e complementari (entro il mese di febbraio).

Mentre, a conclusione del percorso, un'importanza rilevante è data alla validazione del percorso formativo attraverso un sistema valutazione di gruppo mirato a monitorare, verificare e valutare due livelli di azione (Brighenti, 2006):

1. il percorso formativo di orientamento, recupero scolastico e rimotivazione rivolto agli allievi, che avviene attraverso l'utilizzo dei seguenti strumenti:
    - un questionario di valutazione dell'attività d'aula somministrato e restituito periodicamente agli allievi;
    - un questionario di monitoraggio e valutazione dello stage, somministrato in itinere ed al termine dell'esperienza aziendale;
    - una griglia di osservazione per i formatori, come strumento per l'osservazione dei comportamenti degli allievi formatori impegnati nell'esperienza;
    - un questionario di valutazione finale dell'esperienza che viene somministrato nell'ultima giornata di attività.
2. il Progetto Icaro nel suo complesso come modello di intervento di sistema per la prevenzione della dispersione scolastica, per monitorare l'azione formativa e il grado raggiungimento degli obiettivi dichiarati, che vuole coinvolgere nella fase di valutazione i soggetti che, a livelli diversi, hanno collaborato alla realizzazione.

2.7 REGGIO EMILIA: PROGETTO ICARO…MA NON TROPPO

Nell'anno 2000, si è registrata la diffusione del modello proposto a Verona in nuovi contesti territoriali e il coinvolgimento di nuovi soggetti attuatori dell'intervento ha consentito la realizzazione di una sperimentazione parallela del Progetto che è stata

seguita attraverso un lavoro di supervisione e consulenza per tutte le organizzazioni e gli staff di operatori impegnati nella realizzazione del modello.

2.7.1 STORIA E IDENTITÀ DEL PROGETTO

Il progetto Icaro…ma non troppo della provincia di Reggio Emilia nasce nel 2000 da una sollecitazione del Centro Servizi Amministrativi ed è promosso anche dall'Ufficio Scolastico Regionale, dalla Regione Emilia-Romagna, dalla Provincia di Reggio Emilia e dal Comune capoluogo e fin dalla prima edizione viene gestito dalla Fondazione Enaip Don Magnani di Reggio Emilia.

Nel primo anno di attività il suo finanziamento dipende dal Ministero dell'Istruzione, ma già dalla seconda annualità del 2001 il progetto passa alla configurazione di finanziamento su bandi della Provincia di Reggio Emilia.

Il progetto ha la propria sede fisica nel comune capoluogo, ma si articola su dimensioni provinciali, perseguendo due principali obbiettivi:

- il conseguimento della licenza media;
- l'inserimento in un percorso di formazione professionale;

2.7.2 TARGET E PECULIARITÀ DEL PROGETTO

Il target di soggetti all'interno del progetto sono ragazzi che provengono da culture ed esperienze altre rispetto al modello della scuola e che non riescono ad integrare i diversi saperi.

Questo territorio, con medio livello di benessere, ha subito negli ultimi due decenni forti mutazioni: una forte espansione urbanistica correlata ad un consistente flusso migratorio dai paesi dell'Africa settentrionale prima, dalla Calabria e dalla Campania e più recentemente anche dall'Asia e dall'Europa dell'Est: negli ultimi tre anni la popolazione della città è aumentata del 25% del quale il 10% è rappresentato da immigrati soprattutto in età scolare.

Indispensabile per comprendere alcune delle ragioni del disagio di questi ragazzi è la lettura dei contesti familiari di provenienza: l'utenza prevalente è proveniente dal Sud Italia e negli ultimi dieci anni i ragazzi di famiglia non italiana (paesi dell'Africa

Settentrionale, Indiani o Pakistani) sono circa il 20% dell'utenza totale (Brighenti, 2006).

Accedono al progetto anche ragazzi segnalati dalla scuola media nella quale sono iscritti, che si trovano nel quindicesimo anno di età e solitamente con più di una bocciatura alle spalle, oppure ragazzi che la scuola ha già segnalato come *inadempienti alla frequenza* (Brighenti, 2006, p.126).

A tutti questi aspetti di partenza corrispondono differenti situazioni di identità psicologica e culturale precedentemente costituitasi nel ragazzo, da cui hanno spesso origine degli scollamenti fra le aspettative che la scuola avanza e ciò che una persona sente di essere o di rappresentare nel suo contesto sociale, da qui il disagio e la difficoltà nell'integrazione e nello stare bene a scuola su cui il progetto si propone di intervenire.

Le peculiarità del progetto di Reggio Emilia sono le stesse di quello di Verona, con cui si condividono gli obiettivi e i metodi (cfr. paragrafo 2.6.2), consentendo agli studenti della scuola secondaria di primo grado che presentano ripetenze e disagio scolastico conclamato, di superare l'esame conclusivo del primo ciclo di istruzione secondaria e di proseguire il percorso per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e formazione. Questo al fine di consentire la loro piena realizzazione personale e sociale attraverso percorsi personalizzati di orientamento, recupero delle competenze di base delle varie discipline, i moduli di alternanza scuola-lavoro, il patto formativo e la valutazione del percorso.

Inoltre, a proposito della trasferibilità e diffusione dell'esperienza, dall'anno scolastico 2009/2010, il progetto realizzato nelle Province di Reggio Emilia, e poi a Parma, si è esteso anche al territorio piacentino divenendo quindi operativo su tre province della regione. Questo ampliamento territoriale dell'iniziativa mostra la validità ed affidabilità educativa e pedagogica di questo intervento di contrasto alla dispersione e come valido supporto all'attività svolta dalle Istituzioni scolastiche.

2.8 MILANO: PROGETTO SCUOLA DELLA SECONDA OPPORTUNITÀ

A Milano, nel 2001, nasce un'esperienza modello contro la dispersione ideata dalla Fondazione Sicomoro e ancor prima dall'idea di un sacerdote, Padre Eugenio Brambilla, in un quartiere della periferia di Milano. Il progetto nasce con l'obiettivo di dare una seconda opportunità a tutti quei ragazzi con cui il religioso entra in contatto che hanno abbandonato la scuola dell'obbligo o che corrono il rischio di abbandonarla.

2.8.1 STORIA E IDENTITÀ DEL PROGETTO

Nel 2001, a seguito della presa di coscienza di una situazione di abbandono di diversi adolescenti, Padre Eugenio inizia a insegnare a quattro di questi ragazzi nei locali della sua parrocchia, man mano il bisogno risulta essere sempre più grande e i ragazzi da aiutare molti rispetto agli spazi insufficienti; pertanto, nasce il progetto "Scuola Popolare I Care" a Milano nel quartiere Gratosoglio, oggi "Scuola della Seconda Opportunità".

Nel 2002 vengono infatti sottoscritti i primi Protocolli di intesa con le scuole del territorio, poi il progetto acquisisce sempre più alunni e nel 2011 la scuola apre una seconda sede nel quartiere Barona.

Nel 2012 per organizzare al meglio questo modello, ma anche per diffonderlo, nasce la Fondazione Sicomoro per l'Istruzione dalla modifica dello statuto originale delle Scuole Notturne della Carità che nel 2013 è iscritta al Registro nazionale delle ONLUS.

Intanto il progetto continua a crescere e nel 2014 è aperta a Lodi la terza aula della Scuola della Seconda Opportunità, finché nel 2015 entrambe le aule sono trasferite all'interno dell'Istituto Comprensivo Arcadia di Milano, dove si trova ancora, e il Consiglio di Amministrazione esplicita la volontà di modellizzare questo progetto e di replicarlo sul territorio nazionale.

2.8.2 TARGET E PECULIARITÀ DEL PROGETTO

Ogni anno nella sede di Milano vengono accolti circa una ventina di ragazzi dai 13 ai 16 anni, suddivisi in due classi.

Si tratta di ragazzi intelligenti e creativi ma, non per situazioni spesso esterne a loro, ad un certo punto hanno deciso di non studiare più, hanno bisogno di un luogo caldo e accogliente, ma anche esigente in cui l'esame di terza media è solo un primo obiettivo[5].

La frequenza della scuola è dal lunedì al venerdì, i ragazzi restano per un anno scolastico, al termine del quale sostengono l'esame di terza media nella scuola da cui provengono. Il progetto collabora con otto istituti scolastici statali del territorio, che segnalano i ragazzi in difficoltà. Anche i docenti arrivano da queste scuole, lavorando a stretto contatto con gli educatori e insieme programmando le attività: mentre i primi si alternano al cambio dell'ora, un educatore rimane sempre in classe durante tutta la mattinata.

Gli educatori hanno un ruolo fondamentale di ascolto e di relazione: stanno vicino al ragazzo e sono i garanti del suo progetto educativo, che prevede cinque fasi: *la prima è quella dell'"accoglienza", in cui i ragazzi imparano a conoscersi e ad accogliersi reciprocamente; segue la "fiducia", in cui scelgono di fidarsi della scuola e di sé stessi; poi c'è l'"orientamento", in cui decidono la scuola superiore che frequenteranno; quindi la "responsabilità", in cui dimostrano di impegnarsi; infine la "raccolta", in cui si preparano ad affrontare l'esame di terza media*[6].

In classe non ci sono cattedre, perché l'obbiettivo passa attraverso un lavoro di gruppo: alunni, professori e educatori lavorano insieme e non ci sono libri di testo, ogni ragazzo ha un suo quadernone didattico che costruisce lui stesso, scrivendo e rielaborando i concetti sviluppati in classe.

Questa Scuola vuole comunicare in modo chiaro il sentimento di autoefficacia cioè la consapevolezza che, se lo studente si impegna, ottiene un risultato positivo; si vogliono aiutare i ragazzi a riprendere in mano la loro vita. Per questo si insiste su un concetto fondamentale: *Imparare è cosa mia* [7]. Inoltre, le lezioni avvengono all'interno di una scuola istituzionale, a significare che l'ambiente che aveva dato a questi ragazzi la percezione di essere rifiutati, oggi li fa sentire accolti.

---

[5] http://www.vita.it/it/article/2019/03/25/la-prima-scuola-delle-seconde-opportunita/151037/,
[6] Ibidem;
[7] Ibidem;

La Scuola della Seconda Opportunità rappresenta un modello interessante di lotta alla dispersione scolastica. Essa rappresenta soprattutto un modello sostenibile, grazie alla sua capacità di mettere insieme il pubblico, con l'Ufficio Scolastico Regionale che invia i docenti; le scuole del territorio, che segnalano i ragazzi in difficoltà e continuano a seguirli durante il percorso; e il Comune di Milano, che da sempre sostiene l'iniziativa e il privato, attraverso i tanti donatori privati che sono vicini alla Scuola.

2.9: ROMA: PROGETTO SCUOLA PENNY WIRTON

Si vorrebbe ora presentare un' ultima situazione di Scuola delle Seconde Opportunità, con obiettivi diversi dalle precedenti: la scuola Penny Wirton. Essa *nasce da un sogno: insegnare la lingua italiana ai migranti come se parlare, leggere e scrivere fossero acqua, pane e vino. Senza classi. Senza voti. Senza burocrazie. Lavorando al presente con chi c'è, con quello che abbiamo. Cercando di dare a ognuno ciò di cui lui, o lei, ha bisogno*[8].

Prendendo spunto dalle stesse parole di presentazione si può vedere come questa scuola abbia l'obiettivo dell'insegnamento della lingua italiana ai migranti, attraverso la qualità del rapporto umano che si può realizzare nell'insegnamento uno a uno.

2.9.1 STORIA E IDENTITÀ DEL PROGETTO

Il nome della scuola richiama il titolo di un romanzo per ragazzi di Silvio D'Arzo (1920-1952), *Penny Wirton e sua madre* (Einaudi 1978), che ha come protagonista un bambino povero e disprezzato, il quale non ha mai conosciuto suo padre e, dopo una serie di prove, conquista la propria dignità, grazie anche all'aiuto del supplente della scuola del villaggio. Allo stesso modo, molti studenti della Penny Wirton sono orfani o lontani dalla famiglia: per loro e per tutti gli adulti che vi lavorano, la scuola nome Penny Wirton vuole indicare la possibilità di un riscatto, di una seconda opportunità.

La storia della Penny Wirton inizia nel 2004 quando Eraldo Affinati, docente di lettere e scrittore, viene trasferito su sua precisa richiesta alla Città dei Ragazzi di Roma; qui si

[8] http://www.scuolapennywirton.it/

rende conto dell'estrema necessità di aiutare, in modo il più possibile intensivo, i tanti adolescenti stranieri che usavano tra loro un *italiano embrionale, insufficiente a trasmettere anche solo in parte il mondo di esperienze e di emozioni di cui erano portatori*[9].

Silvio D'Arzo cerca quindi uno spazio didattico pomeridiano fino a decidere di fondare nel 2008, insieme alla moglie Anna Luce Lenzi, insegnante e traduttrice, la Scuola Penny Wirton: per sei anni, dal 2008 al 2014, la scuola opera presso la parrocchia di San Saba all'Aventino; successivamente approda a un'ospitalità temporanea presso il Centro Sociale Acrobax, dove rimane dal novembre 2014 al maggio 2015.

Nel giugno 2015, la scuola passa all'interno del Liceo scientifico "Giovanni Keplero" che offre l'uso pomeridiano di tutte le aule del secondo piano dell'Istituto. Dal novembre 2016 al giugno 2017 è ospitata dal Centro culturale Moby Dick alla Garbatella. Durante questi anni la Penny Wirton dedica anche corsi particolari al Centro di Pronto intervento minorile Tata Giovanni e alla Città dei Ragazzi, recandosi con un nucleo di volontari appositamente nelle loro sedi.

Dal novembre 2017 la scuola Penny Wirton di Roma è situata nei locali concessi dalla Regione Lazio.

2.9.2 TARGET E PECULIARITÀ DEL PROGETTO

La scuola è destinata a immigrati di ogni parte del mondo, qualunque sia la loro età e la loro provenienza, dall'Estremo Oriente all'Africa, al Centro America, all'Europa dell'Est.

Molti sono adolescenti che vengono dai Centri di Pronto Intervento, in attesa di essere destinati a qualche casa-famiglia o comunità come "minori non accompagnati". Numerosi sono anche i giovani che, superati i 18 anni, restano in attesa del riconoscimento dello status di rifugiato o richiedente asilo. Vi partecipano anche molte donne impegnate come collaboratrici o assistenti familiari; quelle giunte in Italia per matrimonio o ricongiungimento; alcune frequentano portando con sé il figlio piccolo,

[9] http://www.scuolapennywirton.it/

ma ci sono anche lavoratori o laureati nel Paese di origine che vogliono imparare la lingua italiana.

Attraverso particolari convenzioni alcune Scuole Statali hanno proposto allievi bisognosi di sostegno linguistico: ragazzi e ragazze della secondaria di primo grado appena arrivati in Italia o anche nati e cresciuti qui, ma in difficoltà; altrettanto, ragazzi, solo maschi, delle superiori con gradi di difficoltà diversa riferita soprattutto all'uso dei libri di testo. Questi due ultimi gruppi si segnalano per una particolare agevolezza: scolarizzati, sono anche sostenuti dalla presenza della famiglia che rende più facile e più sereno il loro comportamento.

Le nazionalità dei partecipanti rappresentano ormai tutto il mondo: un aspetto fondamentale è pertanto la promiscuità dei soggetti, con tutti i benefici che ne provengono: *giovani e meno giovani si osservano tra loro, si aiutano quando possono, si abituano a convivere e a capirsi. Chi già conosce l'italiano e chi no, chi ha almeno le conoscenze dell'alfabeto e chi deve ancora conquistarlo. Chi scrive da destra a sinistra. Chi non sa cos'è il quaderno a righe e chi parla arabo e inglese*.[10]

La prima peculiarità della Penny Wirton riguarda gli insegnanti, che sono volontari. Chi insegna alla Penny Wirton è una persona che lo fa gratuitamente e che, soprattutto, è davvero interessato alle storie dei suoi studenti, chiunque essi siano.

Le motivazioni dei volontari, donne e uomini di ogni età, possono essere assai diverse una dall'altra: *c'è chi viene spinto da ragioni etiche, chi lo fa per motivi politici, animato dalla passione civile, chi ha un ideale religioso, chi arriva per superare una crisi esistenziale: alla fine tutti si riconoscono nello stesso gesto di gratuità*[11]. Ci sono numerosi ex docenti, oppure pensionati provenienti da esperienze lavorative diverse da quella scolastica, inoltre un gruppo cospicuo è costituito da neolaureati, laureandi e studenti interessati al tirocinio nell'insegnamento della lingua italiana come lingua seconda. Sono presenti anche, opportunamente guidati, studenti liceali che arrivano o per iniziativa propria o più spesso per gli stage formativi previsti dall'alternanza scuola-lavoro introdotta dalla riforma L. 107.

[10] http://www.scuolapennywirton.it/
[11] ibidem

Ai volontari non è richiesto un diploma specialistico, ma in primo luogo la disponibilità a intervenire gratuitamente e l'attitudine a mettersi in relazione con le persone che incontrano, studenti e colleghi. Per agevolarne l'attività, la scuola stessa predispone momenti di formazione, tiene disponibili in sede materiali come, ad esempio, giochi e materiali ludo didattici appositamente studiati, che i volontari imparano a conoscere e a usare. Il numero dei volontari è cresciuto negli anni fino a superare, nel corso del 2016, le 120 unità; pur cambiando le persone, il numero non è mai diminuito e tende, anzi, ad aumentare.

La scuola Penny Wirton ha inoltre un preciso stile: *cercare sempre l'amicizia, anche nel momento in cui sembra difficile realizzarla, puntare sull'armonia, mostrare l'accoglienza, mettersi in gioco, essere flessibili, pazienti e rigorosi, non schiavi del programma, quale che sia, ma pronti a premiare il movimento, anche impercettibile, del proprio studente. Non severi, né selettivi, ma custodi attenti di fronte alla personalità in formazione*[12].

Per tutti questi motivi negli anni la scuola Penny Wirton ha creato un manuale apposito per l'insegnamento dell'italiano, dal nome "Italiani anche noi" con appositi esercizi pensati per chi comincia: *i nostri nemici sono il voto, il giudizio, la lista dei primi classificati. Questo non significa che rinunciamo a registrare i progressi, quando ci sono. Guidiamo e sosteniamo i migranti nei loro percorsi di apprendimento.*[13]

La collaborazione, l'intercambiabilità, la sinergia, la condivisione e l'accoglienza sono protagoniste della scuola Penny Wirton a Roma. Essa è condotta da un gruppo di esperti collaboratori cui si fa riferimento durante le lezioni per qualsiasi necessità, i volontari sono autonomi ma intercambiabili, pronti a intervenire quando c'è la necessità di farlo, in un'ottica di comunità.

Le presenze vengono registrate vengono trasmesse a tutti i Centri di accoglienza e a tutti i volontari: in questo modo si ottengono elementi precisi per seguire gli sviluppi degli studenti attraverso cartelle didattiche sia per poter redigere attestati di frequenza sia per gli studenti, che lo aggiungono al fascicolo da presentare alla commissione in vista del

[12] http://www.scuolapennywirton.it/
[13] ibidem

permesso di soggiorno, sia per i volontari che possono servirsene per il proprio curriculum.

L'atmosfera della scuola coinvolge in primo luogo gli studenti, i quali percepiscono di non vivere in un contesto didattico tradizionale: oltre al fatto che ci sono tanti professori quanti ragazzi, che lavorano gratuitamente, la peculiarità della scuola è che si tratta di alfabetizzare gli studenti in una lingua che non è la loro; pertanto, il lavoro da fare è doppio e accanto a questo si inserisce la sfida dell'integrazione.

Insegnare l'italiano a chi non ha mai imparato a leggere e a scrivere né nella sua lingua né in altre è una stimolante avventura intellettuale: si prende il meglio da ogni metodo, sapendo *che la sfida dell'integrazione si vincerà o si perderà proprio qui, fra i banchi di scuola*[14].

2.10 I FONDAMENTI PEDAGOGICI DELLE SCUOLE DELLA SECONDA OPPORTUNITÀ

Le diverse Scuole della Seconda Opportunità appena presentate mostrano la volontà di proporre una nuova occasione ad adolescenti in situazione di disagio, in base ai diversi contesti in cui sono inseriti, dando minore o maggiore attenzione ad alcuni fattori piuttosto che ad altri: ciò che le accomuna e che permette di considerarle come un fenomeno unitario è la volontà di intervenire per contrastare una *dissipazione di intelligenze, risorse, potenzialità dei giovani* (Ministero Pubblica Istruzione, 2000, p.8).

Si è visto come tutte queste scuole abbiano aderito ad un approccio di tipo multidimensionale, convinte che *una vera analisi del fenomeno non possa prescindere da un'ottica sistemica, multidimensionale, che miri a scandagliare le diverse componenti di natura sociale, culturale, psicologica e relazionale* dello studente (Fadda, Mangiaracina, 2011, p. 11).

[14] http://www.scuolapennywirton.it/

Gli aspetti cardine delle Scuole della Seconda Opportunità sono pertanto quelli della pedagogia attiva, della comunicazione empatica, del confronto tra studenti e docenti e figure educative, dove l'apprendimento è reciproco e non segue un percorso tradizionale. I ragazzi non sono visti come un contenitore vuoto da riempire con conoscenze e risposte preconfezionate, ma come persone competenti che hanno il diritto di scegliere ciò che li riguarda e il dovere di assumersi in prima persona la responsabilità delle loro scelte.

Per questo, lo scopo formativo va di pari passo con la costruzione dell'identità personale, dell'appartenenza culturale; la programmazione delle attività si basa su apprendimenti reali a partire da competenze, passioni, inclinazioni, valori, che l'educatore deve ascoltare, raccogliere e potenziare. Si tratta di competenze spesso difficili da riconoscere, evidenziare e verbalizzare, che permettono ai ragazzi di riconoscersi per ciò che sono e a volte di rileggere in chiave anche critica, la loro storia di vita. L'attività didattica della Scuola della Seconda Opportunità abbandona la logica della trasmissione delle conoscenze e tralascia il concetto di insegnamento tradizionale, formale e asimmetrico, per approdare a quello di apprendimento e di competenza*: termini che presuppongono il cemento affettivo e consapevole del soggetto che apprende e diviene competente*. (Brighenti, 2006, p. 130)

Perché ciò avvenga, nelle SSO si adotta una centratura sul successo formativo, con la proposta di evitare che qualcuno si senta inadeguato, incapace di eseguire quel compito: i *percorsi sono centrati su competenze spendibili, che valorizzino l'operatività e la cultura laboratoriale, anche intesa come educazione al lavoro, che rimoduli diversamente gli ambiti disciplinari del curricolo, integrando possibilmente le discipline che utilizzano codici prevalentemente verbali in un'area di cultura generale con forte valenza civica* (Brighenti, 2006, p.100).

In queste azioni concrete vi è alla base una metodologia che prevede uno stile comunicativo sempre teso alla chiarezza, all'esplicitazione degli elementi di contesto, in cui il ragazzo ha il diritto di conoscere *il senso e le ragioni di ciò che gli si sta pro ponendo per essere nella condizione di poter riuscire e di poter scegliere* (Brighenti, 2006, p. 130).

Per realizzare questo servono dei contesti fisici e relazionali adeguati, che accolgano la soggettività dello studente e che risultino comprensibili rispetto alle procedure ma anche rispetto alle aspettative reciproche. Un ambiente chiaro funziona perché è condiviso da tutti i partecipanti uniti dallo stesso scopo, ed è fondamentale costruire i contesti provvedendo che siano regolati e prevedibili per tutti in quanto fondati su una costruzione comune delle regole (Brighenti, 2006).

In questo senso, dunque, il professionista deve in primo luogo esperire tentativi di ricognizione per far emergere ciò che è o sembra sommerso. Diventa centrale non solo ciò che lo studente ricorda dal percorso scolastico, ma ciò che possiede sotto forma di apprendimento informali o non formali. Grande importanza riveste anche l'esercizio dell'osservazione da parte dei formatori, non solo relativa alle caratteristiche e alle competenze degli studenti ma anche riguardo al modo di gestire le relazioni, ai livelli di autonomia e alle modalità di rapporto con le regole, con i diversi contesti.

Un altro snodo chiave della progettazione delle Scuole della Seconda opportunità è la proposta di attività direttamente legate alla sperimentazione di futuri percorsi lavorativi o attività esperienziali. Le attività di laboratorio e gli stage professionalizzanti fanno parte a pieno titolo di *un'offerta formativa diversificata che, nei molteplici canali di espressione, cerca di andare incontro alle individualità, ai cinque sensi e alla pluralità di modi attraverso i quali si apprende. Il punto di forza di questa scelta sta dunque nella moltiplicazione dei linguaggi che assumono dignità scolastica e nel parallelo ampliamento dello spettro di contesti formativi e di regole annesse con i quali i ragazzi sono chiamati a confrontarsi* (Brighenti, 2006, p. 135).

I progetti delle Scuole della Seconda Opportunità tentano dunque, attraverso molteplici attività cognitive e di stimolo, di accompagnare i propri utenti al recupero di un processo di crescita organico ed armonico, per sostenere la costruzione di un proprio progetto di vita che sostenga il percorso di costruzione identitaria dei ragazzi, generando cambiamenti in più direzioni: nel rapporto con gli adulti, con i pari e con lo studio (Brighenti, 2006).

Un ultimo aspetto che è emerso negli ultimi anni riguarda il percorso di prevenzione, necessario poiché il *minore aggressivo o sofferente non può essere emarginato, ma ha*

bisogno di figure di riferimento in grado di aiutarlo a essere meno in balla della sua insicurezza, della sua disperazione, del suo vuoto esistenziale basato sull'ascolto, sulla condivisione, sulla comunicazione, presupposti indispensabili sia a scopo preventivo-educativo sia per la motivazione all'apprendimento (Brighenti, 2006, p. 65).

Molti temi innovativi e cui la scuola istituzionale fatica a dare risposta sembrano essere qui presenti: un progetto di formazione che tiene insieme crescita e apprendimento formativo; *un modello di insegnamento che si fonda su una responsabilità educativa del gruppo di docenti, obbligatorio e periodico; una rete co-educativa tra scuola, famiglia e ambiente; un progetto di orientamento e inserimento* (Moreno, 2001, p. 89) e di accompagnamento all'occupabilità di sostegno a percorsi relazionali e basati sull'interiorizzazione degli obiettivi del progetto. Chi apprende vede che l'insegnante è realmente interessato al lavoro dello studente e che *l'obiettivo è non solo far andare a scuola gli studenti, ma alimentare il loro desiderio di andare bene a scuola* (Brighenti, 2006, p. 41).

Gli elementi qui analizzati rappresentano anche le basi del progetto "Ricomincio da Tre" di Padova, che si ha avuto modo di seguire per un intero anno scolastico e che verrà presentato maggiormente nel dettaglio nel prossimo capitolo.

CAPITOLO 3

PADOVA: PROGETTO RICOMINCIO DA TRE

3.1: CARATTERISTICHE DEL PROGETTO

3.1.1 STORIA E FINALITÀ DEL PROGETTO

Il progetto "Ricomincio da tre" (Rd3) nasce nel territorio Padovano originariamente con il nome di "Progetto Fuori Scuola" nell'anno scolastico 2016-2017. A partire da quell'anno infatti la regione Veneto, riconosciuto il problema del fenomeno della dispersione, finanzia attraverso bando regionale*, progetti indirizzati ai giovani minori di 18 anni che hanno abbandonato la scuola o la formazione con il titolo di studio di livello ISCED 2 o inferiore* (Biasin, 2018, p.152).

Il bando, in linea con lo sviluppo delle richieste europee per contrastare la dispersione scolastica, stabilisce che le sette province del Veneto presentino un progetto, per i giovani di età tra 15 e 18 anni che abbandonano precocemente la scuola, che favorisca il loro rientro nel percorso scolastico e contemporaneamente permetta l'innalzamento del loro livello di qualifica (Corelli, 2018). Il bando chiede esplicitamente la creazione di reti tra il sistema pubblico di istruzione degli adulti, le agenzie del lavoro, i centri di formazione professionale e le altre agenzie educative pubbliche e del privato sociale: la Regione Veneto, *riconosce così all'istruzione degli adulti la competenza specifica del lavoro con minori in dispersione scolastica e nel lavoro interistituzionale il fondamento del successo di percorsi di contrasto del fenomeno degli ESL* (Pasquato, 2022, p.2).

In questo contesto nasce poi il progetto Rd3, come percorso istituzionale coordinato direttamente dal CPIA di Padova: dopo il primo biennio finanziato dal fondo regionale, i soggetti della rete del progetto padovano scelgono di non perdere il patrimonio di esperienza sviluppato e di proseguire sottoscrivendo un protocollo di collaborazione e sussidiarietà con gli enti del territorio.

L'esperienza del progetto Rd3 qui approfondita si inserisce pertanto a partire dal 2017 nella rete nazionale informale delle Scuole della Seconda Opportunità, con cui

condivide obiettivi, orientamenti e con cui sta costruendo la rete ufficiale delle *Scuole della Seconda* Opportunità Italiane (Pasquato, 2022).

Il nome del progetto ha origine a partire dall'omonimo film di Massimo Troisi in cui il protagonista decide di partire per Firenze e di ricominciare da... tre; l''amico lo rimbrotta dicendogli "Da zero, non da tre" ma lui ribadisce convinto "Tre cose nella vita so fare, ricomincio da quelle tre". L'idea sottostante al progetto è allo stesso modo quella di accogliere i ragazzi vulnerabili senza partire da zero, ma riconoscendo invece il potenziale delle esperienze che hanno fatto, valorizzando passioni, abilità e competenze, che siano acquisite dentro o fuori la scuola, e ricominciare da lì.

Nato come strategia di lunga durata, la peculiarità principale presentata nel triennio progettuale *Ricomincio da Tre* 2019- 2022 è la volontà di mettere insieme tutti gli enti operanti sul territorio, con percorsi didattici, formativi, esperienziali e educativi per la promozione del successo scolastico dei minori, attraverso *attività previste che spaziano da azioni di orientamento e didattiche a laboratori professionalizzanti, tirocini, sostegno psicologico e percorsi integrati* (Veneto lavoro 29/07/12).

Sempre con la finalità generale di contenere il fenomeno della dispersione, infatti, l'obiettivo è quello di attivare percorsi innovativi finalizzati a *rafforzare la fiducia e l'autostima degli studenti, preparandone l'ingresso nel mondo del lavoro e facilitandone il ruolo di cittadini attivi nelle comunità locali e nella società* (Biasin, 2018, p.152). Per questi motivi i CPIA sono stati individuati quali referenti istituzionali all'interno del sistema formale, diversi dalla scuola secondaria di primo o secondo grado, per garantire il raccordo con la formazione e la continuità con l'istruzione (Biasin, 2018).

La finalità generale esplicitata nel protocollo è la *promozione del successo scolastico, formativo, educativo, personale di minori a rischio di esclusione scolastica e sociale, attraverso percorsi didattici, formativi, esperienziali, educativi per acquisire l'autonomia necessaria a conoscere, saper fare e saper essere, aggiornandosi nel corso della loro vita per essere cittadini italiani, europei e del mondo, capaci di attivarsi positivamente nei gruppi sociali e territoriali che abitano, per il bene proprio e della comunità di cui sono parte* (CPIA di Padova, 2019, p.1).

Accanto alle finalità generali sono poi presenti degli obbiettivi specifici che sono (CPIA di Padova, 2019, p.1-2):

1) *Assolvimento dell'obbligo scolastico;*
2) *Orientamento scolastico, formativo o professionale nelle seguenti modalità:*
   a) *Rientro in istruzione, nelle diverse tipologie di scuole di secondo grado;*
   b) *Rientro in formazione nei centri di formazione professionale;*
   c) *Ingresso nel mercato del lavoro;*
3) *Condivisione di buone prassi tra gli attori della rete e con le istituzioni scolastiche e formative*.

3.1.2 DESTINATARI

Per quanto riguarda i destinatari, il protocollo è rivolto a giovani tra i 15 e i 18 anni, pertanto in età di obbligo scolastico e formativo, in situazione di grave marginalità educativa, che hanno abbandonato gli studi nel biennio dell'obbligo scolastico (Pasquato, 2022).

I ragazzi, da protocollo, devono avere almeno otto anni di scolarità in Italia e aver già conseguito il diploma di scuola secondaria superiore di II grado; il progetto si attiva per tutti i soggetti in abbandono scolastico, attestato dall'ARS e/o dai servizi scolastici, o a forte rischio di abbandono, marginalità sociale e devianza, attestato da relazione di svantaggio o relazione di servizi socioassistenziali (CPIA di Padova, 2019).

3.1.3 STRUTTURA DEL PROGETTO

Il progetto è strutturato in circa venti azioni e aree di lavoro, molte delle quali comuni alla maggior parte delle Scuole della Seconda Opportunità (SSO), come esperienze di formazione permanente: raccolta segnalazioni e selezione, accoglienza, didattica, orientamento, laboratori di orientamento professionalizzante, stage e tirocini, presidio del limite, percorsi integrati, accompagnamenti, sostegno psicologico, dipendenze, affettività, famiglie, tutoraggio, segreteria, condivisione prassi, sgancio, cabina di regia, monitoraggio e supervisione pedagogica, formazione (CPIA di Padova, 2019).

Osservando come in tutte le esperienze di SSO ci siano delle *costanti, e delle caratteristiche specifiche che distinguono una realtà dall'altra in base al contesto, ai*

soggetti attuatori dei progetti, ai destinatari, agli obiettivi specifici (Pasquato, 2022, p.3), si vorrebbero ora presentare le principali aree che caratterizzano il Ricomincio da Tre, a partire da come espressi nel protocollo triennale.

Da un punto di vista organizzativo, la rete rappresenta il punto di forza del progetto padovano che si è consolidata nel corso degli anni come insieme di tre principali gruppi di soggetti con compiti e funzioni differenti:

a) i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) come punto d'unione con gli altri attori;
b) il Centro Per l'Impiego (CPI), di cui fa parte anche Veneto Lavoro- Centro per l'Impiego di Padova e Servizio Obbligo Formativo e Orientamento;
c) tutte le altre realtà presenti sul territorio con cui si collabora: Comune di Padova-Settore Servizi Sociali, Ufficio V Ambito Territoriale di Padova e Rovigo, AULSS 6 Euganea, Università degli studi di Padova, Centro Servizi Padova Solidale ODV, quattro diverse scuole del territorio Padova, oltre che aziende e famiglie;

I compiti di questi tre gruppi di soggetti sono differenti: il CPIA nell'Istruzione degli adulti si occupa dell'assolvimento dell'obbligo scolastico, poiché le attività proposte si configurano all'interno del Secondo periodo didattico del Primo livello, finalizzato all'ottenimento della certificazione che attesta l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo d'istruzione (Corelli, 2018, p. 51).

Il Centro per l'Impiego della Provincia di Padova, in particolare Veneto Lavoro-Centro per l'impiego di Padova e Servizio Obbligo Formativo e Orientamento, ha il compito, insieme alla scuola e ai comuni, di vigilare sul diritto-dovere d'istruzione, pertanto si occupa di individuare e selezionare i potenziali destinatari, di svolgere colloqui conoscitivi e orientativi, di fornire supporto per l'attivazione e la gestione di stage e tirocini, e di predisporre percorsi alternativi di inserimento lavorativo (Veneto lavoro, 29/07/12). Inoltre, a partire dall'anno 2000, la provincia di Padova ha attivato un servizio che ha lo scopo di intercettare, attraverso l'Anagrafe Regionale Studenti (ARS), i ragazzi che si trovano in situazione di dispersione scolastica, a causa di assenze, comportamenti violenti e atipici (Corelli, 2018).

Tutti gli altri enti presentati, collaborano con questi primi due nelle differenti aree di che caratterizzano il protocollo che si vorrebbero ora presentare in maniera più puntuale.

A. Raccolta segnalazioni e selezione

La raccolta delle segnalazioni può avvenire tramite una prima individuazione di giovani in situazione di abbandono o vulnerabilità da parte di diversi servizi: Servizi sociali, Centro Per l'Impiego, direttamente dalle scuole secondarie di secondo grado o dalle comunità per minori, a seguito della ricerca Anagrafe Regionale degli Studenti da parte di CPI-Veneto Lavoro; o ancora dalla raccolta di eventuali segnalazioni spontanee, come direttamente dalle famiglie o da altri canali che sono in contatto con ragazzi e ragazze in situazioni di disagio.

Al momento della segnalazione vi è una pre-selezione con una anamnesi in cui vengono raccolte informazioni dalle scuole o dai servizi sociali; viene inoltre svolta una ricostruzione della biografia scolastica di eventuali servizi già attivi e una breve analisi dei contesti territoriali di provenienza: queste informazioni consentono di fare una prima valutazione per capire se il progetto possa essere effettivamente utile per l'individualità del soggetto.

A questo punto avviene la selezione vera e propria attraverso un primo colloquio strutturato con equipe mista (CPI, CPIA, Servizi Sociali) in cui vi è la conoscenza degli studenti e della famiglia, la presentazione del progetto, vengono accolte ulteriori informazioni con schede progettate ad hoc e viene ultimata la scelta di aderenza o meno al progetto.

Questa fase è comunque considerata una pre-adesione, in quanto l'iscrizione definitiva al percorso avviene dopo una prima fase di conoscenza, di strutturazione condivisa della proposta personalizzata e di accettazione delle regole.

B. Accoglienza

La fase di accoglienza riguarda tutte le azioni del primo periodo, dalla raccolta delle segnalazioni all'adesione al progetto.

Ha inizio nel primo colloquio scolastico con il CPIA in cui con lo studente ricostruisce la proprio biografia scolastica, vi è una individuazione delle aree di forza e di fragilità nella forma dell'autovalutazione e si inizia la stesura del portfolio Individuale. Vengono svolte anche prove d'ingresso per la valutazione dei livelli di partenza e un'individuazione dei bisogni didattici, a partire da attività di gruppo per l'osservazione e la valutazione delle competenze sociali e personali.

Rientrano nel periodo di accoglienza anche un colloquio di orientamento e motivazionale (CPI, orientatrice e psicologa) per la prima stesura del percorso di orientamento che verrà inserito nel patto formativo individuale e un colloquio clinico/sociale con i Servizi Sociali, Sert, Neuropsichiatria, psicologo solo per i casi per i quali è emersa in fase di anamnesi una multi problematicità e che non sono già in carico a un servizio.

A questo punto si svolge il primo incontro collettivo con le famiglie e i referenti adulti (CPIA, CPI, CFP, psicologa, orientatrice), per presentare il percorso, la personalizzazione, i soggetti coinvolti e stimolare la collaborazione delle famiglie.

La fase di accoglienza vera e propria termina con un colloquio successivo in cui si svolge la comunicazione dell'esito della fase di accoglienza, osservazione e valutazione in ingresso, e in caso di esito positivo si realizza l'adesione formale al progetto, la compilazione della documentazione di iscrizione, la firma del Patto Formativo individuale con percorso personalizzato e del Patto di corresponsabilità per i presidio del limite. In caso di esito negativo vi è un orientamento ad altre proposte o servizi.

C. Didattica attiva, percorsi integrati e monitoraggio costante

Il progetto Ricomincio da tre, prevede una didattica che si discosta da quella della scuola istituzionale, anche perché spesso essa è uno degli aspetti principali che hanno fatto allontanare i ragazzi.

In particolare, le classi sono più piccole e divise per gruppi, infatti *le risorse interne al CPIA permettono di lavorare con un gruppo di massima di 14 ragazzi: a seconda delle caratteristiche, dei bisogni individuali, dell'orientamento, sarà possibile strutturare la didattica a gruppo unico, a due gruppi c/o con percorsi personalizzati individuali (uno*

a uno) (CPIA, 2019, p.4). Inoltre, nel lavoro con gruppo unico o due gruppi si prevede l'alternarsi di codocenza e della presenza dell'educatore.

A livello operativo la didattica è *attiva ed esperienziale, aperta, basata sul dialogo educativo e sull'ascolto non giudicante, volta all'emersione e valorizzazione di interessi e passioni*, *attenta alle dinamiche e ai processi di gruppo e personalizzata* (CPIA, 2019, p.4).

Contemporaneamente la didattica del progetto Ricomincio da tre è volta allo sviluppo delle competenze nelle discipline previste dalle Linee Guida per il secondo periodo per l'assolvimento dell'obbligo che si realizza attraverso l'ottenimento della certificazione che attesti l'acquisizione delle competenze di base connesse che prevedono almeno *il 70% del monte ore previsto nel biennio dell'istruzione tecnica e professionale, relativo alle materie di base di Italiano, storia, matematica e scienze* (Corelli, 2018, p. 47).

Il progetto Rd3, vista la necessità di aumentare il tempo scuola e le nuove esigenze degli studenti, riprende la strutturazione delle ore di base del precedente "Fuori Scuola" per variarne l'orario, aggiungendo un'ora di tecnologia, un docente di inglese e uno di matematica.

Il progetto, pertanto, ad oggi prevede le seguenti ore di lezione settimanali:

- Italiano 4.5;
- Matematica e scienze 4.5;
- Studi sociali 3;
- Inglese 3;
- Tecnologia 1.5.

Per un totale di 545 ore all'anno, cui sono state aggiunte altre ore di laboratori sociali, per migliorare la relazione e per dare spazio alla creatività.

Per quanto riguarda gli spazi per la didattica essi sono poco strutturati e più accoglienti, da utilizzare in base alle esigenze del gruppo e dei singoli di spazi più strutturati e contenitivi o di spazi il più possibile a-scolastici, con ampie aule e un unico banco attorno cui sedersi.

Un ultimo aspetto rilevante riguarda la didattica integrata che si realizza nel momento in cui, nel corso dei percorsi di orientamento, un ragazzo individua scuola o CFP in cui vuole essere inserito l'anno successivo, ed è possibile *creare percorsi integrati tra CPIA e scuola o CFP individuato, che prevedano la frequenza di alcune lezioni delle discipline di indirizzo, sia per accompagnare il ragazzo in un progressivo ambientamento, sia per recuperare o consolidare competenze didattiche* (CPIA, 2019, p.6).

D. Orientamento

All'interno del progetto Ricomincio da Tre si può parlare di orientamento come di un percorso continuo e costante che i ragazzi svolgono, in particolare in quattro circostanze:

a) un primo incontro di orientamento in fase accoglienza per la definizione del progetto individuale;
b) durante gli incontri di gruppo in cui si svolgono attività per lo sviluppo della consapevolezza delle proprie potenzialità e interessi, in cui vi è uno sviluppo delle competenze personali e sociali per i contesti di studio e di lavoro;
c) attraverso i colloqui individuali con i docenti nel corso dell'anno, con la messa a fuoco della strada da intraprendere l'anno successivo, tra scuola, formazione professionale e lavoro, anche con attività di scrittura del curriculum vitae;
d) attraverso i colloqui costanti con Veneto Lavoro-Centro per l'impiego di Padova e Servizio Obbligo Formativo e Orientamento.

Contemporaneamente, altro elemento utile all'orientamento sono i laboratori ad orientamento professionalizzante: attraverso realizzazione concreta di oggetti, prodotti, servizi, hanno lo scopo di far acquisire alcune competenze di tipo lavorativo, sono modulari per permettere il feedback a breve termine dei risultati parziali e per fornire agli studenti la possibilità di *mettere in gioco anche le competenze informali sviluppate in altri contesti della vita, per dimostrare la capacità di questi ragazzi di realizzare un prodotto* (Corelli 2018, p.61).

E. Stage e tirocini

Il percorso di orientamento si affianca a stage e tirocini come strumenti fondamentali per accompagnare gli studenti nell'orientamento verso una prosecuzione nella scuola, nella formazione professionale o nel lavoro. In queste occasioni vengono messe in gioco competenze personali e sociali degli studenti, spesso più importanti di quelle professionali che vengono invece acquisite poi sul campo.

Stage e tirocini sono attivati a seconda del piano personalizzato di ogni ragazzo, concordati nel corso dei percorsi di orientamento e secondo calendari compatibili con le attività didattiche e di laboratorio; inoltre sono di tipo curricolare e permettono ai ragazzi stessi di sperimentarsi per un breve tempo in un settore professionale per comprendere se è quello corretto (CPIA, 2019).

Le aziende che offrono accoglienza al ragazzi, sono preparate alla gestione di casi più o meno complessi e affiancati ad un tutor aziendale con cui rapportarsi, questo perché la fragilità dei ragazzi porta spesso alla difficoltà di garantire continuità nell'impegno di stage. Inoltre, l'esperienza di stage diventa realmente formativa e momento di crescita se è accompagnata da un processo di monitoraggio nella forma di feedback continui allo studente da parte del tutor aziendale con la mediazione di una figura di riferimento riconosciuta dal ragazzo e che abbia creato con lui una relazione comunicativa e di fiducia.

Per la ricerca delle aziende, la stesura della documentazione e del progetti di stage, per il monitoraggio dei ragazzi nel corso degli stage attraverso contatti con le aziende e incontri settimanali o mensili con studente stagista e tutor aziendale, è necessaria la disponibilità di figure addette al compito, attraverso un tutor e sempre in collaborazione con Veneto Lavoro.

F. Tutoraggio, accompagnamento e sgancio

Il tutoraggio è il sistema che permette ai ragazzi di costruire una relazione privilegiata con una figura adulta positiva che potrà diventare il riferimento nel corso dell'anno per confrontarsi rispetto al progressi scolastici e alle difficoltà incontrate (CPIA, 2019, p.9)

I tutor scolastici sono alcuni docenti del CPIA che hanno in carico tre o quattro studenti, con i quali fanno il punto della situazione didattica, tengono i rapporti con le famiglie e con gli altri enti con cui lo studente si relaziona. Compito principale di questa figura è quello di *guidare il percorso di apprendimento dello studente organizzando gli orari dei percorsi individuali e tenendo i contatti con gli enti partner, presso cui lo studente si reca per le ore di tirocinio o lezione* (Corelli, 2019, p. 58).

Durante i colloqui individuali insieme all'alunno si svolge una valutazione condivisa dei punti di forza, criticità e per mettere a fuoco i nuovi obiettivi per quanto riguarda l'aspetto didattico e delle competenze personali e sociali.

Contemporaneamente, una criticità rilevata riguarda la fragilità dei ragazzi nell'autonomia nella gestione della puntualità, negli spostamenti da una sede all'altra, nella costanza della frequenza, nella gestione del comportamenti limite all'interno di lezioni, laboratori o inserimenti presso CFP. In questo senso, il progetto e i colloqui con il tutor servono anche per prevedere l'attivazione di sistemi di accompagnamento che si declinano in diverse forme, a seconda del grado di autonomia personale del ragazzo, del fatto che sia o meno già in carico a un servizio; o anche per attivare l'eventuale sostegno psicologico individuale che il progetto prevede.

Infine, il tutoraggio è fondamentale anche per quanto riguarda il periodo sgancio. Infatti, al termine delle attività didattiche nel periodo estivo è opportuna prevedere due momenti di incontro, per favorire il contatto e l'inserimento nel nuovo sistema scolastico o formativo o lavorativo e per accompagnare gli studenti all'autonomia.

G. Monitoraggio e supervisione pedagogica

Il monitoraggio delle attività quotidiane avviene attraverso il registro di classe, in cui sono riportate le attività didattiche svolte, i comportamenti degli alunni e tutte le situazioni eccezionali che si presentano. Le osservazioni del registro di classe sono ampliate dagli insegnanti nel diario condiviso in Google Drive. Le annotazioni raccolte sono di tipo descrittivo e relative ai vissuti e ai comportamenti che vengono messi in atto.

Oltre a questo, è diventato importante negli anni il ruolo dell'Università degli Studi di Padova e dei Servizi Sociali del Comune *per poter collaborare in modo attivo alla creazione di percorsi adatti alle esigenze dei singoli studenti, in modo da poter lavorare in sinergia* (Corelli, 2019, p.62).

In particolare, l'Università di Padova, attraverso i docenti del FISPPA, i suoi studenti e dottorandi, è disponibile a prendersi in carico il compito di *monitorare il funzionamento della rete per quanto riguarda metodi, processi, dinamiche; restituire le osservazioni alla cabina di regia per prevedere le azioni di miglioramento; supervisionare l'azione pedagogica del docenti del CPIA e valutare gli esiti del progetto* (CPIA, 2019, p. 11) : in questo aspetto rientra anche il presente lavoro di ricerca, come approfondito nei prossimi paragrafi.

H. Famiglie

Le famiglie, o i responsabili educativi dei ragazzi, ove presenti servizi sociali e referenti di comunità, sono una risorsa fondamentale su cui lavorare per un possibile esito positivo dei percorsi dei figli e figlie, per questo è importante che vengano coinvolte nelle attività fin da subito.

Durante l'anno tutto il personale che ruota intorno al soggetto e i vari enti comunicano costantemente con le famiglie, da protocollo. Inoltre, per tutti i responsabili dei ragazzi è previsto un incontro in plenaria a inizio anno con turni referenti di ogni soggetto partner del progetto, per spiegare i diversi ruoli, il funzionamento del percorso e per impostare la relazione di collaborazione non giudicante con le famiglie; ai diversi colloqui individuali ad inizio, durante, a conclusione dell'anno e ogni qual volta le esigenze personali lo richiedano.

I. Sostegno psicologico, affettività e dipendenze

Questi sono alcuni aspetti che si intersecano all'interno dele storie di vita degli adolescenti che arrivano al Ricomincio da Tre e che sono state prese in esame.

Il servizio di sostegno psicologico *viene offerto ai ragazzi e alle loro famiglie, con lo scopo di sostenere nuclei nel percorso e di affrontare le fragilità che portano e hanno*

portato a fallimenti scolastici e al ritiro sociale (CPIA, 2019, p.7). Esso viene attivato per minori che non sono già seguiti a livello psicologico, solamente in seguito a confronto con famiglie e altri attori della rete. Il servizio di sostegno prevede la presa in carico del nucleo familiare, con un pacchetto di colloqui riservati ai genitori ed entro 12-15 incontri riservati al ragazzo.

Un'altra delle criticità maggiormente riscontrate è stata la presenza di dipendenze di diverso tipo: sostanze stupefacenti, alcool, videogiochi, cellulare. Per questo, in base ai ragazzi che vengono selezionati, alla loro conoscenza e all'osservazione dei comportamenti problema, si possono attivare per il gruppo e/o per i singoli incontri percorsi di sostegno sulle dipendente, a cura dell' Ulss-SerD.

Infine, un'ultima criticità degna di nota, è l'esercizio da parte del ragazzi di *un'affettività poco consapevole e con comportamenti ad alto rischio (gravidanze non previste con conseguenti interruzioni volontarie di gravidanze, rischio trasmissione malattie sessualmente trasmissibili), oltre ad un approccio alle relazioni di genere che non si basa sul rispetto di sé e dell'altro/a* (CPIA, 2019, p. 8).

All'interno del progetto vengono pertanto attivati dei percorsi di educazione all'affettività e alla sessualità a cura dell'ULSS Consultorio Contatto Giovani al fine di *accompagnare i ragazzi nella consapevolezza di sé, della propria affettività, nel relazionarsi con l'altro/a da sé con rispetto e sicurezza* (CPIA, 2019, p. 8).

3.2 : MONITORAGGIO DEL PROGETTO DURANTE L'ANNO SCOLASTICO 2021-2022

Come visto sopra negli anni è diventato importante il ruolo dell'Università degli Studi di Padova e dei Servizi Sociali *per poter collaborare in modo attivo alla creazione di percorsi adatti alle esigenze dei singoli studenti, in modo da poter lavorare in sinergia* (Corelli, 2019, p.62).

In particolare, l'Università di Padova, attraverso i docenti del FISPPA e i suoi studenti e tirocinanti, svolge il monitoraggio, l'osservazione, la supervisione e la valutazione di

alcuni aspetti del progetto, già a partire dal primo anno di attivazione, in cui si inserisce il presente lavoro di ricerca.

Nello specifico, l'attività di ricerca, cha ha avuto durata annuale da settembre 2021 a luglio 2022, è stata strutturata nelle seguenti fasi:

1. Monitoraggio nelle diverse fasi del progetto durante tutto l'anno scolastico attraverso la partecipazione della tesista, con una particolare osservazione e riflessione su alcuni aspetti ritenuti di particolare interesse:
    a) il presidio del limite;
    b) le buone prassi dei docenti;
    c) il lavoro di rete.
2. Interviste semi-strutturate a studenti e interviste strutturate ai docenti a conclusione dell'anno scolastico;
3. Valutazione e riflessione finale sugli esiti del progetto e possibili miglioramenti.

L'anno scolastico oggetto di monitoraggio può essere suddiviso in quattro periodi principali dei quali si vorrebbero presentare di seguito le fasi principali: il primo periodo di settembre-ottobre antecedente l'inizio della didattica; il periodo del primo quadrimestre con l'inizio delle conoscenze e l'approfondimento dei percorsi personalizzati, le attività e i laboratori strutturati; il secondo quadrimestre con la ripresa delle attività, l'approfondimento dei percorsi e le strategie per i momenti critici rilevati; infine il periodo conclusivo dell'anno scolastico con colloqui con ragazzi e adulti di riferimento.

Per quanto riguarda il primo periodo, esso ha origine con colloqui conoscitivi dei ragazzi all'interno degli incontri con Veneto Lavoro- Centro per l'impiego di Padova e Servizio Obbligo Formativo e Orientamento nel mese di settembre: a questi partecipano la responsabile del progetto Ricomincio da Tre, la referente per l'orientamento e la tesista. In questa fase avviene il primo contatto di accoglienza con i ragazzi e le ragazze, la presentazione del progetto e un confronto sul loro percorso scolastico precedente, la presentazione del progetto ove ritenuta necessaria o in alcuni casi il reindirizzamento verso altre realtà educative ritenute più adatte.

Il secondo periodo inizia con l'inizio delle lezioni nel mese di ottobre in cui si realizza la prima fase di conoscenza tra docenti e studenti, tra gli stessi ragazzi, tra gli stessi docenti e gli educatori e le altre figure, in particolare la tesista e una volontaria del servizio civile.

Il lavoro della tesista in questo periodo è legato all'affiancamento dell'educatore previsto per tre giorni alla settimana: questo permette di osservare il comportamento e i ruoli dell'educatore, ponendo a lui e alla docente responsabile del progetto domande e interrogativi sul campo, sia di entrare in relazione con i ragazzi e le ragazze ed osservarli in un contesto di gruppo. Attraverso questo periodo di osservazione, unito alla conoscenza delle storie degli studenti, tramite la documentazione fornita dai servizi, emergono i profili individuali e all'interno del contesto di gruppo, anche le prime difficoltà relazionali e nella gestione di alcuni comportamenti.

In questa fase si cerca però più che altro di arginare i comportamenti limite, accogliendoli e ascoltandoli con pazienza, dialogo e osservazione, sfruttando tutte le strategie possibili per creare una relazione di fiducia e cercando di intervenire strategicamente, ad esempio spostando, dividendo i gruppi, proponendo attività adatte a ciascuno.

Nei primi consigli di classe ci si è concentrati su una condivisione delle osservazioni del gruppo e dei singoli, sull'inizio della costruzione dei percorsi personalizzati e modalità più adatte per attivare ciascuno a seconda delle esigenze. Sin da questi mesi iniziano a delinearsi le difficoltà nell'ambito delle regole, per cui alcuni insegnanti chiedono subito che si arrivi al divieto di uso del telefono o di linguaggi volgare, ma per il momento si concorda una proposta elaborata con i ragazzi stessi e da condividere poi con il consiglio di livello.

Proprio per questo dal mese di novembre circa, si sceglie di avviare un percorso di quattro settimane di osservazione e auto-osservazione dei ragazzi e delle ragazze su se stesse e sui compagni e compagne, per portare consapevolezza sui comportamenti messi in atto e per arrivare al termine di queste, ad analizzare i dati e a riflettere sui loro comportamenti (cfr. tabella 1 in appendice). Del monitoraggio risulta interessante presentare il fatto che ha origine da un confronto con i ragazzi, a partire dalla

domanda "Che cosa ci fa stare bene?", da intersecare con "Che cosa fa stare bene anche gli adulti?", per poi costruire una seconda fase di mediazione e condivisione di modalità di convivenza di "benessere".

Contemporaneamente, in questi mesi iniziano i colloqui di orientamento e di avvio agli stage per tutti i ragazzi e le ragazze del progetto, si definisce un calendario di incontri e quando hanno avvio gli stage per ciascuno studente sono previsti i giorni specifici di frequenza a scuola, da concordare con quelli di state; si concludono il patto formativo e i percorsi personalizzati.

In questi mesi viene rivisto anche il ruolo della tesista, prevedendone la presenza per due giorni la settimana, di cui solo uno in affiancamento all'educatore e un altro in autonomia, per sperimentarsi in prima persona nelle situazioni che la quotidianità pone davanti e per garantire tutti i giorni alla classe un'altra figura educativa oltre ai docenti. A seconda delle esigenze, inoltre, la tesista si rende disponibile per l'affiancamento di docenti e educatore nei diversi passaggi dell'anno scolastico, ad esempio per particolari laboratori.

Infatti, è da questo mese che, oltre alle lezioni di didattica, iniziano i primi laboratori, alcuni con durata limitata, altri che si protraggono per tutto l'anno. Si presentano i principali:

- ogni lunedì attività laboratoriale sull'esplorazione del quartiere, sulla definizione di spazio, di luogo, di senso dei luoghi, di identificazione con i luoghi di vita;
- ogni giovedì laboratorio di gestione delle emozioni;
- approfondimento del tema delle interviste con incontri con ospiti di vario genere (cooperante internazionale, scrittori, volontari…) che raccontano la loro storia e a cui i ragazzi pongono domande;
- percorso *Fish for Art* con il laboratorio di ceramica;
- lavoro di informazione attraverso la lettura dei giornali;
- corso di inglese in presenza con certificazione finale;

Partendo dalle fragilità scolastiche, ma anche sociali ed emotive dei ragazzi e dalle difficoltà di rapportarsi con il mondo della scuola tradizionalmente intesa, la didattica di tipo esperienziale si rivela fondamentale, perché in questi contesti gli studenti e le studentesse son al centro del processo di apprendimento trovandosi a dover risolvere una serie di situazioni pratiche che li spingono ad interrogarsi e a imparare (Reggio, 2009).

Nel mese di dicembre, inoltre, vengono realizzati i colloqui individuali con ragazzi e ragazze e relative famiglie o figure educative per il monitoraggio dell'andamento generale del percorso, secondo le osservazioni rilevate da tutti i docenti nei consigli di livello: ai colloqui partecipano la responsabile di progetto, l'educatore, la tesista e in alcuni casi le colleghe di Veneto Lavoro.

Il mese di dicembre si conclude, prima delle vacanze, con una semplice ma significativa mostra dei lavori compiuti durante la prima parte dell'anno scolastico in cui si invitano genitori, referenti educativi, docenti e preside del CPIA,

Nel periodo di rientro dalle vacanze di gennaio-febbraio è stata prevista una verifica condivisa sull'andamento dei primi mesi e le prospettive per quelli successivi sul piano didattico educativo e di progettazione. È in questo periodo che si considerano anche nuovi inserimenti, anche se le richieste arrivano durante tutto l'anno, per cui si iniziano nuovi colloqui in particolare tramite l'Ufficio Scolastico Regionale.

In questo periodo, intanto, i ragazzi e le ragazze si continuano a muovere sul fronte stage e tirocini, ciascuno a seconda del proprio percorso: in tutti i casi si cerca sempre di far sì che questi non interferiscano con l'attività didattica della mattina o, eventualmente di creare un programma in cui si alternino i giorni di stage e quelli di didattica di maggior interesse in aula.

Nei mesi successivi a gennaio 2022, il percorso risulta sempre più strutturato, sebbene incontri, laboratori e personalizzazione impongano continue revisioni, negoziazioni e cambi di programma con ciascun studente. Vengono accolte le diverse proposte che gli studenti portano a proposito della didattica, del modo di relazionarsi, delle proposte sulle uscite didattiche e prosegue il lavoro di riflessione sui

comportamenti limite, soprattutto linguaggi volgari, bestemmie e uso del cellulare, cercando di definire degli esercizi alla regolazione dell'uso e di comprendere le ragioni che portano ad un determinato comportamento.

Nel mese di febbraio viene stilata anche la valutazione primo quadrimestre che si basa principalmente su: frequenza, puntualità, adeguatezza del linguaggio, gestione del cellulare e della musica e altre osservazioni sul presidio del limite, aree di forza e aree di miglioramento. Le schede intendono riportare *una valutazione formativa secondo il principio dell'accompagnamento di studenti e genitori in un percorso di riflessione e consapevolezza sulle risorse personali, gli agiti, i punti di forza e le aree di miglioramento* (Consiglio di classe, febbraio 2022).

Inizia quindi il terzo periodo con il secondo quadrimestre.

Aspetti di novità, oltre ai nuovi inserimenti, riguardano l'aggiunta di altri laboratori:

- la didattica all'aperto ogni mercoledì presso l'orto del Basso Isonzo, coinvolgendo un volontario e attendendo la pubblicazione del bando PON che prevede un percorso specifico presso l'orto disegnato appositamente per i minorenni del CPIA di Padova;
- un laboratorio sull'utilizzo del social media il venerdì;
- un laboratorio di informatica per alcuni ragazzi più interessati;

Nei mesi successivi, si presenta una fatica generale da parte di alcuni e iniziano a concretizzarsi le prime assenze prolungate, di coloro che sin da dopo le vacanze faticano a rientrare, alcuni studenti non frequentano più con costanza e ci sono alcuni atteggiamenti fuori dai limiti; d'altra parte, per altri si riscontra un maggior coinvolgimento a livello di responsabilizzazione anche per le regole condivise.

Per questo, in questi mesi si realizzano diversi momenti di riflessione e revisione delle attività proposte, variando gli input (video, audio, scrittura, discussione orale, lettura, schemi, domande, esercizi...) e tenendo presente l'obiettivo non tanto nell'attività proposta, quanto in quello che funziona per *farli crescere come studenti e studentesse, cittadini e cittadine critici, pensanti, responsabili, capaci di leggere la realtà anche in*

autonomia, di prendere decisioni meditate, di ascoltare se stessi e gli altri, di proseguire nei loro percorsi con più sicurezza (Consiglio di classe marzo 2022).

Accanto a questo nel secondo quadrimestre vengono previste due attività accompagnate da un processo di valutazione per la certificazione finale delle competenze e dell'obbligo scolastico. Il processo di valutazione viene mediato con presentazione dell'attività, la costruzione con loro di una griglia di valutazione, lo svolgimento dell'attività, l'osservazione del risultato con la griglia e l'auto assegnazione della valutazione. Sul tema della valutazione si propongono anche due prove sul modello delle attività svolte collettivamente, con valutazione realizzata dai docenti, ma sulla base di una griglia che gli studenti possono vedere prima della prova per sapere esattamente cosa viene valutato. Questo aspetto della valutazione rimane di fondamentale importanza perché, come si vedrà nel prossimo paragrafo nelle interviste, la valutazione attraverso i voti rimane un elemento di disagio e rabbia nei confronti della scuola istituzionale, visto come un giudizio personale, più che come una valutazione di una prestazione, per cui è importante confrontarsi su questi aspetti con i ragazzi e le ragazze e negoziarne i significati.

Nel passare dei mesi, un tema di costante confronto è quello relativo alla didattica, anche per una sempre maggiore difficoltà dei docenti di costruire attività coerenti, all'interno di un percorso definito, che si aprano e si chiudano con una rielaborazione che lasci agli studenti conoscenze e competenze significative e attraverso strumenti che permettano di valutarli. Si parte sempre comunque dalla volontà di fare lezioni che *li catturino e li portino a confrontarsi con lettura, scrittura, interazione orale in diversi contesti, con diversi registri, che li rendano capaci di leggere e interpretare il complesso reale in cui viviamo, che diano loro le parole per dare nome a quello che viviamo* (Consiglio di classe, aprile 2022).

Andando verso la fine dell'anno scolastico il percorso di ciascun ragazzo appare sempre più strutturato, organizzato con una divisione in vari gruppi, codocenze, percorsi individuali, stage, tirocini, laboratori e incontri definiti per ognuno; il passare diverse ore tra studenti in attività molto diverse inoltre aiuta anche nella creazione di un rapporto di classe coeso, anche con i nuovi inserimenti: aspetto, quello del clima tra

ragazzi e ragazzi, che necessita di un costante lavoro di analisi e riflessione di gruppo, oltre a quello personale.

L'ultima fase è quella che inizia negli ultimi mesi di scuole e si conclude con il colloqui definitivo con ragazzi e ragazze, famiglie o referenti educativi, responsabile del progetto, educatore (e talvolta tesista). Si cerca infatti di rivedere tutto il percorso annuale, di far sì che il ragazzo o la ragazza ne siano consapevoli e di concretizzare i passi successivi per le prospettive future emerse, confrontandosi con il Veneto lavoro e cercando di riflettere nei colloqui individuali sulle varie esperienze affrontate durante l'anno.

Questo momento risulta di fondamentale importanza, soprattutto a livello motivazionale per il futuro dei ragazzi e delle ragazze, per confermarli nelle consapevolezze, nei cambiamenti e nelle nuove competenze acquisite durante l'anno, incoraggiandoli e sostenendoli nel loro percorso di crescita.

In riferimento al monitoraggio avvenuto durante tutto l'anno, si vogliono ora presentare tre aspetti fondamentali del percorso di Ricomincio da Tre approfonditi durante l'anno come scelta del lavoro di ricerca:

A. il presidio del limite;
B. le buone pratiche degli insegnanti;
C. il lavoro di rete.

3.2.1: IL PRESIDIO DEL LIMITE

Il sistema del Progetto Ricomincio da tre prevede un presidio del limite, ovvero un lavoro di tutela e monitoraggio dei limiti, cui concorrono tutti soggetti della rete.

Nella fase di selezione e di accoglienza, si esplicitano con i ragazzi e le ragazze, le famiglie e i responsabili educativi i "paletti" non oltrepassabili, che sono anche oggetto della firma del patto di corresponsabilità. Nonostante questo, il progetto prevede un *sistema di presidio del limite che accompagni ragazzi allo sviluppo delle competenze personali di autoconsapevolezza, autoregolazione, e a quelle sociali del rispetto*

reciproco tra persone, rispetto degli ambienti e degli oggetti, gestione nonviolenta del conflitti, rispetto delle regole di convivenza e della legalità (CPIA, 2019, p. 7).

Il presidio del limite, pertanto, è un sistema che agisce tramite principio di consequenzialità al superamento, con azioni principalmente di riparazione, che vuole basarsi sul mantenere aperta la relazione con i responsabili di progetto e la possibilità di proseguire nel percorso; l'allontanamento definitivo rimane solamente in rarissimi casi, al fine di evitare la ripetizione di vissuti già esperiti in precedenza di errore, espulsione e fallimento.

Nel progetto Ricomincio da Tre per l'anno scolastico 2021-2022 il presidio del limite risulta essere un tema centrale durante l'anno scolastico soprattutto per quanto riguarda l'uso di linguaggi volgari, le bestemmie, l'uso dei cellulare e l'uso degli spazi comuni.

A titolo di esempio si porta l'esperienza del presidio del limite a proposito di linguaggi volgari e utilizzo del cellulare.

I ragazzi, dopo le prime segnalazioni da parte dei docenti di comportamenti limite, discutono autonomamente a partire dagli input che il consiglio di classe propone, ma da soli non sono in grado di arrivare a delle soluzioni. Per questo l'educatore e la tesista dedicano tempo per favorire la discussione con loro: si analizzano le cause di questi comportamenti, vissuti come espressione di rabbia o di un momento in cui sia già una "giornata no" e un adulto chiede loro più di quanto riescono a dare.

L'idea, nata dal confronto, è di lavorare per gradi, cercando di anticipare il contenimento prima di arrivare all'esplosione. Si riporta un esempio di presidio del limite condiviso tra docenti e studenti a proposito di linguaggi volgari o comportamenti esplosivi come parolacce, bestemmie, urla:

- primo livello, sull'autoconsapevolezza del "come sto oggi": la mattina all'arrivo in aula ognuno, potrebbe prendere un adesivo che esprime come sta in quella giornata, in modo che il singolo interroghi se stesso e tutti osservino gli altri;
- secondo livello: se un ragazzo o una ragazza si è presentano con un "come sto" negativo, gli adulti sanno di coinvolgerlo/a ma senza insistere troppo o cercando possibilità alternative;

- terzo livello: gli studenti quando sentono che stanno per “esplodere”, cercano di anticipare la manifestazione di rabbia, verbalizzandolo e dicendo agli adulti che hanno davanti che in quel momento non ce la fanno a controllarsi;
- quarto livello: gli adulti che sono presenti al momento possono invitare il ragazzo o la ragazza a spostarsi per qualche minuto in un'area al fondo dell'aula dove la persona può stare per un tempo concordato e poi provare a tornare; oppure sempre i docenti o le figure educative presenti possono (se sono in due) proporre allo studente di uscire insieme un pochino e fare due passi e due chiacchiere o mille altre possibilità che, a seconda dell’individualità di ciascuno, si conoscono come preferibili;
- nel caso la persona “sbotti”, un solo adulto interviene.

Un lavoro simile è stato fatto anche sul presidio del limite per l’utilizzo dei cellulari: dopo aver messo a fuoco che l'uso del cellulare deriva principalmente dal banale desiderio di sapere l'ora e dopo aver per questo messo un orologio in classe, vi sono altri motivi che i ragazzi identificano sono la noia, dall'abitudine, la stanchezza, il disinteresse rispetto a quello che viene proposto, il calo di attenzione. Pertanto, si elabora un progetto di esercizio alla regolazione dell'uso dello strumento.

I punti individuati dai ragazzi e dalle ragazze come esercizio di regolazione sono i seguenti, riportati su un cartellone:

- autoconsapevolezza: “quando la mano mi va al telefono, mi domando perché lo sto facendo e provo a darmi del tempo prima di cedere”;
- interdipendenza reciproca e responsabilità collettiva: “se vedo un compagno che sta tirando fuori il telefono, descrivo quello che sta per fare "guarda che stai prendendo il telefono" per ricordare di posarlo”;
- strategie alternative: su entrambi i tavoli si preparano una scatola con attività che possano essere svolte mentre si ascolta o anche se non si ascolta, per resistere alla noia, alla stanchezza, al momento di calo di attenzione (sudoku, mandala, scarabocchi...);
- in tutti i precedenti casi, gli adulti supportano nella ricerca delle strategie alternative e nel capire perché sentono il bisogno del telefono quando stanno per utilizzarlo;

- esaurimento delle alternative: se una persona prende il telefono e lo usa e non intende mollarlo, dopo averle proposto le strategie alternative, la si invita a staccarsi un attimo dall'attività e a spostarsi per un tempo concordato al fondo dell'aula per tornare allo scadere del tempo.

Come evidenziato da questi esempi, pertanto, l'approccio del presidio del limite propone una visione di processo che non può avere un riscontro immediato, ma implica l'importanza di riprendere il discorso, di ripetere la regola in maniera chiara e calma ogni volta che lo si reputi necessario, ma nella volontà che gli studenti facciano un passo nel percorso di crescita nel rispettare queste regole.

Non si ricorre al "se non la rispetti, allora..." ma al "*ti aiuto a imparare a autoregolarti" con la pazienza, il dialogo educativo, il confronto costante, l'ascolto, la pazienza, l'ironia, lo spostamento dell'attenzione dal "qui e ora" al "è possibile anche altro*" (Consiglio di classe, gennaio 2022), la pazienza, con che risultati arrivano con il tempo, che si sa già essere lungo.

Nel momento in cui si arriva a dover richiamare, si prevede che lo faccia un solo adulto, in modo chiaro: *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* (Torre e Marchisio, 2011, p. 491).

3.2.2: LE BUONE PRATICHE DEGLI INSEGNANTI

Altro punto fondamentale nel progetto *Ricomincio da Tre* sono le figure educative che condividono la maggior parte del tempo a stretto contatto con i ragazzi: i docenti, oltre all'educatore di cui si parlerà più avanti. Questi oltre alla funzione didattica, collaborano all'interno del progetto per una formazione integrale degli studenti e necessitano di una preparazione adeguata da diversi punti di vista. L'insegnante non è un trasmettitore dei saperi didattici, ma è costruttore insieme ai ragazzi di conoscenza, si pone in una relazione di apprendimento reciproco, di attenzione e cura rispetto alle loro preoccupazioni, paure e insicurezze e per questo, da un lato necessita di una formazione adeguata, dall'altro, come lavoro di ricerca si è pensato di porre l'attenzione su quei

comportamenti e attenzioni che gli insegnanti mettono in atto e che risultano essere la base di quella relazione su cui si fonda tutto il progetto.

Per quanto riguarda la formazione del personale, questa è presente a vario titolo nel protocollo ed è volta ai seguenti obiettivi generali:

- promuovere lessico, approcci, consapevolezza comuni tra professionisti di diverse aree;
- sviluppare il metodo di lavoro in rete.

A questi obiettivi generali si aggiungono obiettivi specifici rivolti a professionisti attivi in singole azioni del protocollo (docenti del CPIA, responsabili del CPI, operatori, educatori, tutori, famiglie) nelle seguenti aree (CPIA, 2019):

- la relazione educativa (tra docente e educatore, la collaborazione tra docenti e educatori nella copresenza in classe, la comunicazione e l'ascolto empatico e attivo...);
- la gestione del comportamenti problema e il presidio del limite;
- una didattica attiva, esperienziale, service learning, approcci pedagogico-didattici, strumenti, tecniche e metodi di progettazione e pratica della didattica in aula e sul territorio;
- la valutazione, autovalutazione, metacognizione, meta riflessione per lo sviluppo delle competenze personali, sociali e disciplinari;
- la complessità dell'età adolescenziale (affettività, dipendenze, ritiro sociale, fragilità...);
- i minori stranieri accompagnati e non accompagnati.

La formazione è comune per tutti i membri del gruppo di lavoro in modo da creare un clima, un'unità di intenti, un orizzonte comune, con l'obbiettivo durante l'anno di ritrovarsi non solo per i consigli di classe mensili ma anche per incontri più frequenti (si ipotizza una volta ogni due settimane) tra insegnanti e educatori in particolar modo, in cui si discute, si programma, si valuta, ci si confronta.

Tutti questi aspetti sono importanti per far sì che la relazione che si instaura con i discenti sia significativa e permetta a questi ultimi di avvicinarsi al mondo scolastico e

al rapporto con gli insegnanti, in una maniera nuova, che li faccia sentire più sereni e meno giudicati, essendo questo un elemento ricorrente indicato come motivo di allontanamento dalla scuola. Ciò che conta per un insegnante del progetto è essere educatore, fuori e dentro la scuola, cercando di costruire un rapporto di fiducia, complicità ed empatia che permetterà a docenti e ragazzi di costruire un percorso insieme (Corelli, 2018).

Il lavoro di ricerca ha deciso di approfondire il concetto di "buone pratiche" dell'insegnamento, poiché si è osservato che i docenti mettono in atto una serie di comportamenti e atteggiamenti, alcune volte pensati, altre per abitudine, che fanno però la differenza nel rapporto di fiducia che si crea con gli studenti e le studentesse e che si ritiene interessante approfondire.

Il concetto di "buone pratiche" rappresenta quell'insieme di modi di fare che fanno sì che si crei un rapporto di fiducia con gli alunni e che è bene individuare, condividere e diffondere. Su questo tema, in letteratura ci sono diverse tecniche che riguardano aspetti specifici, finalizzati alla realizzazione di particolari momenti dell'azione didattica, come ad esempio il role-play o simulazione di ruoli, l'apprendimento cooperativo (cooperative learning), tutoraggio tra pari (peer-tutoring), il learning-by doing, l'apprendimento esperienziale, la didattica all'aperto (outdoor education), attività di ricerca, analisi e risoluzione di problemi attraverso l'uso di internet, le tecniche ludiche come i giochi tra pari. Si tratta di tecniche che sono state a lungo utilizzate durante l'anno, a seconda delle esigenze e competenze dei diversi docenti e a seconda dei vari momenti.

Nel corso dell'anno il confronto tra le figure educative ha fatto emergere il fatto che, oltre alla capacità di stimolare i ragazzi nelle ore di didattica e riuscire a cogliere le modalità che più coinvolgono gli studenti tra quelle sopra elencate, ci sono delle buone pratiche trasversali messe in atto dai docenti che hanno a che fare con gli aspetti relazionali, con il tono della voce, con l'esempio, con la modalità di rapportarsi e di capire i giusti momenti in cui intervenire o meno.

Si portano due esempi: durante l'anno è stato osservato che una modalità di interazione efficace a proposito di comportamenti devianti o esplosivi è il pensiero anticipatorio e la

ripresa a posteriori in uno a uno. Il pensiero anticipatorio si mette in atto quando un docente vede un soggetto, si rende conto di come sta, capisce fino a dove può arrivare nel comprendere le cause che portano allo studente lo stato di malessere e prima di portare ad esplosione, evita l'escalation; mentre la ripresa a posteriori avviene nell'uno a uno: se si verifica un'esplosione (bestemmia, scatto di rabbia, uscire dai confini, ecc.), dopo aver dato il tempo per calmarsi e lontano dal gruppo, il docente parla con la persona, chiedendole come sta, cose le è successo.

Un'altra buona pratica riguarda la condivisione dei tempi di lezione e ad esempio il definire a inizio attività l'orario della pausa, facendolo variare in base alle esigenze dei singoli e della lezione. Si è sperimentata anche la possibilità di frammentare le lezioni brevi sessioni di 15, 20, 30 minuti e proporre brevi pause o sfidare gli studenti ad una lezione lunga e articolata in cui si sperimentano e si osservano sulla tenuta, ma stabilendo con loro l'ora e la durata della o delle pause.

In questo si inserisce anche la possibilità, ove necessario, di fare didattica all'aperto ad esempio.

Come si vede da questi esempi, le buone pratiche su cui riflettere devono essere adattate all'interno della continuità dell'esperienza del discente e del docente, modellando la didattica a seconda delle circostanze, del contesto in cui si opera e in relazione alle innumerevoli variabili che si caratterizzano gli adolescenti di interesse.

3.2.3: IL LAVORO DI RETE

La collaborazione interprofessionale sia dentro che fuori la scuola *rappresenta il fondamento metodologico grazie al quale è possibile rispondere anche in via preventiva alle diverse forme di disagio giovanile che si sono manifestate* (Bianchini Lucatello, 2021).

L'insieme degli adulti educanti del progetto comprende non solo gli insegnanti, ma anche l'educatore, i volontari, i tirocinanti, il personale scolastico, i responsabili del centro per l'impiego, la psicologa di riferimento, i tutor degli stage ecc. Tale "collettivo" eterogeneo è articolato e vario, ma caratterizzato anche da una forte omogeneità di intenti: offrire una concreta opportunità a giovani fragili.

In particolare, oltre alle figure già presentate, è importante sottolineare anche il ruolo dell'educatore all'interno del progetto che, il Comune di Padova, Settore Servizi Sociali, mette a disposizione per un numero di ore settimanali (stabilite di anno in anno). La funzione di questa figura è quella di supportare il gruppo classe dei ragazzi e dei docenti nella gestione d'aula rispetto agli aspetti più strettamente educativi; in un contesto scolastico rappresenta il "tutor del gruppo", nel e per il gruppo.

Ciò rende tutto il processo educativo ancora più efficace, inserendo gli studenti in quella che può essere definita una vera e propria comunità educante, in cui un messaggio coerente viene rivolto da voci diverse ai ragazzi: […] tale chiarezza *risulta di sostegno e consente all'adolescente fragile di orientarsi in modo più semplice nella complessità* (Torre e Marchisio, 2011, p. 494).

Perché questo aspetto funzioni è però fondamentale che ci sia una costante condivisione delle prassi educative da parte di tutti gli attori di rete, o attraverso incontri o attraverso una continua comunicazione e uno scambio di informazioni efficace e diretto a tutti gli operatori educativi. Sebbene poi ogni ragazzo tendenzialmente si confronti o confidi più con una specifica figura con cui trova una particolare sintonia, la base del protocollo è che il rapporto del soggetto sia con tante figure diverse che lo incoraggiano e sostengono.

3.3 INTERVISTE

3.3.1 INTERVISTE SEMISTRUTTURATE AI RAGAZZI

Al termine dell'anno scolastico, si è deciso di condurre delle interviste semi-strutturate rivolte ai ragazzi per dare voce ai diretti interessati circa l'esperienza vissuta ed inserire anche il loro punto di vista in una valutazione complessiva dell'attività di ricerca sul progetto.

In particolare, le interviste perseguono il fine sia di favorire la comprensione del funzionamento complessivo del progetto e dei modelli educativi alla base della didattica, sia di realizzare una riflessione su di esso a partire dalle parole stesse dei ragazzi.

Prima di giungere a questa modalità di intervista, nell'impostazione del lavoro di ricerca ci si è a lungo interrogati su quale potesse essere lo strumento più adatto per riuscire a cogliere gli aspetti di particolare interesse. Negli anni precedenti si era infatti riscontrato come questionari anonimi e informali risultassero poco efficaci perché strumenti attraverso i quali i ragazzi e le ragazze non si sentivano di raccontare le loro esperienze personali, comunque dolorose.

Si è anche ipotizzata una registrazione video delle interviste, per creare dei contenuti di tipo multimediale che potessero risultare più stimolanti anche per i ragazzi e le ragazze; non si è potuto procedere attraverso questo strumento, perché una parte degli studenti si è rifiutata (per evitare di poter essere riconosciuti).

Per questi motivi si è scelto lo strumento dell'intervista semi-strutturata dopo aver stabilito un clima di fiducia con i ragazzi, in cui essi si sentissero liberi di raccontarsi. Si è optato per interviste singole perché più dirette e semi-strutturate per poter dare una traccia attorno alla quale esprimere i vissuti e le opinioni; si è scelta la fine dell'anno scolastico per poter registrare anche una serie di aspetti lungo tutto l'anno.

Sono stati intervistati otto studenti che hanno accettato la proposta della tesista (5 ragazzi e 3 ragazze) tendenzialmente coloro che hanno partecipato più attivamente al progetto durante l'anno e con i quali cui si è creato un clima di maggiore fiducia.

Prima di iniziare le interviste è stato presentato ad ogni ragazzo e ragazza il tema del lavoro di ricerca sulla dispersione scolastica e sul progetto *Ricomincio da Tre*, esplicitando l'obiettivo di comprendere meglio le ragioni del disagio dei ragazzi e delle ragazze nella frequenza scolastica come diretti interessati, le ragioni del fallimento scolastico e i motivi di successiva adesione al progetto.

Si è sottolineata quindi in fase introduttiva l'importanza dei punti di vista degli studenti, si è ribadito l'anonimato ed è stata garantita la libertà di non rispondere alle domande, se necessario.

Inoltre, è stata presentata una tabella in cui sono state mostrate graficamente le aree tematiche di interesse dell'intervista, per aiutare i ragazzi ad avere un'idea più chiara di ciò di cui si parla e dei diversi passaggi.

In particolare, dopo le informazioni anagrafiche (età, sesso, luogo di nascita, domicilio, famiglia ove opportuno), sono state previste quattro aree di domande:

a) la biografia scolastica;
b) l'allontanamento dalla scuola;
c) l'arrivo al percorso del Ricomincio da Tre;
d) un bilancio conclusivo sull'anno scolastico.

Ciascuna area è caratterizzata da un insieme di domande, concordate con la responsabile del progetto, al fine di creare un percorso il più possibile completo: sono state poi poste in ordine differente e adattate alle varie situazioni dei ragazzi.

Di seguito si riportano le quattro aree e gli stralci di interviste dalle parole dei ragazzi che si ritengono particolarmente significate per la comprensione della valenza che il progetto ha su di loro.

Per quanto riguarda i quesiti sulla biografia scolastica, si è ritenuto importante approfondire le cause del fenomeno, come evidenziate in letteratura, a proposito del contesto socio economico e familiare di provenienza, indagando la frequenza o meno all'asilo nido, le caratteristiche della scuola primaria e media e secondaria superiore, il rapporto con i docenti, con i compagni e con la famiglia.

I primi aspetti rilevanti che emergono riguardano però il periodo delle scuole medie in cui, alla richiesta dei principali ricordi di quel periodo, cinque ragazzi su otto manifestano un disagio nei confronti della scuola, con episodi di bullismo, difficoltà relazionali, disturbi psicologici, comportamenti devianti e situazioni familiari difficili, spesso collegati a bocciature. Per gli altri invece sono anni positivi, con ricordi legati soprattutto a relazioni significative di amicizia.

delle scuole medie ho un ricordo orrendo, ero bullizzata […] sono stati i 3 anni in cui ho cominciato a perdere interesse nell'ambito scolastico, cioè non avevo più voglia di alzarmi e andare a scuola (G.S. 19 anni)

mi prendevano in giro, perché ero un po' più grassa di così. Anche alle elementari mi prendevano in giro però diciamo che alle medie facevano tipo battutine, solo che ormai mi ero stufata, ci restavo male (G.F.16 anni)

ho fatto fatica a inserirmi nel gruppo dei ragazzi […] non riuscivo a fare il gruppo con nessuno […] ho avuto un periodo di fortissima depressione alla fine delle medie (F.B.18 anni)

il primo anno di medie sono stato bocciato perché comunque non andavo troppo bene e il mio comportamento non era sufficiente (N.L. 17 anni)

il primo anno abbastanza positivo, l'ho vissuto abbastanza serenamente, con i compagni di classe mi trovavo bene, la metà del secondo è stato più difficile e il terzo invece per un paio di mesi non sono andato a scuola e poi è iniziato il Covid… (T.B 16 anni)

primo anno male perché ero timido e stavo da solo, poi il secondo anno ho iniziato a capire il senso della scuola e ho iniziato ad avere relazioni, poi in terza ho vissuto le medie (T.V. 17 anni)

Di particolare interesse è risultato poi essere il passaggio dalle scuole medie alle superiori, su come è avvenuta la scelta e sulla soddisfazione di questa: è tendenza comune tra gli intervistati un'indecisione di fondo e una scelta basata principalmente sul consiglio di genitori o amici, a volte vissuta come imposizione, in alcuni casi come scelta personale che poi si riconosce come fallimentare. In tutti i casi i corsi di orientamento, cui quasi tutti i soggetti tranne uno hanno partecipato, sembra non siano stati significativi.

in terza media non sapevo cosa fare e mia mamma mi ha detto di andare alla scuola di turismo (D.S. 17 anni)

appena esci dalle medie non sai cosa vuoi fare, sei ancora troppo indietro; quindi, tu ti butti sulla prima scuola che trovi. (N.L. 16 anni)

non l'ho scelta io perché dopo sono andato in comunità, l'hanno scelta loro; quindi, mi hanno obbligato. Peso in questa scelta? No, zero (K.P. 17 anni)

sono stato indeciso fino all'ultimo, cioè non ho mai avuto un'idea precisa, sono andato più che altro perché mi sentivo parlare da mio cugino che ci è andato, comunque l'ho vissuta come una scelta mia, anche se poi è stato difficile (T.B. 16 anni)

un corso di orientamento con una prof esterna, che veniva da delle scuole superiori in generale e ti consigliava […]secondo me non è vero perché non è che se hai sette in matematica vuol dire che farai schifo nello scientifico, l'ho trovata una cosa inutilissima… (K.P. 17 anni)

A questo punto, parlando delle scuole superiori, si passa al secondo gruppo di domande sull'abbandono della scuola perché è in questa fase, dalla prima superiore in poi, che tutti i ragazzi (tranne uno in terza media) sperimentano l'allontanamento dalla scuola. Si è cercato di approfondire, in maniera discreta, quali cause i ragazzi e le ragazze attribuissero al fenomeno dell'abbandono, utilizzando le domande per avviare un ragionamento condiviso. Oltre ai diversi motivi personali e a manifestazioni di ansia e stress, denominatori comuni che accomunano sono una scelta sbagliata della scuola e un rapporto conflittuale con i professori o il contesto scolastico.

lì ho fatto un anno poi è arrivato il covid e mi sono ritirata. Avevo fatto rissa con una mia compagna di classe e poi perché i professori se avessi preso 8 saresti stato ok, se avessi preso 4 ti avrebbero lasciato da parte (D.S. 17 anni)

non riuscivo più a studiare. Avevo tipo un deficit dell'attenzione e mi venivano attacchi di panico, mi metteva ansia (G.F. 16 anni)

da quando è iniziata la Dad: Da lì diciamo che ho smesso di andare, cioè verso aprile, poi fino alla fine non sono più andato (T.B. 16 anni)

prima di tutto la scelta sbagliata della scuola, qualche materia e anche qualche professore che secondo me non era molto tagliato nel ruolo di insegnante (G.S. 19 anni)

perché mi hanno messo in una scuola in cui non volevo neanche andare sinceramente […], gli insegnanti non gli interessa, un po' come in tutte le scuole, ma lì non gliene frega proprio niente di te (K.P. 17 anni)

a me la scuola piaceva ma ci davano un sacco di compiti di altre materie, tornavo a casa che però ero stufa morta perché finivamo tardi, non riuscivo a studiare. Vedere tipo i primi tre e quattro mi ha buttato tanto giù perché non è perché io non volevo studiare, ma perché i professori dicevano che non mi impegnavo (G.F. 16 anni)

non sono più andato a scuola perché mi stressava troppo, era troppo difficile anche come scuola, i professori erano un po' uno schifo, nessuno era comprensivo ed essendo che eravamo per la maggior parte in Dad, facevano verifiche super difficili in modo tale che nessuno potesse copiare (T.B. 16 anni)

perché non riuscivo ad andarci, mi creava ansia stare a scuola, anche per qualsiasi cosa (T.V., 17 anni)

non sono più andato a scuola perché mi stressava molto e anche poi la Dad ha influito (T.B. 16 anni)

dopo quelle espulsione là ho detto basta perché secondo me era una spesa di soldi e di economia che non mi piaceva fare alla mia famiglia, mio padre spendeva soldi, mia madre

spendeva soldi […]e io, comunque, a scuola non mi applicavo; quindi, io l'ho vista come uno stop. Ho parlato anche con mio padre di questa cosa e anche se lui mi diceva comunque di andare a scuola io gli ho detto che non aveva senso perché andavo a scuola per non fare niente. Quindi ho pensato di mollare la scuola e vedere come va, solo che poi ho mollato la scuola e sono stato fermo per un bel po', cioè praticamente tutto l'anno (N.L. 17 anni)

Una seconda parte di domande si concentra su come sia stato vissuto il periodo di allontanamento dalla scuola, che supporto sia stato dato e che ricordi siano presenti: mentre alcuni studenti ricollegano ciò ad un periodo di malessere e disagio, per altri si è trattato della liberazione da un peso.

mi creava problemi il non andare a scuola? Sì. (K.P. 17 anni)

allora io lo avrei vissuto bene, però mia mamma mi diceva "ma non vai a scuola? tuo fratello andava a scuola, devi prendere il diploma" (D.S. 17 anni)

io stavo sempre a letto, poi ho cominciato a fumare sigarette; quindi, uscivo a camminare per fumare e piano piano sono riuscita a fare anche altro (G.F. 16 anni)

non mi cambiava niente essere casa […] a chi piace la scuola è meglio che vada a scuola però a me non piaceva; quindi, uscivo mi divertivo con i miei amici e non pensavo ad altro (N.L. 17 anni)

ho vissuto bene questo periodo perché non avevo più il problema della scuola (T.B. 16 anni)

non ho ricordi, mi ricordo solo che ero sempre in pigiama davanti al computer con la tazza di tè (T.V. 17 anni)

A questo punto, continuando a riflettere sul periodo dell'abbandono, le domande cercano di indagare i possibili aspetti, in ottica propositiva, per capire che cosa avrebbe potuto aiutare i ragazzi e le ragazze a evitare di non andare più a scuola.

Anche qui gli studenti si dividono in due gruppi: alcuni sostengono che non sarebbe servito nulla, perché la loro decisione era irremovibile e altri danno, comunque, un peso ad agenti esterni, come i professori o i genitori. Interessanti risultano essere alcune risposte in cui i ragazzi parlano della propria mentalità o maturità, sottolineando che con la consapevolezza attuale probabilmente non avrebbero preso quella scelta.

qualche professore diverso che sarebbe in grado di riuscire a far apprezzare meglio la materia che insegna. (G.S. 19 anni)

non penso che la colpa sia della scuola, cioè secondo me ci sarebbe stato più… più aiuto da parte della mia famiglia (F.B. 18 anni)

mi avrebbe aiutato una mentalità diversa (G.S. 19 anni)

cambiare scuola (K.P. 17 anni)

niente, era una decisione che avevo preso io e basta (D.S. 17 anni)

gli insegnanti avrebbero potuto fare di più, perché comunque i miei dicevano che comunque io soffrivo, perché già mi avevano detto che soffrivo di depressione, i miei genitori l'hanno detto ai professori ma i professori proprio non hanno tenuto in conto questa cosa (G. F. 16 anni)

forse hanno influito poche conoscenze, anche sì perché non avevo, non ho fatto amicizia, perché sono andato un paio di mesi, era un po' l'inizio e nessuno si conosceva e poi siamo andati in Dad (T.B. 16 anni)

niente, da parte mia verso la scuola c'era proprio del menefreghismo assoluto (T.V. 17 anni)

la mia testa, perché se mi fossi impegnato anche gli anni scorsi, io comunque adesso avrei quasi finito la scuola […] se mi fossi impegnato di più quell'anno l'avrei potuto fare. (N.L. 17 anni)

Infine, si indaga il ruolo e l'importanza data a famiglia, compagni e professori, nel periodo di allontanamento.

Per quanto riguarda la famiglia, i ragazzi non si soffermano molto su questo aspetto perché si tratta di temi a volte molto sensibili e complessi; sono comunque emersi aspetti importanti relativi ad una generale mancanza di sostegno o addirittura conflittualità nel periodo dell'allontanamento.

dicevano "devi studiare, se studi vai bene a scuola ,se non vai bene a scuola ci sono conseguenze a casa" e quindi una ragione in più per cui non mi interessava niente perché più me lo dicevano e più lo facevo come ripicca, potevano fare quello che volevano tanto a me non fregava trovavo altri modi per perdere tempo (G. S. 19 anni)

sostegno dei genitori: da mia mamma ho ricevuto tanto sostengo, da mio papà, lui ha sofferto di depressione però dice che è una cosa da grandi non da piccoli, dice che non faccio mai niente. (G.F. 16 anni)

mio padre non è contento, mio padre pensa che il figlio debba eccellere superiormente al padre, perché mio padre ha la licenza di terza media e io o quella, mio padre vorrebbe che io avessi un minimo di roba in più (T.V. 17 anni)

sono stata spinta più che altro da mia mamma perché lei diceva "per un liceo non sei capace, non hai le basi, non ti metteresti la tutti i giorni a studiare" (G.S. 19 anni)

i miei genitori si sono rassegnati, perché vedevano che facevo fatica (T.B. 16 anni)

Per quanto riguarda i compagni di classe invece, sicuramente questi segnano l'esperienza della dispersione, in quanto adolescenti, ma il loro peso emerge di più nelle domande successive, quando parlando del progetto, la relazione tra pari viene riconosciuta come un valore fondamentale.

sì, le medie sono stati tre anni orrendi, perché proprio non andavo d'accordo con nessuno (G. S., 19 anni)

superiori un'altra storia, andavo d'accordo con tutti, il primo anno andavo d'accordo con tutti quelli della mia classe (G.S. 19 anni)

quelli del primo anno era un ambiente comunque bello, loro erano molto gentili con me e mi chiedevano come stavo, perché mi vedevano che ero mezza morta (G.F. 16 anni)

Infine, per quanto riguarda il rapporto con i professori, emerge più volte come il rapporto con loro abbia avuto un ruolo nella decisione di abbandonare la scuole e come la visione di essi non sia collegata ad aspetti positivi.

i professori facevano spiegazioni un po' così, non tanto studiate, troppo aggressivi perché se facevi qualcosa di sbagliato ti mettevano anche un 2, oppure mi ricordo anche quello di italiano era severissimo non potevi neanche chiedergli di andare in bagno (T.B. 16 anni)

i professori [...]io ne ho fatte di cavolate; quindi, se tu vai al professionale ti mettono già nella lista nera (K.P. 17 anni)

Si vorrebbe ora presentare un approfondimento a proposito delle bocciature, tema emerso perché denominatore comune, per motivi diversi, di tutti i ragazzi e le ragazze presenti all'interno del progetto. Le domande hanno riguardato l'esperienza vissuta ma

soprattutto il loro pensiero a riguardo. Da un lato vi è una soggettività che spesso si riconosce "meritevole" di bocciatura, in una sorta di meritocrazia, dall'altra c'è una riflessione più profonda sulla bocciatura in senso lato, in cui essa viene letta come mancanza di considerazione della specificità di ciascun soggetto, aspetto che si reputa molto interessante per ulteriori approfondimenti.

io ero lì a scuola e avevo capito benissimo che mi avrebbero bocciata […], in generale però dipende in realtà dalla persona (G.S. 19 anni)

mi hanno bocciato non perché dovevo essere bocciato ma mi hanno espulso; non mi hanno bocciato per i voti, sono stato espulso per il mio comportamento (K.P. 17 anni)

non sono più andata anche perché non avrei potuto rifare quella scuola anche se avessi voluto perché dopo due volte che ti bocciano nella stessa scuola non puoi più presentarti (G.S. 19 anni)

su di me direi servita no, è stata giusta sì perché non sono quasi mai andato quindi… ma non mi ha toccato minimamente. In generale se proprio uno non fa niente ci può stare, però se uno ha qualche voto basso si può essere tolleranti ed evitare che succeda. (T.B. 16 anni).

non è molto bello dire ai tuoi genitori che sei stato bocciato, dopo che loro fanno il possibile per mandarti a scuola, mi è molto dispiaciuto però comunque dopo essere stato bocciato mi sono un po' di più avvicinato alla scuola (N.L. 17 anni)

penso che dipenda da situazione a situazione, perché gli alunni devono essere capiti, non che se prendono tutti quattro allora li bocci perché non hai pazienza di aiutarli […]ma lì non ti aiutavano, ti lasciavano sempre da parte. Quindi ok uno che proprio non vuole studiare ok, ci sta che così almeno ripassa, ma quelli che proprio non ce la fanno in senso psicologico, secondo me sarebbero da aiutare (D.S. 17 anni)

il punto è quello: perché dobbiamo valutarci su voti? I voti non vogliono dire nulla […] Ecco non ha senso secondo me dovrebbero rimediare su cose che veramente servono, più ore ad esempio su come si vive nel mondo, anche su socializzare perché ormai le persone moderne non sanno più socializzare (K.P. 17 anni)

nel senso che tutti siamo uguali, nessuno è più bravo dell'altro, c'è qualcuno che si applica di più e qualcuno che si applica di meno è una lezione che mi è servita. Quindi io la vedo come un insegnamento, secondo me è giusto che ti bocciano perché tu non ti sei applicato, perché tu se entri nel mondo del lavoro, là non c'è la bocciatura, secondo me è un insegnamento che dà la scuola (N.L. 17 anni)

dipende da persona a persona, secondo me per alcune persone magari ti bocciano e tu capisci che hai sbagliato e ti migliori, per altre persone la bocciatura fa venire un attacco di depressione e finisce male. Però a me personalmente non è cambiato niente (T.V. 16 anni)

no, le trovo inutili, perché demoralizzano e basta, cioè piuttosto dovresti aiutare lo studente o farti qualche domanda sul perché non va bene. Anche perché se uno fa tanta amicizia con i suoi compagni e dopo si ritrova in una classe nuova è difficile (G.F. 16 anni)

Il terzo gruppo di domande riguarda l'arrivo al percorso Ricomincio da Tre, analizzando come lo studente è arrivato al percorso e da quanto è inserito con domande specifiche sull'utilità di questo esso. Di particolare interesse sono le risposte a proposito di come i ragazzi e le ragazze vivono lo stare a scuola e del ruolo che ha il progetto nel contrasto alle difficoltà della dispersione, nella costruzione di un futuro scolastico o lavorativo e dell'utilità all'interno di un percorso di crescita generale.

qui non ho ansia, mi mette a mio agio anche fare i lavori, tipo l'altra volta ho scritto al computer e io a scuola non ce l'avrei fatta, qua invece mi piace […] e poi i professori sono tranquilli (G.F. 16 anni)

allora io mi ricordo solo che mi avevano proposto questo e io mi ero fidato perché pensavo che erano lì per darmi una mano quindi ho pensato di approfittarne, ho fatto un incontro con il mio coordinatore di comunità e la responsabile del progetto… ed eccoci qui dopo un anno (T.V. 16 anni)

ora idee più chiare rispetto a 5 o 6 anni fa ci sono, non sono chiarissime del tutto, sto ancora cercando di capire cosa voglio fare esattamente però le idee sono un pochettino più chiare, qui hanno aperto molte realtà in entrambe le due scelte che avrei potuto intraprendere (studio o lavoro) (G.S. 19 anni)

mi piace questo a scuola, più che altro perché non è tanto pesante e ho tanto tempo libero quindi posso concentrarmi sulla cosa che mi piace, però comunque formandomi sulle altre materie (Ge, 16 anni)

come fatto di scuola sono stato indirizzato più nel futuro, più nel lavoro, più nel fare. Sì, utile, molto molto utile (N.L. 17 anni)

mi sono divertito, Ho fatto degli amici e sono riuscito ad ottenere quello che effettivamente volevo cioè la possibilità di andare lavorare in ambito formativo avendo completato i 10 anni di obbligo di scuola (T.V. 17 anni)

È interessante notare come il progetto Ricomincio Da Tre arrivi nelle vite degli adolescenti, attraverso diversi canali: tramite le scuole di provenienza, direttamente dall'ufficio scolastico, proposto dalle comunità o da conoscenze, ma in tutti i casi viene colto l'obiettivo principale di aiutare i giovani a reinserirsi. Ragazzi e ragazze, ne riconoscono i benefici.

sì, allora questo progetto qua se uno che molla la scuola penso che lo consiglierei a tutti perché è un progetto dove la gente ti vuole bene e dove ti vuole aiutare, io quest'anno sono stato aiutato moltissimo non solo nella fascia di scuola, ma ho avuto consigli che mi sono tenuto (N.L. 17 anni)

riesco a credere più in me stessa dopo il progetto e sono riuscita a trovare una direzione da seguire (G.S. 19 anni)

la socializzazione con i compagni ad esempio (F.B. 18 anni)

venendo qui mi sono trovata bene quindi se dovessi dire due aspetti in cui sono migliorata: il comportamento verso me stessa e gli altri e gli obiettivi per il futuro anche con la mia famiglia (D.S. 17 anni)

mi sta aiutando perché io avevo un ansia sociale e questa scuola mi sta aiutando molto a stare in mezzo alla gente, cioè l'anno scorso Io non sarei mai stata capace di fare queste cose (G.F. 16 anni).

sicuramente una parte di questa scuola me l'ha data a stare più tranquillo, a prendere il mio tempo è la mia calma, a stare più in gruppo (N.L. 17 anni)

la socializzazione, cioè prima facevo più fatica, cioè dopo le medie non avevo quasi più nessun contatto con nessuno, da qui invece ho ripreso bene (T.B. 16 anni)

ho avuto questo cambiamento per cui penso che vado a scuola perché ho bisogno, vengo di qua perché ho bisogno, per costruire il futuro (T.V. 16 anni)

io ero completamente spaventato dagli altri studenti, dai miei compagni di classe[…] questa scuola mi ha sostenuto in questo ed ecco… (F.B. 18 anni)

Ci si sofferma quindi sulle differenze rispetto alla scuola tradizionale, che i ragazzi e le ragazze riconoscono in modo marcato nella differente didattica e carico di compiti, nel rapporto con i docenti e con i compagni.

qui decisamente meglio perché qui si è in pochi e ci sono tanti docenti quindi ci si riesce a soffermare sul singolo studente, anche più di un professore mentre nelle altre scuole essendo che ci sono tanti studenti quasi mai se non in occasioni rare c'è supporto. (T.B. 16 anni)

le attività in sé che non sono comunque solo compiti per casa che devi stare lì a studiare, verifiche e cose ma sono più tranquille e i compagni perché comunque ti ritrovi con ragazzi che più o meno hanno avuto esperienze simili a te quindi riesci a trovarti (D.S. 17 anni)

qui c'è un collegamento diretto tra studenti e insegnanti, cioè è più comunicativo, classi più piccole… (F.B.18 anni)

sei stanco fisicamente ma solo quello, non moralmente mentre quando andavo a scuola ero più stanca moralmente che fisicamente (G.S. 19 anni)

questa è più di una scuola perché qua non ti porta a fare la verifica e a fare il voto finale, ma ti porta a cominciare un percorso, spingere in avanti e poi arrivare al punto, mentre la scuola ti fa cominciare il percorso, arrivare al punto ma non te lo fa finire, te lo devi finire tu a quel punto là; invece, questa scuola qua ti dà anche la possibilità di aiutarti a finire quel punto (N.L. 17 anni)

la prima cosa sicuramente è la collaborazione con il Veneto lavoro che da un aiuto, poi semplicemente l'ambito scolastico, la riduzione dei ragazzi, il fatto che non hai proprio verifiche, voti e compiti e 30 ore di studio al giorno. (T.V. 16 anni)

Infine, si passa alle domande di bilancio dell'anno scolastico, su come siano state vissute regole e il presidio del limite e il rapporto con i docenti rispetto alle buone pratiche.

Si parte da una percezione generale del percorso, su un interrogativo a proposito della frequenza per poi analizzare il rapporto dei giovani con le regole e gli aspetti normativi e il presidio del limite, per comprendere come sia vissuto. Si passa poi all'approfondimento delle buone pratiche dei docenti, analizzando invece il rapporto con i docenti del progetto, definendo le " buone caratteristiche" di un insegnante.

È a questo punto che si inserisce anche l'approfondimento della figura dell'educatore come soggetto ulteriore e differente, ma per comprendere anche come sia stato vissuto questo ruolo da parte dei discenti e dell'importanza del lavoro di rete.

Si è voluto a questo proposito interrogare i ragazzi e le ragazze anche sul ruolo dei compagni di classe del progetto.

Si conclude dunque l'intervista con il significato che questo progetto ha dato all'intero contesto scolastico in generale e alla risignificazione dell'andare a scuola e con eventuali critiche e miglioramenti che i ragazzi hanno da proporre al progetto.

A proposito del presidio del limite e dell'importanza di manifestare le proprie emozioni non c'è stato un grande riconoscimento, forse perché non accuratamente approfondito l'aspetto teorico che sta dietro, ma notando comunque un cambiamento da inizio a fine anno.

no, non l'ho trovata utile e non sono riuscito a farla, perché nessuno la ha fatta, non aveva senso, troppa libertà K. (17 anni, uomo)

da quando ne abbiamo parlato servito ma da quando ce l'avete detto a me è sembrato che il telefono lo usassimo meno, bestemmie ne dicevamo meno, parolacce un po' meno dell'inizio dell'anno e quindi secondo me… (N.L. 17 anni)

utile sì perché è sempre meglio, comunque è un ambiente scolastico quindi un certo comportamento bisogna rispettarlo, utili sì e no perché non venivano super rispettate, anche perché non essendoci una punizione… (T. B. 16 anni)

Invece, a proposito delle caratteristiche di un buon insegnante i ragazzi hanno espresso ampiamente i propri punti di vista e sono emersi tutti gli aspetti positivi alla base delle buone pratiche che si vorrebbero individuare.

saper spiegare bene la materia e che sia molto tranquillo, non troppo rigido (G.S. 19 anni)

saper insegnare, cioè fare lezioni che sanno stimolare l'interesse dello studente è molto sostanziose, che riescano ad insegnare tanto (F.B. 18 anni)

comprensione tra insegnante e alunno, che non c'è un livello, io sono superiore e tu devi fare questo, cioè parallelo (K.P. 17 anni)

ti ascolta e magari se gli dici le tue difficoltà ti comprende. Poi che tenga conto dei problemi delle persone, che non dia magari lavori tutti uguali che magari qualcuno non riesce a farlo (G.F. 16 anni)

per me un buon insegnante è uno che ti fa studiare, che ti tiene in riga e che ti insegna quella materia (N.L. 17 anni)

che riesca a fare delle spiegazioni chiare e concise, cioè che in poche parole riesca a spiegare bene e poi che non sia troppo severo (T.B. 16 anni)

capacità di parlare e di ascoltare e di capire. magari confrontarsi, perché se lo studente ha un problema con questa cosa e invece di sovraccaricarlo di cose da fare o magari fagli fare pensieri strani, capacità di ascoltare, che così capisci quello che ti dice e capacità di parlargli anche per saperli spiegare quello che pensi. (T.V. 17 anni)

Il ruolo dell'educatore è riconosciuto da quasi tutti i ragazzi nella sua specificità rispetto ai docenti e ritenuto una figura positiva, come supporto all'insegnamento soprattutto nelle situazioni più critiche.

può mediare la situazione ma comunque può anche consigliare se ci sono dei problemi (G.S. 19 anni)

no allora lo vedevo come un aiuto insegnante, come un aiuto gruppo, nel senso che l'educatore ti dà sempre una mano, poi può fare anche di più dell'insegnante, quello è ovvio, però secondo me un educatore su un gruppo ci deve stare (N.L. 17 anni)

sì, anche perché magari un professore non entra in crisi e non impazzisce perché siamo un po' pesanti. (G.F. 16 anni)

è più di supporto diciamo se qualcuno… ad esempio quando qualcuno faceva tanto casino era lui che lo gestiva (T.B. 16 anni)

perché ha un ruolo diverso rispetto a quello dell'insegnante, perché l'insegnante insegna, l'educatore educa quindi professoressa insegna, l'educatore cerca di mantenere la classe tranquilla. (T.V. 17 anni)

Infine, è stata riconosciuta anche la positività di un lavoro di rete, come occasione di stimolo e incoraggiamento da più punti di vista.

sì, più persone con cui si può parlare, quindi ognuno può parlare con qualcuno, quindi si aiuta a socializzare (K.P. 17 anni)

lo vedo molto, molto, molto, molto giusta questa cosa nel senso che partiamo da una classe, poi abbiamo una prof, poi abbiamo un educatore, poi abbiamo degli aiutanti […]da come la vedo io, nel senso che c'era il prof che ti spingeva, l'educatore che ti spingeva ancora di più, c'era l'aiutante che ti spingeva […] poi uscivi da questo cerchio ed entravi nel Veneto lavoro che era una cosa che ti spingeva ancora di più […]cioè è un giro che secondo me funziona. (N.L. 17 anni)

positivo, perché puoi avere più visioni e anche secondo me per voi responsabili collaborare è meglio, anche solo per avere i punti di vista di tutti (T.V. 17 anni)

Si è quindi concluso il lavoro di ricerca con una domanda che voleva essere la cartina di tornasole dell'anno scolastico, chiedendo come sarebbe l'idea di tornare a scuola, che sentimenti suscitava

ecco se adesso mi dicessero " domani torni a scuola" mi farebbe un po' paura perché non sono più abituata all'ambiente scolastico serio, però non è che… cioè sarebbe ok, per me sarebbe ok… (G.S.19 anni)

la cosa positiva di questo è che mi ha dato un desiderio molto di più di studiare (F.B. 18 anni)

quando tornerò nell'altra penso che sarà sempre il solito schifo e la solita guerra, si sarà un casino però i casini vanno affrontati quindi affronterò il casino (K.P.17 anni)

no, sono due cose opposte tra questa e qualsiasi altra scuola (D.S. 17 anni)

sarei un po' dubbioso all'inizio ma comunque potrei provarci. (T.V, 17 anni)

sì, penso che se dovessi rientrare a scuola sarei un po' più serena (G.F. 16 anni)

sì, più sulla leggera. Perché secondo me da quando sono venuto qua la scuola la prendo più seriamente, nel senso che non vado a scuola per fare cavolate ma per fare due compiti, che è già tanto, vado a scuola per stare attento (N.L. 17 anni)

Al termine delle interviste, parrebbe che i ragazzi e le ragazze riportino l'esperienza del progetto Rd3 come di un percorso positivo, che li ha aiutati nel percorso di crescita e formazione, dimostrando una consapevolezza maggiore di quella prevista.

Si ritiene comunque importante ricordare che le interviste qui riportate sono realizzate solo dalle persone più collaborative e che hanno preso più seriamente il progetto; sarebbe invece interessante capire le ragioni di chi ha abbandonato o non ha voluto riflettere sul percorso. In tutti i casi, queste interviste hanno dato prova che, per chi ha aderito seriamente al progetto, anche in situazioni difficili, il lavoro di rete e la progettazione educativa hanno davvero fatto la differenza:

Secondo me questo progetto serve a chi ha abbandonato la scuola e comunque in famiglia non è messo bene e vuole meno problemi, nel senso che vuole stare più tranquillo, vuole andare a scuola senza fare una precisa scuola e vuole imparare, perché da come ero messo io che ero per terra proprio, ero sotto… Comunque, venendo in questa scuola e facendomi tanti esami di coscienza, ho capito che venire qua mi è servito tantissimo (N.L. 17 anni)

3.3.2 INTERVISTE STRUTTURATE AI DOCENTI

La seconda parte del lavoro di ricerca ha previsto il coinvolgimento degli insegnanti per approfondire le buone pratiche spesso implicite nell'insegnamento.

Quando si parla di buone pratiche dell'insegnamento si intendono, come visto sopra, le esperienze, le procedure, le azioni e soprattutto le modalità più significative, o comunque quelle che hanno permesso di ottenere i migliori risultati, in relazione ai diversi contesti e obiettivi preposti. Oltre a queste di particolare interesse per l'attività di ricerca sono state le idee dei docenti a proposito dei giovani in dispersione scolastica, che ne condizionano poi le modalità di rapportarsi.

A questo si è aggiunta anche in questo caso la volontà di una revisione dell'anno scolastico da parte dei docenti, per riflettere sul modo in cui si è costruita nel tempo la relazione educativa.

Per questo target si è scelto lo strumento del questionario con domande a risposta multipla e aperte, sottoposto ai sei docenti del progetto, somministrate durante l'ultimo Consiglio di classe. Anche in questo caso è stato garantito l'anonimato e spiegato il fine e l'utilizzo delle informazioni raccolte.

Le domande del questionario per i docenti sono state 20 (cfr. in appendice). Oltre alle prime riguardanti la biografia e il percorso che li ha portati al progetto, le altre riguardano quattro differenti aree:

a) i fattori di attribuzione dell'insuccesso scolastico;
b) le caratteristiche ideali di un docente;
c) i comportamenti assunti durante l'anno scolastico, soprattutto a proposito dei comportamenti limite;
d) le riflessioni conclusive sull'anno scolastico di progetto.

Le domande di tipo introduttivo sono quelle anagrafiche (età, sesso) , quelle relative agli anni di insegnamento e di insegnamento presso il progetto: gli intervistati sono tre maschi e tre femmine, hanno tra i 40 e 60 anni e più della metà ha più di 20 anni di insegnamento (solo uno ne ha meno di 15).

Per quanto riguarda le domande a proposito delle motivazioni che portano i docenti ad intraprendere la strada dell'insegnamento, le risposte preponderanti sono al primo posto il *desiderio di lavorare nel mondo educativo* e al secondo *trasmettere le conoscenze acquisite nel campo di interesse.*

I primi aspetti più specifici riguardano i fenomeni che i docenti pensano essere più legati alla dispersione, gli aspetti che si ritengono molto connessi sono: *il disinteresse dei genitori nei confronti dei figli e il disinteresse dei ragazzi nei confronti dello studio*; si considerano come aspetti abbastanza connessi alla dispersione *le carenze di ordine linguistico culturale,* mentre si ritengono aspetti di poco conto l'insufficienza delle strutture e dei sistemi scolastici. Tutti hanno identificato *le scarse abilità intellettuali degli allievi* come aspetti poco o per nulla rilevanti. Interessante è la dicotomia a proposito del tema sulle *carenze nella formazione degli insegnati* con quattro insegnanti che le considerano aspetti molto connessi e due poco.

Legati a questi aspetti sono i quesiti a proposito dei soggetti che è più facile *entrino nel circuito della dispersione, e sono:*

- *coloro che sono cresciuti in contesti familiari e sociali deprivati;*
- *coloro che provengono da precedenti insuccessi scolastici (ripetenze, abbandoni, ecc.).*

Altri aspetti considerati rilevanti sono:

- *coloro che mancano di motivazione;*
- *i giovani di seconda generazione;*

Queste risposte sono in linea con la letteratura di settore e con gli effettivi aspetti, come presentato nel capitolo 1.

Per quanto riguarda il secondo aspetto relativo alle qualità che un insegnante dovrebbe avere, vi è unanimità nel considerare come caratteristiche fondamentali:

- *apertura mentale;*

- *comunicazione empatica;*
- *collaborazione con i colleghi.*

Oltre a questi aspetti vengono considerati abbastanza rilevanti anche:

- *capacità di far rispettare le regole in classe;*
- *partecipazione ai momenti di confronto e formazione con gli altri docenti;*
- *competenze nella materia di insegnamento.*

Mediamente poco rilevanti sono invece considerati:

- *incontri costanti con i genitori;*
- *incontri costanti con gli alunni.*

In questi aspetti si inseriscono anche le domande successive a proposito della relazione con gli alunni: quattro docenti reputano che sia da costruire *in un rapporto sia di gruppo che personale*, mentre per due docenti principalmente *nel contesto classe*.

Il confrontarsi con gli altri docenti è una pratica molto importante per quattro docenti e abbastanza importante per gli altri due; i consigli di classe sono considerati utili da tutti i docenti ma solo per due docenti se ne dovrebbero fare di più, per gli altri sono sufficienti quelli presenti a cadenza mensile; infine, a proposito dei colloqui con i genitori, per tutti tranne uno, sono sufficienti quelli che si svolgono.

Il terzo aspetto riguarda la didattica: si analizza il modo in cui viene svolta una lezione: il modo in cui i docenti si pongono in classe rispetto ad un comportamento deviante e a quando vengono superati i limiti considerati accettabili, per individuare le buone pratiche presenti.

A proposito dell'organizzazione della didattica si chiede agli intervistati come suddividano le ore di lezione, caratterizzate, per tutti i rispondenti, nello *spiegare nuovi argomenti* e *nell'effettuare esperienze laboratoriali*, altri aspetti sono *esercizi in gruppo e da soli e*d *esperienze all'aperto*.

A proposito dei comportamenti limite sono state fatte due richieste, cioè il comportamento nei confronti di un ragazzo non attento, ma tendenzialmente in silenzio e il comportamento nei confronti di un comportamento disturbante o comunque fuori dalle regole.

Ciò che è emerso è che nei confronti di una disattenzione che non disturba i docenti attuano comportamenti molto diversi in tempistiche diverse: alcuni intervistati *richiamano il soggetto*, altri *chiedono il motivo della disattenzione*, alcuni però ogni tanto *non dicono nulla aspettando che torni concentrato*, qualcuno *invita il soggetto ad allontanarsi* per riprendersi un attimo, altri *si interrogano su ciò stanno insegnando* ed eventualmente provano a modificarlo.

Quando invece durante la lezione un ragazzo o una ragazza hanno un comportamento maleducato le reazioni sono più comuni: il ragazzo viene *ripreso* e lo *si invita a riflettere su quello che sta succedendo,* inoltre è interessante che spesso i docenti dicono di dare *attenzione a quel comportamento con il linguaggio non verbale* (con lo sguardo, sedendosi vicino a lui o a lei…) ma non riprendendolo, invitando quindi di ragazzi ad una autoriflessione e autoregolazione.

Dunque, importante rimane sempre la relazione educativa, cercando di capire cosa succeda al ragazzo e alla ragazze e di confrontarsi con lui, in un'ottica di processo di crescita che caratterizza il presidio del limite.

Infine, l'ultimo gruppo di domande riguarda la revisione e la percezione dei docenti rispetto all'utilità del progetto e a suggerimenti per l'impostazione nell'anno prossimo. Inizialmente si chiede un'opinione sull'effettiva utilità per gli studenti frequentanti quest'anno, arrivando ad un riscontro positivo:

due studenti su tre rientrano in un percorso di studi, uno è inserito nel lavoro, quindi al di là del pensiero, mi baso sui risultati

credo che i ragazzi abbiano migliorato il loro modo di comunicare e di stare assieme. Anche dal punto di vista delle regole i miglioramenti sono stati evidenti se si considera l'entrata a scuola e l'uscita

è stato utile soltanto per i ragazzi e le ragazze che sono state seguiti di più in termini di colloqui, orientamento, accompagnamento. Utili nel senso che li ha fatti stare bene e li ha resi sicuri nelle scelte per i passi successivi.

Ci si concentra poi su un analisi dell'anno cercando di individuare due aspetti positivi e due da migliorare del percorso: per quanto riguarda gli aspetti positivi l'elemento principale risulta essere l'aspetto relazionale.

flessibilità e collaborazione con i colleghi

la relazione umana con gli alunni e con gli altri docenti e la flessibilità educativa e didattica.

la centralità della relazione l'equipe interprofessionale (importantissimo il contributo di educatore, tesista, volontaria)

Mentre per gli aspetti negativi di miglioramento, sono stati individuati diversi aspetti strutturali, relazionali e di presidio del limite:

si può migliorare struttura, regole e tempistica delle regole condivise

approfondire i contenuti

maggior coinvolgimento nelle decisioni da prendere (quelle importanti)

il rispetto delle regole stabilite e la programmazione scolastica

aumentare tempi della progettazione didattica tra docente e educatore

formazione specifica per i docenti

Altre domande riguardano il rapporto con i colleghi e l'istituzione scolastica e il rapporto con i genitori: vi è unanimità a proposito della necessità di una formazione specifica e costante, ad esempio, su come rapportarsi ai ragazzi, sulle situazioni in cui si possono trovare, sulla comunicazione, sugli aspetti trasversali.

Inoltre, tutti i docenti, tranne uno che lo ritiene una fonte di distrazione maggiore, considerano positiva la presenta dell'educatore e volontari durante le lezioni:

è importante per sapersi meglio approcciare ai loro bisogni

le dinamiche di questo gruppo richiedono l'impegno di più di una persona sia nello svolgimento di alcune attività che nel confronti con gli altri studenti in momenti critici

perché i ragazzi necessitano spesso di supporto individuale e gli educatori sono più preparati in alcuni ambiti

Fondamentali perché le figure educative hanno potuto stabilire rapporti e relazioni più liberi con i ragazzi e hanno supportato il lavoro didattico

Infine, sono stati chiesti dei suggerimenti per i futuri docenti che verranno coinvolti nel progetto, a partire dall'esperienza di quest'anno: ciò che emerge è la necessità di una maggiore consapevolezza delle situazioni cui si potrebbe andare incontro e l'apertura a realtà complesse, cui talvolta non c'è una risposta preconfezionata ma che esce dalle logiche prettamente didattiche tradizionali.

essere disponibile a mettersi in contatto con la propria parte profonda. Questi ragazzi la toccano e la stuzzicano quindi bisogna metterlo in conto

essere consapevoli di quello che si va a fare e di essere aperti e pazienti

formarsi, scegliere di partecipare con consapevolezza, ascoltare, essere disponibili nei tempi

Si può quindi dire che anche per i docenti l'anno di progetto abbia un impatto positivo, anche se non privo di difficoltà. A livello di ricerca ci si è resi conto che queste domande sono solo l'inizio di una lunga serie di riflessioni che si potrebbero fare, sul ruolo del docente nelle scuole della seconda opportunità ma anche all'interno della scuola istituzionale, sulle concezioni di scuola e di relazione educativa che soggiace a diverse scelte, sulle motivazioni e sulle buone pratiche, sempre da adattare e contestualizzare. Il ricorso al metodo delle buone pratiche in ambito formativo/educativo soprattutto a livello di relazione e di ascolto, costituisce comunque un elemento decisivo per sostenere il processo di innovazione didattica e per il lavoro di rete che si vuole fare con i ragazzi ma che si fonda anche sullo stare bene dei docenti.

I risultati sono nel clima creato in classe, nella motivazione ad apprendere, nella persistenza nel tempo degli apprendimenti e nella costruzione di una relazione che vada oltre quella didattica.

3.4 ESITI E PROPOSTE PER IL FUTURO

Nonostante la conferma della validità generale dell'esperienza del progetto *Ricomincio da Tre* da parte dei soggetti territoriali e dei partner nazionali, è importante riflettere sui possibili miglioramenti da mettere in atto per rendere il progetto sempre più rispondente al criterio di efficacia per i risultati di giustizia, equità e inclusione sociale e educativa.

Per quanto riguarda il progetto, è interessante osservare le traiettorie di vita, studio, formazione e lavoro cui i ragazzi di quest'anno del Ricomincio da Tre sono arrivati, in particolare dei 16 ragazzi intercettati quest'anno dal progetto:

- quattro rientreranno nel circuito scolastico;
- tre proseguiranno con gli stage in cui sono stati inseriti in ottica lavorativa;
- tre proseguiranno con il progetto anche il prossimo anno;
- tre hanno abbandonato il percorso durante l'anno;
- tre non si conoscono i destini per difficili situazioni personali.

Dunque, per sette di loro il progetto raggiunge il suo obbiettivo e gli studenti trovano un proseguo per il loro percorso, che sia lavorativo o scolastico. I tre che proseguiranno con il progetto sono arrivati in corso d'anno oppure non avevano ancora le idee chiare, ma si possono considerare nel circuito del reinserimento. I tre ragazzi che purtroppo hanno abbandonato il percorso sono stati più volte ricontattati ma senza risposta. Infine, i tre di cui non si conoscono i destini riguardano storie personali che si intrecciano con altri aspetti molto più complessi che vengono prima di quello didattico e a cui questo progetto non riesce a dare risposta (ad esempio dipendenze, reati o difficili situazioni familiari).

Questo mostra come anche il progetto più mirato non possa garantire il successo personale, formativo o lavorativo, perché esistono sempre e comunque scelte personali, risorse familiari e di contesto, fragilità e motivazione che fanno la differenza nelle probabilità di successo o situazioni che hanno bisogno di interventi professionali a più alta intensità.

Emerge però per la metà di ragazzi che hanno raggiunto il reinserimento che *la messa in atto di percorsi di accompagnamento pianificati e mantenuti nel tempo dalla rete dei soggetti territoriali può aumentare significativamente le probabilità di successo nel lungo periodo delle azioni attivate nel momento emergenziale dell'abbandono scolastico e della fragilità educativa, personale, sociale che hanno portato il o la giovane al progetto* (Pasquato, 20222, p.3).

Per quanto riguarda le proposte per il futuro, sul fronte delle azioni e degli interventi del Ricomincio da Tre, gli anni passati hanno mostrato come fondamentale sia l'azione dell'accompagnamento in sgancio, ovvero seguire l'andamento della persona nelle tappe successive al termine del percorso di seconde opportunità, che si vorrebbe presentare in maniera molto concreta.

Questo si può realizzare rimanendo in contatto costante, anche nel medio e lungo periodo con i ragazzi, soprattutto con coloro che hanno una situazione familiare instabile, stabilendo contatti e relazioni con le scuole o gli istituti di formazione professionale di reinserimento, presentando i ragazzi e le loro famiglie, sostenendo nelle pratiche di iscrizione e presentando ai colleghi i punti di forza e le fragilità delle persone per prevenire l'insorgere di nuovi ostacoli.

Altre azioni riguardano l'accompagnare "fisicamente" ragazzi e ragazze i primi giorni di scuola o di lavoro, per consentire loro l'espressione di paure, timori, ansie e dubbi e per valorizzare e rinforzare contemporaneamente gli aspetti positivi vissuti e osservati da loro nella nuova esperienza. In tutti i casi il restare a disposizione da parte di docenti, formatori, titolari e tutor aziendali, tramite contatti telefonici, per dubbi e interventi d'emergenza è fondamentale, predisponendo la documentazione dello studente e della studentessa utile al percorso che ha intrapreso.

L'osservazione dei singoli percorsi dei ragazzi e delle ragazze in uscita dal Ricomincio da Tre anche degli anni precedenti suggerisce che piuttosto di un sistema forte di accompagnamento uno a uno, può funzionare la presenza nel tempo di un riferimento stabile a cui la persona sa di potersi rivolgere nei momenti di maggiore fragilità e di bisogno di incoraggiamento, consiglio, stimolo.

Questo pone il problema della continuità dei ruoli, delle professionalità in gioco, delle competenze specifiche, soprattutto relazionali, di chi segue nel tempo le persone inserite nei percorsi e in uscita. Oltre alle forme organizzative delle reti dei soggetti istituzionali, il contributo del progetto *pone fortemente al centro della riflessione la formazione delle persone in modo da contaminare e contaminarsi con pratiche comuni di ascolto e sguardo non giudicante, accoglienza, forme di accompagnamento e di sostegno alla motivazione* (Pasquato, 2022, p. 4).

È fondamentale in tal senso sviluppare e incentivare nel percorso didattico e educativo il lavoro di stimolo e di sostegno allo sviluppo della capacità di immaginarsi in prospettiva futura, con una capacità di aspirare a qualcosa, sognare, desiderare, allenare all'automonitoraggio e all'autovalutazione in modo che possano praticarle nei percorsi successivi anche autonomamente, per dare voce ai desideri e alla motivazione del realizzarli nel tempo medio lungo periodo.

L'efficacia dell' "accompagnamento in sgancio" deve essere promossa anche attraverso il rafforzamento dei sistemi di rete territoriale che devono strutturarsi per garantire questo tipo di azione, investendo le risorse necessarie in termini di costi e competenze e quindi di formazione tra le istituzioni.

È infine importante ricordare che le proposte fin qui presentate non si limitano ai contesti di seconda opportunità, ma suggeriscono l'implementazione dello strumento dell'accompagnamento, del sistema della rete territoriale e di pratiche (linguaggi, prassi, documentazione) che vuole essere utile a tutti i contesti di educazione, formazione, istruzione permanente per l'inclusione sociale e lavorativa di persone svantaggiate, considerando un tempo di cambiamento lungo da sostenere insieme.

CONCLUSIONE

Il fallimento dei drop-out sembra costituire la punta dell'iceberg di un malessere sociale, di una sofferenza e di un'insofferenza nei confronti della scuola molto più diffusa e pervasiva (Consoni, 2008, p.6). L'abbandono scolastico risulta essere l'intersecarsi di fattori di disagio personali e socio- culturale: alle caratteristiche che coinvolgono la maggior parte degli adolescenti si sommano, nei drop-out, disagi provenienti da situazioni di svantaggio, marginalità, elevato rischio sociale, ambienti di vita che non rispondono alle esigenze affettive dell'adolescenza.

Già Don Milani nel 1967 affrontava il tema dei "ragazzi difficili respinti dalla scuola" nella sua celebre opera *Lettera a una professoressa*, ma ad oggi la scuola, in generale pare non sia ancora riuscita a elaborare strategie capaci di integrare le fasce più deboli e fragili e a costruire con loro uno spazio realmente educativo e formativo.

Gli aspetti scolastici si configurano, infatti, in intersezione a diversi fattori personali, familiari, e sociali: così le difficoltà di apprendimento, la mancanza di impegno, l'esperienza del fallimento, un rapporto percepito come distante con gli insegnanti, possono generare il rifiuto e la resistenza alla scuola. A queste si sommano poi i fattori come *la povertà materiale, l'esclusione culturale, la crisi delle cornici educative tradizionali, politiche di welfare povere di offerta, le rigidità delle scuole stesse* (Batini 2017, p. 201) ed è proprio il concorrere di tutti questi fattori che costituiscono il verificarsi dell'abbandono.

Si è visto come il fenomeno della dispersione scolastica ad oggi costituisca un'emergenza educativa, presa seriamente in considerazione a livello europeo, con una media del 9,9% di ESL nel 2020, che la individua come *un aspetto cruciale per valutare lo stato di salute di un sistema educativo* (Commissione Europea, 2014), ma anche a livello nazionale e locale, riguardando un numero sempre più ampio di adolescenti.

La percentuale sopra presentata riunisce le diverse tipologie di adolescenti e di situazioni di disagio: chi ha formalmente lasciato la scuola, chi non ha superato un determinato anno e quindi deve ripeterlo ma anche chi si iscrive regolarmente ma non frequenta le lezioni (Batini 2017, p. 201) In alcuni casi, l'abbandono è momentaneo,

costituisce un periodo di ri-orientamento e quindi di apprendimento, ma se la dispersione scolastica è definitiva si è visto come essa possa costituire il primo passo di un progressivo processo di esclusione, non solo scolastica ma sociale.

È in quest'ottica che le Scuole della Seconda Opportunità rappresentano uno dei tentativi pedagogicamente più rilevanti e innovativi di lotta al fallimento scolastico e all'esclusione: esse si attivano per le situazioni che il sistema scuola non riesce a riaccogliere e hanno come obiettivo primario quello di *portare i ragazzi e le ragazze a stare bene, di nuovo, in un ambiente sociale di apprendimento, e come obiettivi di media e lunga scadenza quelli di ricondurre i giovani e le giovani in percorsi scolastici, formativi o nel mondo del lavoro* (Pasquato, 2022, p.2)

In questo senso, tutti i progetti di Scuole della Seconda Opportunità presenti a livello italiano, che ha una media del 13,1% di ESL nel 20202, mostrano come, a seconda delle esigenze del target e del contesto storico in cui sono inserite, rappresentino un punto di riferimento e una reale seconda occasione per il reinserimento dei giovani in situazione di vulnerabilità che vi aderiscono.

I progetti presentanti: "Provaci ancora Sam" di Torino, "Change" di Napoli, il "Progetto Ponte" di Trento, "Icaro…ma non troppo" di Verona e Reggio Emilia, la " Scuola della Seconda Opportunità" di Milano e la " Scuola Penny Wirton" di Roma si basano su un percorso fortemente personalizzato, in un tandem di formazione in aula per il reinserimento scolastico e di formazione attraverso stage e tirocini per il reinserimento educativo. Tutte queste realtà prevedono obiettivi realisticamente raggiungibili, costantemente concordati e condivisi con gli studenti, propongono nuove vie didattiche in grado di aumentare le possibilità di apprendimento e lavorano sulle competenze trasversali per incoraggiare la fiducia nella capacità dei ragazzi e delle ragazze al fine di affrontare anche il fallimento o il momento di difficoltà.

Questi aspetti sono condivisi anche dal progetto *Ricomincio da Tre* di Padova, che si basa su strumenti di sostegno al successo educativo e all'inclusione sociale e lavorativa per giovani in condizioni di vulnerabilità, che sono stati seguiti durante l'anno scolastico 2021-2022.

Nel corso del monitoraggio, grande attenzione è stata data al concetto di presidio del limite: le regole sono state utilizzate quale elemento strutturante, stabilite in modo chiaro e preciso condividendole con ragazzi e ragazze. La costruzione e la richiesta di rispettare le regole è stata poi accompagnata da una serie di limiti da non valicare, attraverso una serie concreta di passaggi da realizzare, avendo come base comune la fiducia nei confronti del giovane e l'idea di analisi e confronto nei momenti di difficoltà nel rispettare la regola.

Anche le buone pratiche dei docenti costituiscono un aspetto fondamentale della riuscita del progetto patavino: la fiducia negli studenti, accolti in modo da consentire loro di affidarsi cognitivamente e affettivamente, l'onestà e la coerenza, la reciprocità, il non chiudersi nel ruolo di insegnante esperto solo dei processi cognitivi, ma il riconoscere l'altro come persona unica, l' entrare in relazione con gli studenti in modo autentico; e ancora l'ascolto costante, la personalizzazione della didattica, un rapporto non autoritario, le codocenze e il desiderio di strutturare insegnamenti coerenti con gli interessi dei ragazzi costituiscono una delle carte vincenti del progetto.

Tutti questi aspetti emergono in maniera chiara dalle testimonianze dei ragazzi, i quali, partendo dal loro percorso scolastico nella scuola istituzionale, hanno poi raccontato il rapporto con il Progetto Ricomincio da Tre in questo anno scolastico e il ruolo che ha avuto sul loro percorso di crescita.

Inizialmente ciò che emerge inizialmente è il ricordo di una scuola vissuta con paura ed ansia, di valutazioni pubbliche mortificanti, del bisogno di aiuto rispetto alle difficoltà sperimentate e della difficoltà a chiederlo ad insegnanti percepiti come distanti, distaccati, disinteressati, spesso demotivati. I drop-out mettono in rilievo il loro bisogno di apprezzamento e di fiducia, il desiderio di veder riconosciuta la loro identità. Quando questo non avviene, l'aspetto dell'apprendimento passa in secondo piano rispetto al disinteresse o disagio percepito nell'andare a scuola e inizia l'assenteismo, cui segue la bocciatura che diventa causa e conseguenza dell'abbandono definitivo.

Emerge il ricordo di una scuola con un clima emotivo inadeguato a fare dello studente l'effettivo protagonista del processo di apprendimento, un clima che non accoglie e non

contiene la soggettività degli allievi, che non si sentono riconosciuti e in cui in cui il loro disagio non si percepisce come compreso e sostenuto.

Le Scuole della Seconda Occasione si configurano nelle storie dei ragazzi come occasioni riparative rispetto al danno motivazionale subito dai ragazzi dispersi nella scuola ordinamentale, in cui i docenti passano attraverso una relazione educativa che non è lasciata al caso ma che, grazie alle competenze acquisite dagli insegnanti, di fronte agli agiti di sfida, di provocazione messi spesso in atto dagli studenti, permette di reagire in modo diverso da quello cui i ragazzi erano abituati.

Sono queste le buone pratiche dei docenti che si basano sulla calma, mediazione, leggerezza, ironia e riescono così a costruire una relazione autentica, manifestando le proprie difficoltà e le proprie fragilità affinché gli studenti possano affidare le proprie.

L'esperienza della Scuola della Seconda Occasione mette in evidenza come gli spazi della riflessione sulle emozioni e sulle reazioni generate dalla relazione educativa, nonché sulle difficoltà incontrate nel rapporto tra colleghi, dovrebbero essere considerati aspetti fondamentali, organizzati nei tempi e nei modi adeguati alle necessità.

La possibilità di tutte le figure educative di riflettere periodicamente sulle situazioni dei singoli studenti, sugli avvenimenti, sulle difficoltà e sui miglioramenti in un contesto di condivisione di rete, costituisce il vero punto di forza del progetto, perché consente il crearsi di un gruppo educativo coeso, in grado di comunicare efficacemente, capace di confrontarsi senza chiudersi in atteggiamenti difensivi, di scambiarsi pratiche riducendo gli aspetti di competizione, di sostenersi a vicenda, di elaborare strategie comuni, di affiancare ed accompagnare tutti gli studenti.

La collaborazione tra insegnanti, educatori, psicologi, orientatori e tutor che non attuano interventi giustapposti o semplicemente coordinati fra loro, ma lavorano in maniera integrata, progettando insieme, formandosi insieme, lavorando fianco a fianco e definendo i relativi compiti ed aree di intervento ognuno in base alle sue competenze, va oltre i modi tradizionali del fare scuola come rapporto esclusivo di insegnante e allievo e spalanca le porte di un tipo di educazione di rete.

In questo modo, entrano nella scuola nuove competenze, proprio perché le molteplici competenze delle diverse figure si contaminano e sconfinano e questo permette molteplici modi di leggere i comportamenti degli studenti, i differenti atteggiamenti relazionali, di intendere tempi e spazi educativi che accompagnano e sostengono il ragazzo o la ragazza in modo personale.

L'ipotesi di ricerca a proposito della validità delle Scuole della Seconda Opportunità risulta validata dai risultati della ricerca empirica che aprono pertanto il campo a nuove domande circa la possibilità di assumere questo progetto a modello paradigmatico e di estendere alcune delle pratiche individuate al contesto della scuola secondaria istituzionale, per verificarne la trasferibilità e l'efficacia in un ambiente educativo diverso.

Il lavoro di rete, all'interno di una serie di miglioramenti possibili anche a livello legislativo e di organizzazione scolastica, appare cruciale dove venga posto sempre al centro il benessere e la crescita degli adolescenti, nei modi e nei tempi più adeguati alle loro esigenze.

BIBLIOGRAFIA

Agenzia europea per i bisogni speciali e l'istruzione inclusiva (2016*), Abbandono scolastico precoce e studenti con disabilità e/ o bisogni educativi speciali: una revisione dell'evidenza della ricerca incentrata sull'Europa* ,Odense, Danimarca. in www.european-agency.org

Aime M., Pietropolli Charmet G. (2014), *La fatica di diventare grandi.* Torino: Einaudi

Allulli G. (2015), *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020*. Roma: Centro Nazionale Opere Salesiane:

Ammaniti, M. (2018), Adolescenti senza tempo. Milano: Raffaello Cortina

Ammaniti, M. (2016), La famiglia adolescente. Bari: Economica Laterza

Batini, F., Bartolucci, M. (a cura di) (2016), *Dispersione scolastica, ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla.* Milano: FrancoAngeli

Biasin C., (2018), *Abbandono degli studi e della formazione: azioni e strategie per ridurre gli Early School Leavers* in Federighi P., *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, pp. 145-158, Firenze: University Press

Brighenti E. (a cura di) (2006), *L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, Provincia Autonoma di Trento-IPRASE del Trentino

Commissione Europea (2013) *Il "Piano di Azione e Coesione" e le politiche in favore dei giovani.* Comitato di Sorveglianza PON Istruzione

Consoni D. (2008), *Emergenze educative e pratiche di cura Le Scuole della Seconda Occasione,* Università degli Studi Roma Tre

Cornacchia, M., Tramma, S. (a cura di) (2019). *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico.* Roma: Carocci

Cian D. O., *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1997.

Colombo M. (II-2011*), Contrastare la dispersione scolastica attraverso le politiche locali: dalla ricerca all'azione di rete*. Bologna: Il Mulino.

Colombo M. (II-2015*), Abbandono scolastico in Italia. Un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione*. Bologna: Il Mulino.

Colombo M. (II-2015*), Dispersione scolastica, tema sfidante per le politiche educative. Livelli di attenzione e strategie in quattro casi nazionali.* Bologna: Il Mulino.

Commissione europea/EACEA/Eurydice/Cedefop, (2014) *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe*. Rapporto Eurydice e Cedefop. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea

Commissione europea/EACEA/Eurydice/Cedefo (2014) *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe*. Rapporto Eurydice e Cedefop. Lussemburgo

Comune di Padova, CPIA di Padova, (2019) *Protocollo Ricomincio da Tre*, 19/09/2019

Corelli S. (2019), *Il portfolio rivisitato. Approcci e strumenti per il contrasto alla dispersione scolastica nel percorso Fuori Scuola-Cpia* [Tesi di laurea], Università degli Studi di Padova.

Cresson. E. (1996) , *Libro bianco su istruzione e formazione: insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee

Crocetti E. (2014), *Il contesto scolastico in adolescenza: identità, benessere e dinamiche relazionali.* Studi Zancan-80.

Di Franco G. (a cura di) (2017), *Giovani a tempo indeterminato. Valori e atteggiamenti dei giovani romani*

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016), *Early school leaving and learners with disabilities and/or special educational needs, a review of the research evidence focusing on europe*

Eurydice Brief (2015), *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency

Fadda R., Mangiaracina E. (a cura di), (2011) *Dispersione scolastica e disagio sociale, Criticità del contesto educativo e buone prassi preventive.* Roma: Carocci

Filippini F., Giustini C. (2010), *Chance, la scuola della seconda opportunità.* Università degli Studi di Bologna

Giosi M., *Un problema urgente: la dispersione scolastica. Note sul caso-Finlandia*. In Studi sulla formazione, I-2011, pag. 141-158. Firenze: University Press

Girelli C., Bevilacqua A. (2018), *La prevenzione del fallimento educativo e della dispersione scolastica nei documenti internazionali e nazionali.* Provincia Autonoma di Trento in RICERCAZIONE - Vol. 10

Gulli G., Pocaterra R., Pozzi S. (a cura di), (2008) *Studenti i bilico, un modello innovativo di orientamento per la prevenzione della dispersione scolastica.*

ISTAT (2019), *Rapporto Bes 2019: Il benessere equo e sostenibile in Italia.* Roma

Massa R., Mottana P., Riva M., IReR (1992), *La dispersione scolastica negli istituti professionali. Un'indagine qualitativa*. Milano: Francoangeli

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2004). *Commissione di indagine sull'esclusione sociale, Rapporto sulle politiche contro la povertà e l'esclusione sociale*

MIUR (2018), *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e delle povertà educative, Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alle povertà educative.*

MIUR- Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica (2019), *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018.*

MIUR- Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica (2021), *Focus Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2021/2022.*

MIUR (2021), *La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019 aa.ss. 2018/2019 - 2019/2020*

Pandolfi L. (2016), *Programmi e azioni di contrasto della dispersione scolastica: casi e metodi di valutazione.* In Form@re - Open Journal per la formazione in rete

Parlamento Europeo, *Consiglio europeo lisbona 23 e 24 marzo 2000. Conclusioni della presidenza.* https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm

Pasquato C. (2022), *L'accompagnamento di giovani in condizione di fragilità dalle scuole della seconda opportunità al successo e all'inclusione sociale, educativa e lavorativa, d*ocumento interno CPIA di Padova, giugno 2022.

Progetto Chance (a cura di) (2007), *Chance da progetto a scuola, Prove di Stampa a cura di Maestri di Strada*, 2007

Rossi-Doria M.(1999), *Di mestiere faccio il maestro*, L'ancora, Napoli, 1999.

Rossi Doria M. (2014), *La scuola abbandonata*, in Micromega, n.6, pp. 123-144

Salvà-Mut F., Thomás-Vanrell C., Quintana-Murci E. (2015): *School-to-work transitions in times of crisis: the case of Spanish youth without qualifications*, Journal of Youth Studies.

Scierri I., Bartolucci M., Batini F. (2018) *Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado*. Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione – Università di Perugia

Scuola di Barbara e Don Milani L.(1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.

SITOGRAFIA

Provaci ancora, Sam! | Contrasto e prevenzione della dispersione scolastica a Torino (provaciancorasam.it)

Ricomincio da tre CPIA Padova

http://www.scuolapennywirton.it/

http://www.vita.it/it/article/2019/03/25/la-prima-scuola-delle-seconde-opportunita/151037/

https://www.fondazionesicomoro.it/scuola-sicomoro.html

https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/lisbona.shtml#:~:text=Nel%20marzo%20del%202000%2C%20a,e%20una%20maggiore%20coesione%20sociale.%22

RINGRAZIAMENTI

Un ringraziamento alla relatrice Carla Callegari e un sentito ringraziamento alla professoressa Chiara Biasin, correlatrice di tesi, per l'attenzione dedicatami e per avermi guidato e mostrato importanti occasioni di formazione in questa fase conclusiva del mio percorso accademico.

Ringrazio il Progetto Ricomincio da Tre del CPIA di Padova per avermi dato la possibilità di svolgere il mio lavoro di tesi in un contesto entusiasmate e autentico, che mi ha permesso di mettermi in gioco e vivere un'esperienza arricchente, di cui farò tesoro per il mio percorso professionale. Un grazie particolare a Chiara Pasquato per la passione per il mondo educativo che mi ha trasmesso e permesso di condividere in questo anno e per il desiderio di bene che ha per ogni ragazza e ragazzo che incontra.

Ci tengo a ringraziare uno ad uno Giorgia, Daisy, Gemma, Francesco, Karim, Nicola, Tommaso V. e Tommaso B. che hanno condiviso un pezzo della loro storia per questa tesi e tutti i ragazzi e le ragazze che ho avuto modo di incontrare quest'anno. Grazie per avermi mostrato la bellezza di condividere un percorso di crescita, di cambiamento, di nuove opportunità e di sogni e per avermi dato l'onore di entrare un pochino nelle vostre vite: sono certa che potete fare cose grandi, ve lo auguro di tutto cuore.

A questo punto ritengo doveroso ringraziare tutte le persone che mi hanno accompagnato in questi anni universitari, consapevole che queste parole vogliono essere solo un semplice pensiero rispetto a tutto ciò che porto nel cuore e che non può essere riassunto in così poche righe.

Grazie alla mia famiglia: ai miei genitori Luca e Laura per la loro presenza e il loro supporto in ogni tappa del mio percorso di crescita, grazie per essere per me esempio di fedeltà, amore, fede e dedizione per la nostra famiglia.

Grazie ai miei fratelli per la loro presenza costante, ognuno a modo suo: grazie Andrea per la tua premura e profondità, grazie Davide per la tua allegria e generosità, grazie Daniele per la tua tenerezza e bontà di cuore. Anche se non ve lo dico mai vi voglio bene e la mia vita non sarebbe la stessa senza di voi.

Grazie ai miei nonni Silvana e Alfonso, Luciano ed Emiliana per il bene che mi hanno sempre mostrato e dimostrato in tuti questi anni. Questa tesi è per voi, come occasione di ringraziamento per la vostra presenza costante e amorevole che da qui o dal Paradiso continua sempre. Non so spiegare quanto mi mancate e quanto vorrei che foste tutti qui, ma so per certo che siete fieri di me.

Subito dopo la mia famiglia, il grazie più grande va a Fra Massimiliano, mio sostenitore numero uno: grazie per la tua presenza costante, per l'importanza che da anni dai ad ogni piccolo o grande evento della mia vita. Grazie per il bene gratuito e la bellezza della fede che mi hai mostrato e aiutato a coltivare, anche nelle difficoltà della vita; grazie perché per me sei la prova più bella della presenza di un Padre buono: il Signore ti benedica e ricompensi grandemente.

Grazie a Ludovica, mia amica del cuore: grazie perché se penso ad una sorella la immagino come te. Grazie perché questi anni a Padova sono stati così belli da quando li abbiamo condivisi, grazie per come mi conosci, mi ascolti e mi sostieni, grazie per tutte le risate, i pianti e i pezzi di cuore e vita donati. Grazie per il dono di un'amicizia autentica, che cresce con noi negli anni, che conosce pregi e difetti, e proprio per questo è tanto vera e preziosa.

Grazie ad Alessandra, mia compagna di avventure universitarie dal primo anno: grazie per tutte le esperienze condivise in questi anni che ormai non si contano più. Grazie per il tuo cuore buono, per la tua capacità di farmi ridere sempre e di sostenermi in ogni occasione, di essere sempre una presenza premurosa e di volermi bene così come sono.

Grazie a Lisa, per aver condiviso questi anni di studio ma soprattutto di vita insieme. Grazie per essere cresciute fianco a fianco, per essere un sostegno costante l'una per l'altra e per il bene profondo che ci lega.

Grazie a Giorgia, per essersi aggiunta strada facendo in questo percorso ma per essere ormai presenza costante ed energica nella mia vita, con cui posso confrontarmi ed essere me stessa: sono fiera di te e dei nostri traguardi.

Grazie a voi sopra perché, anche se quello che abbiamo costruito in questi anni va ben oltre lo studio, in questo traguardo rivedo le fatiche e le gioie di un percorso fatto insieme e l'emozione di poterlo condividerlo con voi è tanto grande.

Grazie a Noemi, ultima arrivata ma entrata subito nel cuore: grazie per la tua dolcezza, la tua premura e presenza costante in questo anno.

Grazie a Giuditta, per essermi stata vicina in questi anni, per il bene grande e le esperienze condivise che ci hanno aiutate a crescere fianco a fianco: ti voglio bene.

Grazie a tutti gli amici e amiche dell'università con cui ho condiviso questi bellissimi anni a Padova: agli amici della residenza Alina, Giulia, Antonio, Carmine, Massimo, Vincenzo e Mami e alle coinquiline ormai più che amiche Greta, Francesca, Natalia e Chiara.

Grazie a tutte le amiche storiche: Caterina, Francesca, Francesca, Linda, Ester, Maria, Chiara e Alessia. Grazie perché più passano gli anni e più mi rendo conto della fortuna che abbiamo ad essere ancora così legate: ovunque sono sento il vostro supporto e so che con voi posso tornare ed essere sempre me stessa e questo è bellissimo.

Il medesimo ringraziamento va anche a tutti i compagni delle superiori con cui siamo cresciuti e con cui c'è la gioia di continuare a condividere traguardi, in particolare Gianluca, Giulio e Zeno.

Grazie a Letizia, per essere una presenza stabile e sincera nella mia vita: non importa i mesi in cui non ci vediamo o sentiamo, quando ci incontriamo mi sembra non sia passato un solo attimo e so benissimo che i nostri cuori sono sempre vicini.

Grazie a tutti i Giovani di Betania e a tutta la Fraternità che in questi anni mi ha sempre sostenuto e accompagnato: i nomi sarebbero tantissimi, ma voglio solo dire grazie a tutti per essere punto costante di riferimento e ristoro nella mia vita. Un pensiero particolare va a Elettra e Sebastiano, Stefano, Elisabetta, Natalia e Vittoria.

Grazie a Paola, per il cammino che stiamo facendo insieme e per avermi aiutata ad ascoltare e realizzare la versione più autentica di me stessa.

Grazie ad Emmanuele per aver condiviso questi mesi così importanti per me, grazie per il tuo cuore grande e bello che sto imparando a conoscere e per il desiderio che hai di volermi bene e di starmi vicino in ogni mio traguardo.

L’ultimo e il più importante grazie va a Dio per avermi accompagnato e guidato in tutti questi anni di crescita. Grazie per il dono della vita e per il desiderio di farne qualcosa di grande, grazie per tutte le persone che ho incontrato, per le esperienze che ho avuto modo di vivere, grazie per tutte le gioie e anche le sofferenze in cui sono cresciuta e che mi hanno insegnato ad amare ed essere amata.

L’augurio finale è per me stessa: con questo traguardo mi auguro di poter sempre essere fiera della donna che sto diventando, di essere grata di tutto l’amore ricevuto e, nel mio piccolo, di poter essere a mia volta strumento di bene per tutte le persone che incontrerò.

APPENDICE

TABELLA 1: MONITORAGGIO STUDENTI PRESIDIO DEL LIMITE, DICEMBRE 2021

		ATTIVITÁ IN CORSO	DESCRIZIONE OGGETTIVA COMPORTAMENTO	MI DA FASTIDIO	È UTILE AL GRUPPO
CHI					
DATA					
CHI					
DATA					
CHI					
DATA					

QUESTIONARIO I DOCENTI

1: Domande introduttive

Nome e Cognome puntato (anonimo)
Sesso: M o F
Anno di nascita:

2: Da quanto è insegnante?

1. Da meno di 5 anni
2. Da 5 a 10 anni
3. Da 10 a 15anni
4. Da 15 a 20anni
5. Da più di 20 anni

3: Perché ha deciso di svolgere la professione di insegnante?

1. Per passione alle materie di insegnamento
2. Per inclinazione a lavorare con ragazzi
3. Per mantenermi culturalmente vivo
4. Per ripiego essendo l'unico lavoro trovato
5. Per avere tempo libero da dedicare ad altre attività
6. Per lavorare con i ragazzi

4: A che fattori attribuisce l'insuccesso scolastico?

1. Scarse abilità intellettuali degli allievi
2. Carenze di ordine linguistico-culturale degli allievi
3. Disinteresse dei genitori nei confronti dei figli
4. Insufficienza delle strutture e servizi scolastici (aule, sussidi didattici…)
5. Carenze nella formazione degli insegnanti
6. Disinteresse dei ragazzi per lo studio

5: Secondo lei quali sono i ragazzi che più facilmente è possibile entrino nel circuito della dispersione scolastica?

1. Studenti con disabilità
2. Gli stranieri
3. I figli di immigrati
4. Coloro che provengono da un ambiente familiare economicamente svantaggiato
5. Coloro che provengono da precedenti insuccessi scolastici (ripetenza, tentati abbandoni ecc.)
6. Coloro che sin dall'inizio dell'anno hanno livelli di apprendimento inferiori
7. Altro…

6: Secondo lei, quanto è importante in un docente (molto, abbastanza, poco, per nulla

1. Apertura mentale
2. Comunicazione empatica
3. Formazione iniziale socio-psico-pedagogica
4. Disciplina in classe
5. Preparazione culturale e competenza nella materia da insegnare
6. Comprensione nel modo di trattare gli alunni
7. Possesso della laurea

8. Collaborazione con i colleghi
9. Collaborazione con i genitori

7: Durante una lezione tipo in che percentuali svolge le seguenti cose?

1. Spiegare argomenti nuovi
2. Fare esercizi da solo
3. Fare esercizi in gruppo
4. Parlare di esperienze dei ragazzi
5. Esperienze fuori dall'aula
6. Esperienze laboratoriali

8: Quando vede che un ragazzo/a non è attento durante la lezione ma è in silenzio, tendenzialmente come si comporta?

1. Lo chiamo per attirare la sua attenzione
2. Non dico nulla, aspetto che torni concentrato
3. Lo richiamo, invitandolo a concentrarsi
4. Provo a chiedere se c'è qualcosa che non va
5. Provo a capire se è l'argomento che non interessa e la volta dopo lo modifico
6. Provo a capire se è l'argomento che non interessa ed eventualmente lo modifico anche durante la lezione stessa
7. Non dico nulla, ma a fine lezione parlo con lui in privato
8. Mi rivolgo a tutti i compagni invitandoli a rimanere concentrati
9. Lo invito ad uscire o prendere una boccata d'aria per poi essere più concentrato

9: Quando durante la lezione un ragazzo/a ha un comportamento che trovo maleducato o che esca dalle regole (es: dire parolacce, bestemmiare, rovinare il materiale scolastico, alzarsi...)

1. Lo riprendo dicendogli che è un comportamento sbagliato
2. Lo invito a riflettere su quello che ha fatto
3. Dipende da quante volte avviene, intervengo dopo più di una
4. Parlo con i compagni di cosa pensano di quel determinato comportamento
5. Continuo con la lezione fino a quando il comportamento non risulta fastidioso
6. Con il linguaggio non verbale (con lo sguardo, sedendomi vicino a lui/lei...) do attenzione al comportamento ma non lo riprendo

10: Pensa sia importante stabilire una relazione personale con ciascun alunno?

1. Sì, da costruire attraverso un dialogo di gruppo e personale
2. Sì, abbastanza, da costruire principalmente nel contesto classe
3. Penso sia indifferente ai fini dell'insegnamento
4. Non penso sia necessario

11: Quanto ritiene importante confrontarsi con gli altri docenti?

1. Molto
2. Abbastanza
3. Poco
4. Per niente

12. Cosa pensa dei consigli di classe:

1. Sono molto utili, se ne dovrebbero fare di più
2. Sono utili, sono sufficienti quelli che svolgiamo
3. Non sono molto utili, si potrebbe farne meno
4. Sono inutili, li eviterei per fare altre cose

13. Cosa pensa del rapporto con i genitori attraverso i colloqui?

1. Sono molto utili, se ne dovrebbero fare di più
2. Sono utili, sono sufficienti quelli che svolgiamo
3. Non sono molto utili, si potrebbe farne meno
4. Sono inutili, li eviterei per fare altre cose

14: Pensa che il progetto Ricomincio da Tre sia stato effettivamente utile per gli studenti che hanno frequentato questo anno scolastico? Perché?

15: Riuscirebbe ad individuare due aspetti che ha apprezzato di questo progetto?

16: Riuscirebbe ad individuare due aspetti che secondo lei si potrebbero migliorare nel progetto?

17: Pensa che sia importante che i docenti che vengono scelti per il progetto abbiano una formazione specifica e costante (ad esempio su come rapportarsi ai ragazzi, sulle situazioni in cui si possono trovare, sulla comunicazione, sugli aspetti trasversali...)? Motivare la risposta.

18: Pensa che sia stata importante la presenza dell'educatore in questo anno scolastico? Motivare la risposta.

Domanda finale: Avrebbe dei suggerimenti per i futuri docenti che verranno coinvolti nel *Ricomincio da Tre*?

INTERVISTE RAGAZZI

Informazioni anagrafiche(Età, sesso, luogo di nascita, domicilio, famiglia ove opportuno)

A. Domande sulla BIOGRAFIA SCOLASTICA:

Obbiettivo: Comprendere la storia che c'è dietro un esito di dispersione e i possibili fattori predittivi. Particolare approfondimento sul tema della bocciatura.

1. Sei andato all'asilo nido? Alla scuola materna?
2. Frequenza della scuola primaria? Tempo pieno? Ricordi se avevate una biblioteca? Quanti eravate in classe? Quante maestre avevate?
3. Pensando al tuo percorso scolastico a partire dalle scuole medie che ricordi hai? La scuola era vicina a casa? Avevate tempo prolungato, mensa, biblioteca a scuola? Quanti eravate in classe? C'erano bambini disabili o insegnanti di sostegno?
4. Quali sono tre cose belle e brutte delle scuole elementari e medie?
5. Ricordi il periodo di passaggio dalle scuole medie alle superiori? Per scegliere le scuole superiori hai fatto dei colloqui di orientamento? Hai scelto da solo o con i tuoi genitori? Hai visitato delle scuole? Come ricordi quella scelta?
6. La scuola cui ti sei iscritto corrispondeva a quella che volevi fare?
7. Passando alle superiori: che scuola hai frequentato? Come è stato il tuo percorso scolastico alle superiori?
8. In quanti anni hai concluso la scuola media? E le superiori? Hai ripetuto qualche classe?
9. In generale cosa pensi delle bocciature? Pensi che possa essere utile? Come strumento per far sì che gli studenti raggiungano le competenze su cui sono carenti?
10. Secondo te quali sono i motivi che portano la scuola a bocciare?

B: ALLONTANAMENTO DALLA SCUOLA

Obbiettivo: Comprendere meglio le ragioni del disagio dei ragazzi, le ragioni del fallimento scolastico e i motivi per cui hanno deciso di aderire al progetto.

1. Perché ad un certo punto hai deciso di non frequentare più la scuola? C'è stato qualche motivo che reputi determinante nella tua scelta di non frequentare più?
2. Quando non andavi a scuola cosa facevi? Eri a casa? C'è stato qualcuno che ti ha dato una mano? Ti ricordi come hai vissuto questo periodo?
3. Che cosa ti avrebbe potuto aiutare a evitare di non andare più a scuola? C'è stato qualche aspetto che a tuo parere avrebbe potuto evitare il fatto che arrivassi a non frequentare più la scuola?
4. In generale come definiresti i tuoi ultimi insegnanti della scuola superiore? Cosa apprezzavi di loro e cosa invece non ti piaceva? Riesci a darmi tre definizioni di come sono stati con te?
5. Come definiresti il rapporto che avevi con i tuoi compagni di scuola? Hai mantenuto i contatti con qualche tuo compagno? Eri contento del clima che si era creato con i tuoi compagni di classe?

C: IL PERCORSO RICOMINCIO DA TRE

Obbiettivo: Comprendere la visione che i ragazzi hanno del progetto e le consapevolezze che sentono di aver acquisito.

1. Come sei venuto a conoscenza del progetto di RD3?
2. Da quanto sei all'interno di questo progetto?
3. Pensi che questo progetto ti abbia aiutato a decidere come impostare meglio il tuo futuro scolastico/lavorativo? Al termine di questo percorso cosa vorresti fare?
4. Pensi che questo progetto sia stato utile per la tua crescita in generale? Sapresti indicare due aspetti su cui senti di essere cresciuto?
5. Questo progetto riguarda una rete di diversi attori: insegnanti, educatori, Veneto lavoro, volontari... avevi notato questo aspetto? Pensi che questo sia un aspetto positivo? Perché?
6. In cosa pensi che si differenzi questo progetto rispetto alla scuola che hai frequentato prima?

D: RIFLESSIONI A CONCLUSIONE DELL'ANNO SCOLASTICO

Obbiettivi: Analizzare il rapporto dei giovani con le regole e gli aspetti normativi, il presidio del limite e individuare una serie di buone pratiche da parte dei docenti (e educatori) che possano fungere da esempio anche per futuri progetti di questo tipo.

1. Ripensando a questo anno scolastico, come diresti che è andata?
2. Riesci ad individuare almeno un aspetto in cui senti di essere cresciuto?
3. E' stato facile per te frequentare regolarmente?
4. Per quanto riguarda la regole e i limiti presenti in classe, ricordi che ad un certo punto abbiamo definito una serie di regole che abbiamo condiviso e scritto su un cartellone? Pensi che siano state troppo stringenti o giuste?
5. Pensi che il condividere e definire e scrivere sia un buon metodo per parlare di regole?
6. Per quanto riguarda la condivisione di cercare di non utilizzare parolacce, bestemmie o linguaggi volgari ma piuttosto di verbalizzare i propri stati d'animo, pensi di essere riuscito a farlo in questo anno o comunque a migliorare su questi aspetti dopo aver definito questo aspetto?
7. Per quanto riguarda il rapporto con i docenti: come lo definiresti? Positivo o negativo?
8. Nei momenti di difficoltà, ti sei sentito compreso o comunque libero di condividere ciò che stavi vivendo con loro?
9. Ti sembra che in questo anno i docenti abbiamo stimolato l'interesse per le loro discipline? Come?
10. Riesci ad elencare almeno due caratteristiche che secondo te definiscono un "buon insegnante"?
11. Per quanto riguarda la figura dell'educatore: ritieni che sia stato positivo avere un altro adulto diverso dall'insegnante? Perché?
12. Secondo te quali aspetti positivi può apportare in una classe scolastica un educatore, differentemente da un docente?
13. Per quanto riguarda i tuoi compagni di classe: come ti sei trovato con loro? Ti sei sentito libero di dire ciò che provavi o come stavi?
14. Al termine di questo anno: pensi che questo percorso abbia modificato il significato che aveva per te l'andare a scuola? Quali sentimenti suscitava in te negli anni passati e quali sentimenti suscita ora in te l'idea di rientrare a scuola?
15. Sapresti individuare due aspetti positivi e due negativi del percorso?

INTERVISTA A G. S., 19 ANNI, FEMMINA

Ciao G., questo è lo schema delle domande che ti farò.
Ti chiederei gentilmente di rispondere a queste domande: la mia tesi è sulla scuola, su come gli studenti vivono la scuola e in particolare poi su questo progetto; quindi, per me è importante sapere come voi che avete fatto questo anno di progetto avete vissuto, come siete arrivati qui, se effettivamente è stata una cosa che avete trovato utile, per fare un attimo il punto della situazione, le cose che ti chiederò saranno comunque in anonimo e saranno poi scritte nella tesi.
Ti ringrazio per la disponibilità, se c'è qualcosa a cui non ti senti di rispondere sentiti libera di dirmelo.
Allora questo punto è un po' lo schema (mostro lo schema con le varie aree): prima ti chiederò della tua biografia scolastica cioè dei tuoi passaggi scolastici, poi un po' il periodo dell' allontanamento dalla scuola istituzionale e l'arrivo a Ricomincio da tre e poi arriviamo all'ultimo punto per capire com'è andato un po' questo anno scolastico.

G: Ok
Iniziamo: Quanti anni hai?
G: 19
Dove sei nata e dove abiti?
G: Sono nata a Padova e vivo a Padova.
Ok e abiti con la tua famiglia?
G: Certo
Per quanto riguarda il tuo percorso scolastico partiamo da un po' indietro: ti ricordi se hai fatto l'asilo nido?
G: No non ho fatto l'asilo nido.
La scuola materna?
G: Sì.
La scuola primaria dove l'hai fatta? Vicino casa?
G: L'ho fatta a Roncaglie, vicino a dove abito.
Ti ricordi se avevate il tempo pieno?
G: Sì tutti i giorni dal lunedì al venerdì dalle 8 alle 4.
Ok e ti fermavi a mangiare in mensa?
G: Si c'era la mensa della scuola
Ti ricordi cosa facevate il pomeriggio? Cioè erano proprio ore di scuola o facevate altre attività?
G: Sì erano proprio ore di scuola facevamo italiano, verifiche, matematica scienze. Mi pare di aver fatto anche arte gli ultimi anni, cioè erano proprio materie scolastiche.
E ti ricordi se nella tua scuola elementare c'era una biblioteca?
G: Può essere che ci sia stata ma io non ne ho la più pallida idea.
Ok quindi comunque non ci andavate?
G: No.
Ok alle elementari ti ricordi se eravate una classe numerosa o piccola?
G: Circa eravamo una ventina però il numero esatto non lo ricordo, si lamentavano che era una classe… cioè era una classe che faceva casino ma per il resto non eravamo in tantissimi.
Ok e invece ti ricordi se alle elementari avevate la maestra unica o c'erano più insegnanti?
G: Avevo l'insegnante di italiano, storia, geografia e musica, poi quella di matematica e storia, quella di inglese e informativa.
Ok quindi c'erano più insegnanti. E in classe c'era comunque sempre un insegnante alla volta?
G: Sì più quella di sostegno perché avevo un compagno di classe…che necessitava.
Ok e ti ricordi se con l'insegnante di sostegno voi parlavate o era solo per il tuo compagno?
G: Cioè parlava ogni tanto faceva anche lezione.

Ok allora passiamo alle scuole medie: dove le hai fatte?
G: Sempre nella mitica Roncaglia (ride)
Ok e che ricordo hai delle scuole medie?
G: Orrendo.
Perché?
G: Eh…
Cioè riesci a identificare…
G: Cioè… no, non saprei fammi tu la domanda.
No, dico se riesci a identificare tre aspetti positivi e tre aspetti negativi delle medie.
G: Allora quelli negativi che ero bullizzata
Ah…
G: Cioè sono stati i tre anni in cui ho cominciato a perdere interesse nell'ambito scolastico, cioè non avevo più voglia di alzarmi e andare a scuola, già il primo anno proprio perché venivo bullizzata non avevo più voglia di alzarmi e andare a scuola quindi lo vedevo come un "che scatole, che fastidio" e poi il terzo punto era l'insegnante di educazione fisica che era uno che stava lì, ti guardava, commentava il fisico, lo diceva anche a voce alta e diceva "e non va bene, dovresti fare di più" e io infatti cercavo in tutti i modi di saltare le ore.
Di positivo inglese, perché per quanto l'insegnante non mi piacesse, le materie mi sono sempre piaciute, cioè andavo anche discretamente, capitavano voti bassi come voti alti, quindi variava, su e giù, poi ho fatto francese alle medie che il primo anno era un disastro, ma perché era il primo anno va beh ci stava. Poi dopo il secondo anno è andata un pochino meglio, un po' altalenanti sia il secondo che il terzo anno perché dal 4 andavo al 7, poi dal 4 al 7, cioè ero così però comunque la professoressa ha detto che ero soddisfatta.
L'ultimo aspetto positivo non c'è, più che altro avrei altri aspetti negativi.

Aspetti negativi... ok va bene invece nel passaggio dalle scuole medie alle superiori come è andata? Cioè hai fatto ad esempio dei corsi di orientamento che la scuola proponeva? Hai visitato delle scuole? Sei andato con i tuoi genitori? Cioè come è avvenuto il processo di scelta?
G: Allora io in testa avevo due opzioni: un liceo linguistico perché le lingue sono state le cose che mi sono sempre piaciute di più, e appunto il tecnico-turistico che alla fine ho scelto. Per andare al tecnico turistico sono stata spinta più che altro da mia mamma perché lei diceva "per un liceo non sei capace, non hai le basi, non ti metteresti là tutti i giorni a studiare" io alla fine più che altro ho ceduto perché tra dieci anni non sapevo esattamente cosa volessi fare nella vita e non è che lo so tutt'ora. E quindi mi sono un attimo convinta, sono andata a visitare la scuola un sabato mattina, erano cinque ore in una classe, anzi in due classi, erano due prime: la prima che ho fatto solo un'ora perché l'altra classe entrava un'ora dopo, e poi ho fatto 3-4 ore nell'altra classe, non mi ricordo bene.
Ok e sei stata poi soddisfatta della tua scelta quando hai iniziato la scuola?
G: Quando ho iniziato la scuola sì, poi non ho capito bene perché ho cominciato a stufarmi anche lì, non avevo più voglia, non stavo, non so… per di più il primo anno era proprio l'anno di passaggio tra le medie e le superiori quindi non sai proprio bene in che ambito sei finito, poi ho rischiato anche la bocciatura il primo anno poi ho recuperato la maggior parte delle materie a parte tre materie di cui una me l'hanno abbonata e due ho dovuto fare l'esame a fine estate che non so per quale strana fortuna o quale dio divino mi abbia fatto passare perché non sapevo assolutamente nulla, perché d'estate non avevo studiato zero (ride).
Ok Capito.

G:Poi ho fatto il secondo anno e lì veramente è stato orrendo, il secondo anno ho cambiato professoressa di inglese, di geografia, principalmente queste due qua e quella di geografia era stata veramente tosta cioè io non ero più abituata a studiare e cioè non do la colpa a lei ma un pochettino... (sorride).
Ok hai toccato un po' di punti che volevo chiederti: cioè quindi tu non sei mai stata bocciata giusto?

G: Sì due volte (ride).
Ah, ok e in che anni sei stata bocciata?
G: Il secondo anno ho rifatto sempre nella stessa scuola, ho rifatto l'anno e mi hanno bocciata di nuovo, perché proprio nell'ultimo anno io andavo a scuola, facevo casino, proprio tantissimo anche perché ero in classe con i 2003 quindi ero la più grande e facevo quello che volevo, non davo retta a nessuno, studiavo solo le materie che mi interessavano che erano inglese e francese, cioè non è che studiavo ma comunque le cose le sapevo fare e quindi mi bastava arrivare alla verifica o interrogazione e facevo anche copiare gli altri. Mentre delle materie che non mi interessavano di alcune proprio non guardavo neanche il libro, l'unica cosa che facevo era prendere i libri la sera e metterli nello zaino; quindi, l'ultimo anno andavo a fare casino e basta.
Quindi sei stata bocciata due volte in seconda praticamente?
G: Sì, e poi dopo ho lasciato la scuola.
Ok E cosa pensi tu della bocciatura? Cioè non su di te in generale, cioè perché secondo te si arriva a bocciare e se secondo te è una cosa che è pensata in che ottica? Cioè tu che la hai anche vissuta pensi che in qualche caso possa essere utile?
G: Dipende in realtà dalla persona perché in un caso uno sceglie una scuola e va bene il primo anno, il secondo comincia ad andare male, arriva proprio all'estremo quindi ad essere bocciato appunto, e quindi arriva a capire che quella scuola non fa più per lui e quindi cerca un'altra scuola che sia comunque con le stesse materie ma più semplice, mi è capitato di incontrare persone in questo caso e riescono a portare a termine la scuola. Magari in altri casi come il mio che ho capito dopo la seconda bocciatura che quella scuola non era fatta per me, quindi, dipende dalla persona secondo me.

E per quanto riguarda il periodo in cui hai deciso di non andare più a scuola è stato durante l'anno o dopo la seconda bocciatura che non ti sei più presentata in terza?
No, io dovevo rifare la seconda, cioè se io mi dovessi ripresentare a scuola dovrei rifare la seconda, aspetta …rifammi la domanda.
Sì, cioè (mostro la tabella) abbiamo finito la biografia scolastica e siamo passate al periodo dell' allontanamento dalla scuola. Cioè c'è stato un momento in cui tu hai detto "ok non vado più a scuola": quando è stato questo momento?
Allora l'ultimo mese di scuola quindi maggio: io ero lì a scuola e avevo capito benissimo che mi avrebbero bocciata; quindi, andavo a scuola pensando " pazienza, non è che posso fare i salti mortali, studiare tutto come una matta e tentare di andare in terza". Allora...
Quindi è stato prima che finisse l'anno scolastico in realtà?
G: Sì erano comunque le ultime settimane cioè mancavano 3-4 settimane e ho pensato " va beh ormai non ha senso mettersi là a studiare e tutto", andavo a scuola facevo la mia presenza, quando c'erano interrogazioni dicevo "eh prof non ho studiato, non vengo" . I compiti mi è capitato molte volte di lasciarli quasi del tutto in bianco e quindi non ho fatto l'ultimo mese e poi basta.
Ok e quindi poi non ti sei ripresentata a scuola a settembre?
G: Sì anche perché non avrei potuto rifare quella scuola anche se avessi voluto perché dopo due volte che ti bocciano nella stessa scuola non puoi più presentarti.
Ah, ok...
G: Poi comunque non l'avrei più riscelta quella scuola.
E se tu dovessi identificare i motivi determinanti per cui hai deciso di non andare più a scuola?
G: Allora prima di tutto la scelta sbagliata della scuola, qualche materia e anche qualche professore che secondo me non era molto tagliato nel ruolo di insegnante.
Quindi, un po' mi hai già risposto, ma se pensi a cosa ti avrebbe potuto aiutare nel non lasciare la scuola c'è qualcosa che dici "Ah se ci fosse stata questa situazione sarei rimasta o comunque avrei continuato"?
G: Mah, se avessi avuto una mentalità diversa. Magari mi sarei impegnata di più però a 15 anni comunque non è che sai che scuola fare. Io conosco tante persone che hanno abbandonato quella

scuola lì, un po' perché hanno capito che non era la loro strada, un po' perché non ce la facevano più o come me che si sono stancati della scuola.
Anche qui un po' mi hai già risposto: ma il tuo rapporto con gli insegnanti? Come è stato?
G: Allora prima di tutto dipende da insegnante a insegnante, mi è capitato di avere degli insegnanti con cui andavo d'accordo tranquillamente, parlavo, magari raccontavo qualcosa, poi avevo insegnanti che entravano in classe, sembravano arrabbiati, non avevano voglia di insegnare, interrogavano solo se gli girava, mettevano voti a caso e ad esempio la professoressa di geografia quella tosta… per spiegare bene spiegava davvero molto bene, il problema era come interrogava che sembrava la scena di un film horror. Cioè in questo caso io non avevo nessun problema. Però ad esempio i primi due anni avevo una professoressa di italiano che entrava in classe, era arrabbiata sempre, sarebbe dovuta andare in pensione alla fine del mio anno quindi non le interessava insegnare, si metteva lì e noi facevamo il disastro in classe o guardavamo un film o tutti si facevano i cavoli loro, c'erano gruppi che urlavano, mettevano musica e lei era là sulla sua cattedra, mi sta venendo una rabbia improvvisa verso questa qua. Ci guardava così e non diceva niente era arrabbiata con il mondo. Poi quando sentiva che qualcosa non le andava bene, e di solito mancavano 20 minuti alla fine della lezione, e si metteva a fare qualcosa. E dunque con questi generi di insegnanti non sono mai andata troppo d'accordo anzi, ad esempio ho fatto delle interrogazioni con questa professoressa, non studiavo mai, quando arrivavo in classe e mi diceva che mi interrogava dicevo "va bene prof, intanto, lei chiami gli altri che io finisco di ripassare" chiamavo una mia compagna di classe e le chiedevo di spiegarmi il capitolo, lei me lo spiegava nel tempo che interrogava le altre persone, quando andavo alla cattedra prendevo un 6 o 7.
Ok e invece il rapporto con i tuoi compagni?
G: Da dove vuoi saperlo? Che anno?
Cioè alle medie è stato sicuramente difficile…
G: Sì le medie sono stati tre anni orrendi, perché proprio non andavo d'accordo con nessuno. In prima media ero sempre con delle mie amiche che erano in terza media quindi più grandi di me, il secondo anno sempre con quelli più grandi, l'ultimo anno che stavo con quelli più piccoli e con qualche mio compagno di classe, ero sempre con tutti tranne che con quelli della mia età cioè mi stavano antipatici, non riuscivo a vederli.
E invece alla superiori?
G: Alle superiori un'altra storia, andavo d'accordo con tutti. Il primo anno andavo d'accordo con tutti quelli della mia classe che erano più 2002, però c'erano anche persone più grandi, cioè non con tutti ma con la maggior parte anche adesso con qualcuno ho tenuto i contatti. Mentre il secondo anno andavo d'accordo con quelli più piccoli, con quelli più grandi, con i 2000, cioè sono sempre andata d'accordo con quelli più grandi o con quelli più piccoli, mentre quelli della mia età non so dovevo inquadrarli bene.
Ok grazie. Un'ultima domanda prima di passare al Ricomincio da tre: con i tuoi genitori ti sei sempre sentita libera di parlare di tutto questo percorso?
G: No, no, non mi hanno mai… cioè dicevano "devi studiare, se studi vai bene a scuola ,se non vai bene a scuola ci sono conseguenze a casa e quindi una ragione in più per cui non mi interessava niente perché più me lo dicevano e più lo facevo come ripicca, potevano fare quello che volevano tanto a me non fregava, trovavo altri modi per perdere tempo.
Ok, ho capito, torno su una cosa di prima perché non ho capito la risposta. Tu dici: una cosa che ti avrebbe potuto aiutare a evitare di non andare più a scuola oltre alla mentalità diversa, a livello di condizioni esterne?
G: Magari qualche professore diverso che sarebbe in grado di riuscire a far apprezzare meglio la materia che insegna.

Ok grazie. Passiamo alla Ricomincio da tre. Come ne sei venuta a conoscenza?
G: Io ho compiuto gli anni il 24 dicembre 2020, ho compiuto 18 anni, e una mia amica che ho conosciuto in parrocchia che in quel periodo frequentavo molto mi ha detto "ti faccio un regalo ti faccio parlare con mia mamma che è una professoressa di una scuola per adulti" io ho sentito lei ha

organizzato un colloquio con Chiara e mi ha detto che avrei potuto partecipare a questo progetto per tornare a scuola.

Ok quindi tramite conoscenze indirette. E da quando sei qui? Cioè questo è il tuo secondo anno giusto?
G: Io sono entrata se non mi ricordo fine febbraio o inizio marzo del 2021 poi ho finito quell' anno e questo è il mio secondo anno.

Ok pensi che questo progetto ti abbia aiutato a identificare un futuro lavorativo o scolastico? Cioè se ne hai uno dei due un po' più chiaro e se sì o no, puoi anche dire che non è servito.
G: Allora le idee più chiare rispetto a 5 o 6 anni fa ci sono, non sono chiarissime del tutto, sto ancora cercando di capire cosa voglio fare esattamente però le idee sono un pochettino più chiare.

Però ad esempio se essere orientata più su un mondo scolastico o lavorativo ti è più chiaro?
G: Sì ed è quello scolastico, torno a scuola io perché senza il diploma non vai da nessuna parte.
Mi pare un buon ragionamento.
E pensi che questo progetto sia stato utile per la tua crescita in generale, non solo a livello scolastico?
G: Sì.
Ok e sapresti identificare due aspetti su cui senti che questo progetto ti ha aiutato proprio a livello di personalità in generale?
G: Ho imparato a portare pazienza. Perché su una scala da 1 a 10, la mia pazienza prima era un 3 ora posso dire di averla portata ad un 6,5. Un'altra cosa è il rapporto con gli insegnanti, mi ha aiutato su quello.

Ok in questo progetto sono presenti una serie di attori non è come a scuola dove ci sono solo gli insegnanti ma è presente educatore, i volontari, Veneto lavoro ecc…. pensi che essere supportata da una rete di persone più ampia sia stata una cosa positiva?
G: Sì, ti aprono tante strade, anche in base alle due scelte se tornare a scuola o intraprendere un percorso di lavoro, comunque le persone che mi hanno un attimo consigliata bene, hanno aperto molte realtà in entrambe le due scelte che avrei potuto intraprendere.

In generale questa è una scuola ma è una scuola un po' particolare sapresti dirmi le prime tre differenze che ti vengono in mente rispetto alla scuola tradizionale?
G: Il rapporto insegnanti studenti che qui è molto tranquillo, dai del tu e nella scuola normale non si può, di racconti quello che hai, anche le tue giornate, anche le cavolate e gli orari.
Che secondo te sono una cosa positiva?
G: Boh, ad esempio, in una scuola normale hai dalle 8 della mattina fino alle 12:50 o 13:40 quando ne avevo 6 ed era un po' snervante perché comunque stavi lì tutti i giorni poi tornavi a casa e studiare; invece, qui non sei mai stanco alla fine cioè sei stanco fisicamente ma solo quello, non moralmente mentre quando andavo a scuola ero più stanca moralmente che fisicamente.

Ok passiamo al bilancio dell'anno scolastico: pensando a questo anno come diresti che è andata? Riusciresti a pensare ad un aspetto positivo e a uno negativo?
G: (Silenzio, risata) Domanda interessante... Cosa dici?
Un aspetto positivo e uno negativo.
G: Un aspetto positivo è che riesco a credere più in me stessa dopo il progetto e sono riuscita a trovare una direzione da seguire. Uno negativo…
C'è qualcosa che dici si sarebbe potuto fare meglio?
Magari far venire nella scuola qualcuno della mia età con cui interagire ed essendo la più grande sento molto la differenza di età con i ragazzi e per quanto possa andarci d'accordo, ho fatto molta fatica a capire il modo in cui pensano.

Ok per te è stato facile comunque frequentare abbastanza regolarmente?
G: Escludendo maggio sì sì.

Per quanto riguarda la questione delle regole non so se ti ricordi che ad inizio anno abbiamo fatto questo cartellone in cui abbiamo definito queste regole, pensi che siano state delle regole giuste o troppo stringenti?
G: Aspetta regole, fammele ricordare.
Ad esempio il cellulare, le parolacce.
G: In una scuola normale non potevi neanche usare il cellulare…
E pensi che questo sia positivo o negativo? Invece di dire che "non si usa il cellulare", provare a definire le cose insieme?
G: Positivo perché magari in una scuola normale lo usavi di nascosto; invece, così facevi capire che se avevi bisogno un attimo lo potevi usare.
Ad esempio, per quanto riguarda non usare parolacce, bestemmie ma piuttosto di verbalizzare i propri stati d'animo ad esempio "oggi sto così", pensi che questa cosa sia stata utile e che tu sia riuscita a farla?
Per quanto riguarda verbalizzare i miei stati d'animo io non sono capace in generale, è una cosa su cui faccio fatica da tanti anni. Invece sulle parolacce e bestemmie in una scuola normale, nella mia vecchia scuola, un mio compagno ha bestemmiato e mi ricordo che gli hanno messo una nota. Le parolacce mi ricordo che ti guardavano storto, ma non ti dicevano più di tanto invece sulle bestemmie erano più severi perché a qualcuno poteva dare fastidio.

Per quanto riguarda il rapporto con i docenti qui al Ricomincio da tre, come lo definiresti?
G: Allora io all'inizio a parte con la Chiara con cui il rapporto è molto easy …
Riesci a spiegarmi questo Easy?
G: Cioè è parecchio tranquillo, puoi raccontarle come stai, puoi raccontarle tutto tranquillamente, puoi aprirti e stare tranquillo e poi non è troppo severa. Mentre con gli altri docenti ho fatto abbastanza fatica all'inizio perché non capivo come relazionarmi con loro, perché di solito io sono abituata ad usare il lei con tutti; invece, qua vedevo chi usava il tu, chi il lei e vedevo che mi dicevano anche "Ciao" e inizialmente facevo veramente fatica però comunque per salutare io uso sempre il buongiorno, a parte con Chiara (responsabile RD3), però in generale uso comunque il tu.

E nei momenti di difficoltà in generale ti sei sentita libera, comunque, di dire quello che stavi vivendo?
G: Sì con Chiara principalmente, perché parlavo sempre con lei. Ma poi c'era anche lo sportello scolastico per parlare (psicologo) e quindi ho fatto richiesta e sono andata a parlare con la psicologa scolastica.

Ok stavo pensando a questa cosa che mi hai detto quindi tramite lo sportello scolastico, e come funziona?
G: C'è una psicologa esterna che viene pagata dalla scuola penso e viene qui vicino.

Ok e invece ti sembra che i docenti abbiano stimolato l'interesse per le discipline che avete fatto?
G: Sì abbastanza. Quante domande sono?
Basta abbiamo quasi finito, erano tante in effetti (risata). Se pensi ad un buon insegnante due caratteristiche positive?
G: Devo dire due caratteristiche per ogni insegnante?
No, se pensi ad un insegnante ipotetico, due caratteristiche che ritieni importanti.
G: Saper spiegare bene la materia e che sia molto tranquillo, non troppo rigido.
Ok, una cosa: l'educatore, in classe c'è Luca e anche io che sono un' educatrice ma da protocollo c'è Luca, pensi che sia stata positiva la sua presenza in classe oltre agli insegnanti?

G: Sì perché comunque mediava la situazione se era ad un punto troppo critico.
Cosa può fare un educatore di diverso da un docente?
G: Diciamo che non è proprio un amico dello studente però comunque non è neanche un insegnante; quindi, può mediare la situazione ma comunque può anche consigliare se ci sono dei problemi.
Ok Ultima domanda: al termine di quest'anno pensi che il tuo percorso di quest'anno abbia modificato l'idea di scuola che avevi prima di venire qui?
G: Un po'...
Cioè anche adesso che devi tornare a scuola ti sembra di tornarci con un altro spirito o non particolarmente?
Ecco se adesso mi dicessero "domani torni a scuola" mi farebbe un po' paura perché non sono più abituata all'ambiente scolastico serio, però non è che… cioè sarebbe ok, per me sarebbe ok tornare a scuola...
Basta, super intervista, grazie!

INTERVISTA A F.B., 18 ANNI, MASCHIO

Ciao F., questo è lo schema delle domande che ti farò.
Ti chiederei gentilmente di rispondere a queste domande: la mia tesi è sulla scuola, su come gli studenti vivono la scuola e in particolare poi su questo progetto; quindi, per me è importante sapere come voi che avete fatto questo anno di progetto avete vissuto, come siete arrivati qui, se effettivamente è stata una cosa che avete trovato utile, per fare un attimo il punto della situazione, le cose che ti chiederò saranno comunque in anonimo e saranno poi scritte nella tesi.
Ti ringrazio per la disponibilità, se c'è qualcosa a cui non ti senti di rispondere sentiti libero di dirmelo.
Allora questo punto è un po' lo schema (mostro lo schema con le varie aree): prima ti chiederò della tua biografia scolastica cioè dei tuoi passaggi scolastici, poi un po' il periodo dell' allontanamento dalla scuola istituzionale e l'arrivo a Ricomincio da tre e poi arriviamo all'ultimo punto per capire com'è andato un po' questo anno scolastico.
F: Ok
Iniziamo: Quanti anni hai? Di che anno sei?
F: 2003.
Dove sei nato e dove abiti?
F: Vicenza e vivo a Vicenza.

Per quanto riguarda il tuo percorso scolastico partiamo da un po' indietro: ti ricordi se hai fatto l'asilo nido?
F: Quanti tipi di asili ci sono?
La scuola materna, dai 4 ai 6 anni, mentre prima c'è il nido.
F: Sì li ho fatti entrambi a Lavarone, in trentino e prima l'ho fatto anche a Sesto in Tirolo del Sud, andavo un po' avanti da Sesto a Lavarone quindi facevo un po' da una parte e un po' dall'altra.
La scuola primaria dove l'hai fatta? Vicino casa?
F: Le elementari le ho fatte a Vicenza e un po'a Sesto.
Ti ricordi se avevate il tempo pieno?
F: Alle elementari di tempo pieno c'erano solo due pomeriggi.
Ok e ti ricordi se facevate proprio lezione o altre attività?
F: Scuola.
E ti ricordi se nella tua scuola elementare c'era una biblioteca?
F: Sì.
E ci andavate?
F: Sì.

Ok e invece ti ricordi se alle elementari avevate la maestra unica o c'erano più insegnanti?
F: Più di una.
Ti ricordi se c'era qualche studente con disabilità in classe tua?
F: Con disabilità no.
Quindi non avevate un insegnante di sostegno in classe?
F: No, c'era un insegnante di sostegno ma non mi ricordo se per disabilità.

Ok invece passiamo alle scuole medie: dove le hai fatte?
F: Scuole medie le ho fatte all'istituto Farina di Vicenza.
Ok e che ricordo hai delle scuole medie?
F: Buono anche se ho trovato delle difficoltà…
Ti va di spiegarmi meglio per capire?
F: Ho fatto fatica a inserirmi nel gruppo dei ragazzi.
Ma quanti eravate in classe? Eravate più maschi o più femmine?

F: Erano i numeri di maschi e femmine uguali e in tutto eravamo 26.
Ok e secondo te perché hai fatto difficoltà ad inserirti?
F: Perché io durante le elementari sono sempre stato nel gruppo con le femmine, non ho mai avuto rapporti con i maschi. Invece alle medie volevo inserirmi nel gruppo delle femmine ma non riuscivo ad inserirmi nel gruppo delle femmine; quindi, non riuscivo a fare il gruppo con nessuno.

Ok *ho capito e invece nel passaggio dalle scuole medie alle superiori come è avvenuto?*
F: Non sono riuscito a farlo.
Cosa vuol dire?
F: Cioè che ho smesso andare a scuola prima di andare alle superiori.
Ah, ok non mi ricordavo questa cosa, e allora passiamo all'allontanamento dalla scuola.

Perché hai smesso di andare a scuola alle medie? Per questi motivi che mi dicevi adesso?
F: Perché ho avuto un periodo di fortissima depressione che…(Silenzio)
Mi spiace, non lo sapevo…
(Silenzio)
Alle medie e quindi non sei più rientrato a scuola?
F: No.
E quindi in terza media?
F: Sì in terza.
E poi?
F: Poi basta.
Cioè, sempre se te la senti di parlarmene: hai avuto questo periodo difficile, poi cosa è successo?
F: Non riuscivo più ad andare a scuola.
Ok e sei stato con chi? C'erano i tuoi genitori o sono intervenuti gli assistenti sociali o la scuola? C'è stato un movimento da parte di qualcuno?
F: No.
Ok ti sembra di aver un po' affrontato questa cosa da solo?
F: Sì.
(Difficoltà nel parlare)
Ok e come… questo periodo ti sembra che sia passato da solo o hai fatto qualcosa per cui dici "ho fatto quello ed è passato"?
F: Passato da solo, abbastanza sì.
Ok e quindi per capire questo è avvenuto in terza media e tu non sei più andato a scuola da che mese della terza media?
F: Più andato da circa febbraio 2018.
Ok e poi sei arrivato qui?
F: Esatto sì.
Ok e intanto mi ricordo che c'è stato un periodo in cui sei stato in comunità, in che classe eri?
F: Non ero in nessuna classe, non sono andato a scuola in quel periodo.
Ok è stato dopo che avevi lasciato la scuola, lì sei andato in comunità?
F: Sì.
Ok sei andato in comunità a Padova ed è dove ti hanno parlato del Ricomincio da Tre?
F: Sì.
Cioè giusto per capire anche a livello temporale: tu hai finito l'anno della terza media a casa…
F: Sì, no, no sono andato in comunità già in terza media.
Ok, quindi, se tu dovessi individuare un motivo principale per cui alla fine hai deciso di non andare più a scuola sarebbe stato per queste difficoltà che hai avuto tu o proprio per la scuola in sé.
F: No no, è stata… Cioè ho avuto questo periodo di fortissima depressione perché c'è stata una storia dentro la scuola che mi piaceva una ragazza, ci provavo con lei in maniera abbastanza timida, poi ad un certo punto ho scoperto che mi prendeva in giro e sono caduto in forte depressione e ho anche tentato il suicidio.

Ah, mi spiace F., non sapevo tutte queste cose…E poi stare in comunità ti ha aiutato?
F: No mi ha più che altro rallentato.
Ah, ok e poi quando sei tornato a casa? Cioè quanto sei stato in comunità?
F: Circa due anni.
Ah, ok quindi tu sei tornato a casa da settembre di quest'anno scolastico?
F: No ormai sono circa due anni che sono a casa.
Ah, ok scusa ho gli anni un po' sfasati.
Quindi l'anno della prima superiore l'hai iniziato al Ricomincio da Tre?
F: Sì.

Scusa torno un attimo indietro: c'è stato qualcosa che secondo te nel periodo in cui poi tu hai lasciato la scuola, la scuola avrebbe potuto fare per aiutarti?
F: Cioè non penso che la colpa sia della scuola, cioè secondo me sarebbe stato più… più aiuto da parte della mia famiglia.
Non ti sei sentito supportato?
F:Sì.
Ok ok ho capito e quindi il rapporto con gli insegnanti alle scuole medie lo definisci buono?
F: Sì sì ottimo, cioè anche ero il migliore della classe.
Ok capito.

Ok quindi passiamo al Ricomincio da tre: sei venuto a conoscenza di questo progetto tramite la comunità?
F: Sì ho chiesto "cercatemi una scuola" e loro mi hanno proposto questo.
Quindi adesso da quanto è che sei all'interno del Ricomincio da tre?
F: Due anni precisi, due anni scolastici.
Pensi che questo progetto ti abbia aiutato a capire meglio come orientare il tuo futuro?
F: Non saprei…
Ok diciamo che adesso finisci e saprai già cosa fare dopo?
F: Sì.
E pensi di saperlo anche grazie alla scuola o perché dici che ci hai lavorato tu?
F: No no, cose che avevo già in mente…
Pensi che questa scuola ti sia servita anche a livello personale su alcuni aspetti?
F: Sì.
Riusciresti ad individuare due aspetti nei quali pensi che venendo qui tu sia migliorato?
F: Sì, la socializzazione con i compagni ad esempio.
Ok altro?
F: E un po' tutte le varie sfaccettature che riguardano questo.
Ok effettivamente ci sono varie sfaccettature.

Ok una domanda più tecnica: in questo progetto sono presenti una serie di attori, non è solo come a scuola dove ci sono solo gli insegnanti ma è presente educatore, i volontari, Veneto lavoro ecc…. pensi che essere supportato da una rete di persone più ampia sia stata una cosa positiva?
F: Mi è abbastanza indifferente.

Sapresti dirmi le prime tre differenze che ti vengono in mente rispetto alla scuola tradizionale?
F: E' diverso un po' su tutto, tre cose principali…
Più collegamento diretto tra studenti e insegnanti, cioè è più comunicativo, classi più piccole…
E secondo te questa è una cosa positiva?
F: Sì.
Anche per il discorso della socializzazione dici?
F: Beh sì tra poche persone è molto più facile, mentre in un ambiente più grande è più difficile socializzare.

Ok passiamo al bilancio dell'anno scolastico: pensando a questo anno come diresti che è andata? Riusciresti a pensare ad un aspetto positivo e a uno negativo?
F: Beh direi bene.
E' stato facile per te frequentare regolarmente?
F: Sì.

Per quanto riguarda la questione delle regole non so se ti ricordi che ad inizio anno abbiamo fatto questo cartellone in cui abbiamo pensato a delle regole insieme per creare delle regole che fossero utili per tutti, pensi che questa cosa sia stata utile?
F: Le regole o come sono state fatte?
Entrambe.
F: Sì anche se c'è stato poco interesse nel farle mantenere. Invece per come sono state fatte sì, ma comunque mi è sembrato troppo che venissero sorvolate, fatte passare come poco importanti. Secondo me le regole dovrebbero principalmente venire dall'alto poi se agli studenti non piacciono possono dire così, ma poi la decisione deve stare all'insegnante. Oppure se gli studenti vogliono una regola la chiedono agli insegnanti, l'insegnante la valuta e poi dice così. Il fatto che siano state fatte dagli studenti le rende meno forti, perché non è come una cosa che viene imposta ma è una cosa che sembra più " proviamo, facciamo".
E quindi tu pensi che sarebbe stato meglio "imporle"?
F: Sì.
Invece per quanto riguarda un altro discorso che avevamo fatto a proposito delle regole, cioè invece di rispondere male o usare linguaggi volgari piuttosto cercare di esprimere il proprio stato d'animo, pensi di essere riuscito a farlo?
F: Sì.

Ok, ultimo argomento: il rapporto con i docenti. Pensi che il rapporto con i docenti all'interno del Ricomincio da Tre sia stato positivo in quest'anno?
F: Sì sì.
Ti sei sentito libero di esprimerti o comunque di condividere quello che avevi con loro se necessario?
F: Sì sì.
Ti sembra che i docenti abbiano stimolato l'interesse per le discipline che avete fatto?
F: Sì sì.
Sapresti dirmi un buon insegnante due caratteristiche positive di un buon insegnante?
F: Non deve essere un insegnante severo, però… cioè deve essere severo ma non troppo rigido, cioè dice già "si fa così e così, qua ci divertiamo, qua non ci divertiamo" se tutti si comportano bene L'insegnante è giocoso con gli studenti, se non si comportano bene allora diventa molto severo, deve avere due canali ben definiti.
Poi un'altra caratteristica è saper insegnare, cioè fare lezioni che sanno stimolare l'interesse dello studente e molto sostanziose, che riescano ad insegnare tanto, anche di più di un volto.

Per quanto riguarda l'educatore, in classe c'è Luca e anche io che sono un'educatrice ma da protocollo c'è Luca, pensi che sia stata positiva la sua presenza in classe oltre agli insegnanti?
F: Luca in quanto educatore sembrava praticamente assente, cioè sembrava più uno studente.
Ok però pensi che sia un ruolo diverso da un docente?
F: Sì.
Comunque lo senti più vicino ad uno studente che a un docente.
F: Sì.
E pensi che questa sia stata una cosa positiva?
Abbastanza indifferente… cioè positivo è che è bello avere Luca (risata).

Ok ultima domanda: al termine di questo anno scolastico, anche con l'ottica di dover tornare a scuola, pensi che questo progetto ti abbia aiutato adesso nel dover rientrare a scuola?
F: Penso di sì, diciamo che mi ha messo molta più voglia perché quando mi sono iscritto qua non avevo capito bene come era, credevo che fosse una scuola normale, però facilitata. Quindi un po' mi sono trovato un po' sconcertato perché non avevo capito che questa non valesse come scuola…
No beh i realtà vale come scuola…
F: Sì che non fosse… cioè credevo di fare qua tutti e cinque gli anni e anche credevo che ci fosse più contenuto, più lezioni e invece ce ne sono state di poco sostanziose. Però la cosa positiva di questo è che mi ha dato un desiderio molto di più di studiare, mi ha fatto proprio… adesso sto fremendo nell'andare a scuola.
Beh, direi che è un buon risultato…
F: Sì, probabilmente, non sono sicuro se… penso che sia che se fossi andato direttamente in un'altra scuola non avrei capito l'importanza di andare a scuola così tanto, non avrei avuto la stessa voglia, perché ciò che mi ha soprattutto fermato non erano le materie, non era la paura di prendere brutti voti perché ho sempre preso buoni voti, io ero completamente spaventato dagli altri studenti, dai miei compagni di classe. Quello che cercavo in una scuola erano classi piccole…
Ok questo quindi dici sicuramente ti ha sostenuto…
F: Sì mi ha sostenuto ed ecco…
Ok capito, grazie F.!

INTERVISTA A K. P., 17 ANNI, MASCHIO

Ciao K., questo è lo schema delle domande che ti farò.
Ti ringrazio per la disponibilità, ti chiederei gentilmente di rispondere a queste domande: la mia tesi è sulla scuola, su come gli studenti vivono la scuola e in particolare poi su questo progetto, quindi per me è importante sapere come voi che avete fatto questo anno su progetto avete vissuto, come siete arrivati qui, se effettivamente è stata una cosa che avete trovato utile, per fare un attimo il punto della situazione, le cose che ti chiederò saranno comunque in anonimo e saranno poi scritte nella tesi.
Allora questo punto è un po' lo schema (mostro lo schema con le varie aree): prima ti chiederò della tua biografia scolastica cioè dei tuoi passaggi scolastici, poi un po' il periodo dell' allontanamento dalla scuola istituzionale e l'arrivo a Ricomincio da tre e poi arriviamo all'ultimo punto per capire com'è andato un po' questo anno scolastico.

K: Ok
Iniziamo: Quanti anni hai?
K: 17, sono nato nel 2005.
Dove sei nato e dove abiti?
K: Sono nato a Padova e vivo a Padova.

Per quanto riguarda il tuo percorso scolastico partiamo da un po' indietro: ti ricordi se hai fatto l'asilo nido?
K: Sì a Padova...
La scuola materna?
K: Sì, a Padova.
La scuola primaria dove l'hai fatta? Vicino casa?
K: Sì sempre a Padova.
Ti ricordi se eravate in tanti o in pochi in classe?
K: Eravamo in tanti.
E ti ricordi se nella tua scuola elementare c'era una biblioteca?
K: Sì.
E ci andavate?
K: No.
Ti ricordi se facevate cose più pratiche?
K: No solo ginnastica, per il resto solo lezione.
Ok e invece ti ricordi se alle elementari avevate la maestra unica o c'erano più insegnanti?
K: Tanti insegnanti per le varie materie.
Ok e avevate qualche alunno con disabilità in classe?
K: Sì
Ok e quindi avevate l'insegnante di sostegno?
K: No.
Ah ok, povero...
K: Va beh povero perché?
Beh, potrebbe essere utile… Comunque mi sono dimenticata di chiederti una cosa prima: alle elementari avevate il tempo pieno o solo fino all'1?
K: Tempo pieno.
E ti fermavi a mangiare in mensa a scuola?
K: No.
Vi portavate da mangiare da casa?
K: Sì, io mi portavo da mangiare da casa, potevi pagare per avere anche lì ma noi non avevamo soldi quindi niente "sbobba".

Comunque, ok allora passiamo alle scuole medie: dove le hai fatte?
K: Sempre a Padova.
E finivate a che ora?
K: C'era anche il tempo lungo ma io facevo 5 ore invece che 6.
E quanti eravate in classe?
K: 27.
Ok tanti e che ricordo hai delle scuole medie?
K:Penso siano stati i 3 anni più belli della mia vita.
Dici a livello di professori, di compagni, di materie?
K: Sì in generale, tutto spaccava.

Ok va bene invece nel passaggio dalle scuole medie alle superiori: come è andata? Cioè hai fatto ad esempio dei corsi di orientamento che la scuola proponeva?
K: C'era un corso di orientamento con una prof esterna, che veniva da delle scuole superiori in generale e ti consigliava, cioè ti diceva se secondo lei eri più portato per quello o per questo ma secondo me non è vero perché non è che se hai sette in matematica vuol dire che farai schifo nello scientifico…
Quindi tu te la ricordi come una cosa utile o no?
K: Inutilissima…
E avevi invece magari visitato delle scuole?
K: Sì ne ho visitata una che mi sembra fosse il classico…
Ok e poi in base a cosa hai preso la scelta delle scuole superiori?
K: Non l'ho scelta io perché dopo sono andato in comunità, quindi, l'hanno scelta loro; quindi, mi hanno obbligato a fare l'Enaip, il professionale di cucina.
Quindi tu non senti di aver avuto molto peso in questa scelta?
K: No zero, non ho potuto scegliere proprio per nulla.
Ma non avevate avuto modo di confrontarvi su questa cosa?
K: No proprio per nulla.
Quindi a te non piace proprio l'Enaip, cioè anche l'ambito di cucina?
K: Cioè cucinare mi va anche bene, non sono espertissimo però so cucinare dei buoni piatti, però non vorrei fare quello per vita perché è uno dei lavori più stressanti che esistano, però mi hanno obbligato. Quindi alla fine mi è toccato.

Quindi in terza media tu eri già in comunità?
K: Sì.
E sei arrivato in comunità in terza media?
K: No in prima media.
E quindi hai iniziato le superiori all'Enaip e come è proseguito il suo percorso scolastico?
K: Sono stato bocciato perché ho fatto rissa con uno quindi mi hanno bocciato, cioè mi hanno bocciato non perché dovevo essere bocciato ma mi hanno espulso, praticamente dall'Enaip in prima superiore.
Ok e dopo?
K: Dopo sono venuto qua.
Quindi per capire a livello temporale: tu hai fatto tutta la prima, ti hanno bocciato…
K: No, non mi hanno bocciato per i voti, sono stato espulso per il mio comportamento prima. Poi sono stato in comunità e non sono andato in nessuna scuola per un anno e poi sono venuto qua.
Ah, ok quindi in realtà in prima tu sei stato promosso?
K: Sì dovrei andare in seconda.
E perché allora il secondo anno che sei andato in comunità non sei più andato a scuola?
K: Perché mi faceva fatica sinceramente, perché mi hanno messo in una scuola in cui non volevo neanche andare sinceramente. Poi l'Enaip credo che sia una delle scuole più brutte, gli insegnanti

non gli interessa, un po' come in tutte le scuole, ma lì non gliene frega proprio niente di te. Io gli chiedevo dei consigli, comunque, e poi i compagni erano tutti …, erano sempre pronti a fare botte.
Ok ti chiedo anche per capire la fase più di allontanamento dalla scuola: quando ti hanno espulso, non volevi tornare all'Enaip però avevi valutato di andare in un'altra scuola?
K: Sì sì.
Però intanto era passato un altro anno.
K: Sì, dovevo fare qualcosa perché in comunità non puoi stare se non vai a scuola capito? Quindi la mia referente scolastica ha detto "fai intanto questo entro la fine dell'anno e poi l'anno prossimo riprenderai"
Quindi nel periodo in cui non andavi a scuola e non venivi neanche al Ricomincio da tre cosa facevi?
K: Niente.
Cioè ti va di spiegarmi un po' cosa, cioè…
K: I moventi?
Sì…
K: Perché non mi piaceva la scuola…
Ok però il fatto di essere in comunità senza la scuola era una cosa che…
K: Mi creava problemi? Sì.
In realtà quindi poi sei stato contento quando ti hanno detto di…
K: Sì quando mi hanno messo qua, cioè perché questa in realtà è una cavolata come scuola…
Ok aspetta scusa se ti richiedo ma mi sono persa dei passaggi: tu hai finito la prima, dopo hai smesso di andare, è passato un anno scolastico e dopo sei venuto qui?
K: Sì.
Ok era capire quell'anno di pausa, comunque sei stato in comunità.

Ok quindi comunque non sei mai stato bocciato?
K: No.
E a prescindere da te, cosa pensi delle bocciature?
K: In generale?
Sì
K: Allora secondo me tutto il sistema scolastico è uno schifo, perché anche a livello storico siamo rimasti nel passato, comunque alla fine il sistema scolastico è fatto apposta per andare nelle fabbriche, è stato creato per mandare i ragazzi nelle fabbriche ed è rimasto praticamente uguale, cioè è cambiato. Però il punto è quello: perché dobbiamo valutarci su voti? I voti non vogliono dire nulla. Poi a scuola sinceramente è stato anche provato che il 99% delle cose che impariamo le dimentichiamo subito, cosa mi serve studiare la geometria di un cerchio che non userò mai in vita? Se almeno non vado a fare qualche lavoro specifico, ecco non ha senso secondo me dovrebbero rimediare su cose che veramente servono, più ore ad esempio su come si vive nel mondo, anche su socializzare perché ormai le persone moderne non sanno più socializzare, cioè io sono un caso a parte perché sono perfetto però vedo i nuovi giovani che non sanno socializzare.
Tu dici più materie sulle relazioni?
K: Si cioè su come si vive nel mondo.
Per dire quell' anno che sei stato a casa ti è mancato il contesto di classe, di relazione?
K:No io avevo comunque gli amici…
Ah, ok perché comunque avevi mantenuto gli amici?
K: Ma ovviamente non è che mi sono chiuso…
Ok, quindi, se dovessi identificare i motivi per cui non sei più tornato a scuola?
K:Boh la scuola in sé.
Cioè il tipo di scuola?
K: Sì il tipo di scuola, l'Enaip faceva schifo.
E secondo te cosa ti avrebbe potuto aiutare a evitare di non andare più a scuola e di riprendere a settembre?

K: Cambiare scuola.
E con gli insegnanti dell' Enaip del primo anno ti trovavi bene.
K: Zero erano dei…
Ma parlavi con loro?
K: Sì ovvio che parlavo con loro, parlavo anche tanto con loro ma non so chi si sentissero, facevano tanto i gradassi poi perché io ne ho fatte di cavolate quindi se tu vai al professionale ti mettono già nella lista nera e quindi già mi rompevano le scatole anche per questa cosa.
E tu dici cavolate all'interno della scuola o fuori?
K: Sì sia fuori che dentro ma dentro non è che abbia fatto chissà che…
E con i tuoi compagni?
K: Con i miei compagni spaccavo.
E sei rimasto in contatto con qualcuno di loro?
K: Del primo anno dell' Enaip si, non tutti ma con qualcuno sì.

Va bene, passiamo alla Ricomincio da tre. Come ne sei venuta a conoscenza di questo progetto?
K: Tramite la comunità.
Ok da quando sei qui adesso?
K: Un anno, da questo settembre.

Ok pensi che questo progetto ti abbia aiutato a identificare un futuro lavorativo o scolastico?
K: No.
Ma hai deciso cosa fare l'anno prossimo?
K: Obbligato, quindi, sono obbligato ad andare in un'altra scuola; infatti, adesso vado ad un altro professionale di cucina.
E non sei contento di questa scelta?
K:Boh perché ormai ho già 17 anni e vorrei già iniziare a lavorare però senza un diploma non puoi fare nulla; quindi, devo farlo per forza per avere una vita in cui posso permettermi la pizza alla sera però allo stesso tempo mi domando perché farlo però alla fine si fa.

E pensi che questo progetto sia stato utile per la tua crescita in generale, non solo a livello scolastico?
K: No secondo me sono io che ho aiutato gli altri a crescere.

Ok in questo progetto sono presenti una serie di attori non è come a scuola dove ci sono solo gli insegnanti ma è presente educatore, i volontari, Veneto lavoro ecc…. pensi che essere seguiti da una rete di persone più ampia sia stata una cosa positiva?
K: Perché tu ti consideri una persona che ci seguiva?
Seguire… tra l'esserci e il non esserci, c'ero.
K: Sì c'eri però…
A parte che io non ero prevista cioè la parte fondamentale e sono gli insegnanti gli educatori, il Veneto lavoro… per loro due pensi sia positiva?
K: Sì più persone con cui si può parlare, quindi ognuno può parlare con qualcuno, quindi si aiuta a socializzare.

In generale questa è una scuola ma sapresti dirmi le prime tre differenze che ti vengono in mente rispetto alla scuola tradizionale?
K: Questa non è una scuola.
Cosa significa?
K: Che qua non ci sono compiti non c'è fatica praticamente e nell'altra c'è un sacco di compiti, un sacco di fatica, qui puoi fare praticamente quel cavolo che vuoi, non ci sono praticamente regole. Con tutto il rispetto che puoi dare alla prof, nell'altra c'erano le regole e appena facevi una cosa lì

all'Enaip ti distruggevano, mentre la terza differenza è nella relazione con gli insegnanti gli altri erano degli…… qui ti offrono il gelato.

Ok passiamo al bilancio dell'anno scolastico: pensando a questo anno come diresti che è andata?
K: Così così, non sono stato tanto presente perché mi sono anche ammalato, mancavo anche per giorni. Ho avuto dei problemi relazionali con la classe, soprattutto per colpa loro però va bene. Comunque, in generale bene.
Ok e riesci ad individuare un aspetto positivo e uno negativo?
K: Il lato positivo sei tu e la classe (ride), il cibo perché credo di aver scroccato a tutti un po' di soldi. E uno negativo che sono un po' tutti stupidi.
Cosa vuol dire? Non ti trovi bene?
K: All'inizio spaccava perché io ero il capo e poi tutto è cambiato…
Ok quindi dici che il contesto del gruppo classe adesso non ti convince?
K: Esatto.

Ok un po' mi hai già risposto ma per te è stato facile comunque frequentare abbastanza regolarmente?
K: No per niente.
Ma dici solo per problemi di salute o anche in generale?
K: Ma anche in generale.
Perché?
K: Per l'arrivo anche di P. e J., perché se loro due mi vedono parlare con loro mi picchiano in comunità a sangue, devo comportarmi in modi diversi. Io sono un gangster ma mi va bene parlare anche con loro non è un problema, mentre per loro no e visto che dopo mi creerebbero problemi in comunità, con loro venivo giovedì e venerdì e io non venivo.
Ok questo ti ha condizionato comunque?
K: Sì. In classe sono tutti dei…, con tutto il rispetto ma è così.
Per quanto riguarda la questione delle regole non so se ti ricordi che ad inizio anno abbiamo fatto questo cartellone in cui abbiamo definito queste regole, pensi che siano state rispettate?
K: No
È stata una cosa positiva parlarne insieme piuttosto che dire "non si usa il cellulare" ad esempio?
K: Sì.

Invece per quanto riguarda ad esempio non usare parolacce, bestemmie ma piuttosto di verbalizzare i propri stati d'animo ad esempio "oggi sto così", pensi che questa cosa sia stata utile e che tu sia riuscita a farla?
K: No non l'ho trovata utile e non sono riuscito a farla, perché nessuno la ha fatta, non aveva senso, troppa libertà.
Cosa significa?
K: Ci vuole un po' di rigidità in questa classe, non regole di ferro come all'Enaip, però un po' di regole ci volevano perché ognuno fa il cavolo che vuole, dice il cavolo che vuole e anche io ora sto dicendo delle parolacce che neanche dovrei.
Quindi tu come faresti se dovessi dare delle regole?
K: Come in una scuola normale però non super di ferro, il problema è che non puoi togliere qualcosa qui, non possono darti note, non possono darti i brutti voti, non possono darti nulla, magari dare le note, cioè se in comunità arrivano delle note mi rompono.

Ok ho capito, ultimo aspetto: per quanto riguarda il rapporto con i docenti qui al Ricomincio da tre, come lo definiresti?
K: Spacca, anche con te?
No, io non sono una docente, con quelli che insegnano le materie.

K: Allora non so, Chiara sì, quella di inglese non so perché non ci sono stato molto, però si spaccava, a me piace l'inglese, mentre matematica no, non mi piace, mi fa schifo…
No, io dico proprio il rapporto con i professori.
K: Sì avevo un buon rapporto, mi hanno offerto più Pepsi che me ne abbiano offerte in tutto il mondo.
Ok nei momenti di difficoltà ti sei sentito libero di parlare con gli insegnanti?
K: No, proprio no.
Cioè perché tu non l'hai fatto o perché non ti sentivi libero di farlo?
K: Sì beh mi sentivo libero, io sono libero con tutti.
Sì, ma per dire nella scuola dove eri prima l'avresti fatto di andare a parlare con gli insegnanti?
K: Sì, tu non hai idea di cosa gli ho detto in faccia.
No, ma non è questo il punto, io intendo di parlare di cose tue.
K: Sì sì, qua ho detto la mia vita, le mie cicatrici, tutto ho detto.

Ok e ti sembra che i docenti abbiano stimolato l'interesse per le discipline che avete fatto?
K: Sì dai abbastanza diciamo…
In che senso?
K: Beh non quali discipline? Non abbiamo fatto nulla di discipline.
Perché dici non sono state fatte…
K: Sì perché comunque ad esempio in inglese facevamo discorsi del cavolo, parlavamo un po' inglese ma di quello che avevamo fatto durante la giornata, matematica è matematica, quindi non credo che stimoli nessuno, italiano sì mi ha stimolato un po' perché dai mi ha aperto una piccola strada nell'università che mi ha fatto comunque fare un annetto in università e ha spaccato e ho capito che tutti gli universitari con tutto il rispetto sono stupidi (ride).

Ok, una cosa: l'educatore, in classe c'è Luca e anche io che sono un' educatrice ma da protocollo c'è Luca, pensi che sia stata positiva la sua presenza in classe oltre agli insegnanti?
K: Sì beh ma ci sei anche tu.
Sì, anche io aggiunta.
K: Sì, se parliamo di te sei stata una figura positiva, se parliamo di Luca no, era un rompiscatole, è stato un carabiniere.
E secondo te in una scuola sarebbe stato positivo avere in classe tipo un educatore, un'altra figura che non fosse un insegnante?
K: Sì, c'era un insegnante di sostegno ma con me non parlava, stava solo con il suo pupillo.

Ok ultima domanda: al termine di quest'anno pensi che il tuo percorso abbia modificato l'idea di scuola che avevi prima di venire qui?
K: No quando tornerò nell'altra penso che sarà sempre il solito schifo e la solita guerra.
Sì?
K: Sì ma mi va bene.
Sì, certo la scuola rimane quella, la mia domanda è sul tuo modo di vedere la scuola.
K: Sempre le solite cose.
Ok però sei più sereno nel tornarci?
K: Sereno nel tornarci? Questo no.
Sì, ok però se fosse stato l'anno scorso non saresti tornato subito a settembre giusto?
K: No Ma non è quello, adesso che tornerò in un'altra scuola, dovrò abituarmi di nuovo ad una scuola seria, sennò mi ha un po' indebolito, adesso dovrò abituarmi di nuovo ad essere….
Ok però non ti senti più sicuro?
K: In che cosa? Sicuro con le persone?
No, sicuro non è la parola giusta cioè più sicuro di te, cioè sai che sarà difficile però ok.
Si sarà un casino però i casini vanno affrontati quindi affronterò il casino.
Ok e a settembre la pensavi così?

K: Sì dai.
Ok va bene, finito, grazie!

INTERVISTA A D.S., 17 ANNI, FEMMINA

Ciao D., questo è lo schema delle domande che ti farò sulla mia tesi che è sulla scuola, su come gli studenti vivono la scuola e in particolare poi su questo progetto; quindi, per me è importante sapere come voi che avete fatto questo anno di progetto avete vissuto, come siete arrivati qui, se effettivamente è stata una cosa che avete trovato utile, per fare un attimo il punto della situazione, le cose che ti chiederò saranno comunque in anonimo e saranno poi scritte nella tesi.
Allora questo punto è un po' lo schema (mostro lo schema con le varie aree): prima ti chiederò della tua biografia scolastica cioè dei tuoi passaggi scolastici, poi un po' il periodo dell' allontanamento dalla scuola istituzionale e l'arrivo a Ricomincio da tre e poi arriviamo all'ultimo punto per capire com'è andato un po' questo anno scolastico.

Iniziamo: Quanti anni hai?
D: 17, nata nel 2005
Dove sei nata e dove abiti?
D: Sono nata a Dolo e abito a Padova.
Ok e abiti con la tua famiglia?
G: Con mia mamma.
Per quanto riguarda il tuo percorso scolastico partiamo da un po' indietro: ti ricordi se hai fatto l'asilo nido?
D: Sì, a Padova.
Quindi solo nata a Dolo?
D: Sì.
Poi sei sempre vissuta con tua mamma?
D: Non sempre, c'è stato un anno in cui sono andata da mio papà.
Ok hai fatto anche la scuola materna?
D: Sì, sempre a Padova.
La scuola primaria dove l'hai fatta? Vicino casa?
D: Sì sempre Padova.
Ti ricordi quanti eravate in classe?
D: Una ventina.
Ti ricordi se avevate il tempo pieno?
D: No facevamo dalle 8 alle 13.

E ti ricordi se nella tua scuola elementare c'era una biblioteca?
D: No non c'era quindi non ci andavamo.
Ok e invece ti ricordi se alle elementari avevate la maestra unica o c'erano più insegnanti?
D: Ce ne era più di uno.
Ok e ti ricordi se c'era un insegnante di sostegno?
D: No.

Ok allora passiamo alle scuole medie: le hai fatte sempre a Padova?
D: Sì ma non tre anni, ne ho fatti uno e mezzo.
Ok e perché?
D: Perché sono andata in ospedale otto mesi.
Perché se posso chiederti?
D: Sì perché avevo avuto dei litigi con mia mamma e continuavo ad averli, e mi hanno tenuta lì otto mesi per vedere…
A Padova?
D: Sì e poi sono andata in comunità.
E questo per capire quando è avvenuto?

D: In prima media, e ho fatto la scuola in ospedale però non è che ci andavo tutti i giorni, andavo quando mi capitava e poi ho fatto la seconda a casa, con i prof che venivano a casa mia e poi ho fatto l'esame di terza media però semplificato perché poi ho avuto l'insegnante di sostegno.
E quindi la terza media l'hai fatta proprio a scuola?
D: Sì.
E per capire quel periodo che hai fatto in ospedale. Comunque, sei andata a scuola? Cioè come era la scuola lì?
D: Cioè non era sempre continuo andavo magari una settimana sì e un'altra no.

Ok va bene invece nel passaggio dalle scuole medie alle superiori come è andata?
D: La terza media non sapevo cosa fare e mia mamma mi ha detto di andare al Gramsci che è turismo e quello di matematica è un istituto tecnico e lì ho fatto un anno poi è arrivato il covid e mi sono ritirata.

E per quanto riguarda il periodo in cui hai deciso di non andare più a scuola, a parte quel periodo lì alle medie, poi hai lasciato la scuola quando? Cioè in che classe ti sei ritirata?
D: A settembre-ottobre della seconda Superiore.
E perché?
D: Avevo fatto rissa con una mia compagna di classe e poi perché i professori se avessi preso 8 saresti stato ok, se prendevi 4 ti lasciavano da parte.
Ok, quindi, tu non sei mai stata bocciata?
D: No.
E in generale a prescindere da te, cosa pensi della bocciatura? Pensi che sia una cosa che in alcuni casi può servire oppure no?
D: Bo penso che dipenda da situazione a situazione, perché gli alunni devono essere capiti, non che se prendono tutti quattro allora li bocci perché non hai pazienza di aiutarli, perché almeno io sono stata promossa almeno grazie al covid perché sennò avevo tutti brutti voti, ma lì non ti aiutavano, ti lasciavano sempre da parte. Quindi ok uno che proprio non vuole studiare ok, ci sta che così almeno ripassa, ma quelli che proprio non ce la fanno in senso psicologico, secondo me sarebbero da aiutare.
Ok, quindi, tu se dovessi identificare i motivi per cui hai lasciato la scuola? Sono legati al fatto degli insegnanti che non ti trovavi e della scuola in sé?
D: Esatto.
E c'è qualcosa che dici "Ah se ci fosse stata questa situazione sarei rimasta o comunque avrei continuato"?
D: No.
Comunque, era una decisione che a prescindere, anche se avessi cambiato scuola, insegnanti, non ne volevi più sapere?
D: Sì.

Ok e quindi poi da quel settembre-ottobre cosa hai fatto?
D: Poi sono stata a casa fino a dicembre, poi ho fatto un colloquio qui con Chiara e ho iniziato a venire qui.
Ok e in quel periodo in cui non sei andata a scuola e non eri qua come lo hai vissuto?
D: Non facevo niente, uscendo…
Cioè l'hai vissuto pensando come una cosa positiva Come un'occasione per uscire o come una cosa negativa pensando che non stessi più andando a scuola?
D: Allora io lo avrei vissuto bene, però mia mamma mi diceva "ma non vai a scuola? tuo fratello andava a scuola, devi prendere il diploma".

Ok e invece una cosa che non ti ho chiesto prima: il tuo rapporto con gli insegnanti del primo anno di superiori come è stato?

D: No, male.
Eravate tanti in classe anche lì?
D: No eravamo in 14-15, ma comunque non…
Non gli importava molto?
D: Esatto.

Ok grazie. Passiamo alla Ricomincio da tre. Sei arrivata a dicembre del tuo secondo anno?
D: Sì
Come sei venuta a conoscenza del progetto?
D: Con mia mamma dovevamo fare un colloquio al Don Bosco in centro, poi mi hanno fatto delle domande per provare a mettermi lì dentro ma io non ne volevo sapere, allora mi hanno dato questo nome del Ricomincio da tre e sono andata al colloquio con Chiara. Lì non ero tanto convinta, poi mia mamma mi fa prova e al massimo andiamo da un'altra parte, ho provato e mi sono trovata bene.
Perché ti sei trovata bene? Cioè se dovessi dire delle caratteristiche particolari che hai trovato qui?
D: Sì cioè gli insegnanti, Chiara, un po' tutti.

Ok pensi che questo progetto ti abbia aiutato a identificare un futuro lavorativo o scolastico?
D: Sì, perché appunto in terza media non sapevo che cosa volessi fare, anche perché all'inizio volevo fare estetica per seguire la mia ex migliore amica, poi ho detto che non aveva senso e sono venuta qui che non sapevo cosa fare, adesso faccio stage.

Ok scusa parentesi che prima ho perso la domanda quindi tu in terza media la scuola superiore l'hai scelta perché?
D: L'ha scelta mia mamma.
Tu non eri convinta di questa scelta?
D: No perché mia mamma mi ha detto o il liceo o questo e io tra i due mali ho scelto quello.

E pensi che questo progetto sia stato utile per la tua crescita in generale, non solo a livello scolastico?
D: Sì
Ok e sapresti identificare due aspetti su cui senti che questo progetto ti ha aiutato proprio a livello di personalità in generale?
D: Sì, l'anno scorso ero andata ad abitare con mio papà, perché non mi trovavo con mia mamma…
Ma quindi per capire in che anni sei stata tu in comunità?
D: Sono stata tre settimane.
Ah, ok ok…
D: Quindi l'anno scorso sono andata ad abitare con mio papà perché non mi trovavo con mia mamma, ancora forse del tutto non ero convinta che questa sia stata la mia scelta e quindi gli assistenti sociali mi hanno allontanata da mia mamma perché c'erano continui litigi poi io scappavo di casa mi hanno allontanato da mio papà, però venendo qui mi sono trovata bene quindi se dovessi dire due aspetti: il comportamento verso me stessa e gli altri e gli obiettivi per il futuro.
Perché ce li hai più chiari?
D: Sì.

Ok invece una cosa più specifica del progetto: qui sono presenti una serie di attori non è come a scuola dove ci sono solo gli insegnanti ma è presente educatore, i volontari, Veneto lavoro ecc…. pensi che essere supportata da una rete di persone più ampia sia stata una cosa positiva?
D: Sì.

In generale questa è una scuola ma è una scuola un po' particolare: sapresti dirmi tre differenze che ti vengono in mente rispetto alla scuola tradizionale?

D: Sì, i primi sono i professori per quella cosa che ti ho detto prima, poi le attività in sé che non sono comunque solo compiti per casa che devi stare lì a studiare, verifiche e cose ma sono più tranquille e i compagni perché comunque ti ritrovi con ragazzi che più o meno hanno avuto esperienze simili a te quindi riesci a trovarti.

Ok passiamo al bilancio dell'anno scolastico: pensando a questo anno come diresti che è andata?
D: Bene.
Ok per te è stato facile comunque frequentare abbastanza regolarmente?
D: Sì sì.
Per quanto riguarda la questione delle regole, dei limiti non so se ti ricordi che ad inizio anno abbiamo fatto questo cartellone in cui abbiamo definito queste regole, ti ricordi?
D: Sì le parolacce, il telefono…
Pensi che sia stato positivo parlarne insieme?
D: Sì
E pensi che siano state rispettate?
D: Sì sì.
Invece per quanto riguarda ad esempio non usare parolacce, bestemmie ma piuttosto di verbalizzare i propri stati d'animo ad esempio " oggi sto così", pensi che questa cosa sia stata utile e che tu sia riuscita a farla?
D: A volte sì.

Per quanto riguarda il rapporto con i docenti qui al Ricomincio da tre, come lo definiresti? In generale dici positivo, ma ti sei sempre sentita libera di dire a loro cose?
D: Sì.
Ti sembra che i docenti abbiano stimolato l'interesse per le discipline che avete fatto?
D: Sì
Se pensi ad un buon insegnante due caratteristiche positive?
D: Allora comprensione tra insegnante e alunno, che non c'è un livello, io sono superiore e tu devi fare questo, cioè parallelo.
Ok, un'altra cosa: l'educatore, in classe c'è Luca e anche io che sono un' educatrice ma da protocollo c'è Luca, pensi che sia stata positiva la sua presenza in classe oltre agli insegnanti?
D: Sì
E secondo te lui aveva un modo di rapportarsi diverso con voi rispetto agli insegnanti?
D: Più o meno come gli insegnanti.
Ok, ultima domanda: al termine di quest'anno pensi che il tuo percorso di quest'anno abbia modificato l'idea di scuola che avevi prima di venire qui? Cioè adesso se dovessi tornare a scuola, pensi che ci ritorneresti più serenamente?
D: No, sono due cose opposte tra questa e qualsiasi altra scuola.
Ok grazie!
D: Prego.

INTERVISTA A G.F, 16 ANNI, FEMMINA

Ciao G., questo è lo schema delle domande che ti farò.
Ti chiederei gentilmente di rispondere a queste domande che ti farò: la mia tesi è sulla scuola, su come gli studenti vivono la scuola e in particolare poi su questo progetto; quindi, per me è importante sapere come voi che avete fatto questo anno di progetto avete vissuto, come siete arrivati qui, se effettivamente è stata una cosa che avete trovato utile, per fare un attimo il punto della situazione, le cose che ti chiederò saranno comunque in anonimo e saranno poi scritte nella tesi.
Ti ringrazio per la disponibilità, se c'è qualcosa a cui non ti senti di rispondere sentiti libera di dirmelo.
Allora questo punto è un po' lo schema (mostro lo schema con le varie aree): prima ti chiederò della tua biografia scolastica cioè dei tuoi passaggi scolastici, poi un po' il periodo dell' allontanamento dalla scuola istituzionale e l'arrivo a Ricomincio da tre e poi arriviamo all'ultimo punto per capire com'è andato un po' questo anno scolastico.
G: Ok
Iniziamo: Quanti anni hai?
G: 16, sono del 2006.
Dove sei nata e dove abiti?
G: Sono nata a Noventa Vicentina e ora abito in provincia di Padova, vicino a Este Euganeo.

Per quanto riguarda il tuo percorso scolastico partiamo da un po' indietro: ti ricordi se hai fatto l'asilo nido?
G: Sì, in un paese vicino al mio.
La scuola materna?
G: Sì.
La scuola primaria dove l'hai fatta? Vicino casa?
G: Sì.
Ti ricordi se avevate il tempo pieno?
G: Facevamo fino alle 4.
Ok e invece ti ricordi se alle elementari avevate la maestra unica o c'erano più insegnanti?
G: Avevamo più insegnanti.
Ok e ti ricordi se c'era un insegnante di sostegno?
G: Alle medie sì.
E ti ricordi se nella tua scuola elementare c'era una biblioteca?
G: Sì.
E ci andavate?
G: No era tipo un armadio che c'era in classe, ma lo leggeva solo chi voleva.

Ok allora passiamo alle scuole medie: dove le hai fatte?
G: A Fontanafredda, a 3 km.
Ok e che ricordo hai delle scuole medie?
G: Brutto.
Perché?
G: E mi prendevano in giro, perché ero un po' più grassa di così.
Quindi lo ricolleghi ad un aspetto negativo più che altro per i compagni?
G: Anche alle elementari mi prendevano in giro però diciamo che alle medie facevano tipo battutine, solo che ormai mi ero stufata, ci restavo male, poi avevo una migliore amica che non era una vera amica e mi usava e basta.
Ho capito quindi un periodo un po' così.

Ok va bene invece nel passaggio dalle scuole medie alle superiori come è andata? Cioè hai fatto ad esempio dei corsi di orientamento che la scuola proponeva?
G: Sì, però è scoppiato anche il covid quindi l'abbiamo fatto tanto poco.
Ok e quindi in base a cosa hai deciso tu la scuola superiore?
G: Sapevo già dalle elementari che scuola volevo fare: volevo fare il liceo musicale perché a me è sempre piaciuta la musica.
Ah, ok perfetto, quindi hai fatto quello che volevi fare tu non ti sei sentita condizionata?
G: Esatto.
Ok e quindi che scuola hai iniziato alle superiori?
G: Il liceo musicale a Vicenza.
E come è andata?
G: Allora il primo trimestre...
Ma quindi tu hai iniziato la prima quando a marzo è iniziato il covid?
G: Sì, cioè a metà terza media è scoppiato il covid, infatti, l'esame di terza media l'abbiamo fatto in Dad.
Il primo trimestre delle superiori è andato bene, avevo solo due debiti, però dopo gennaio ho smesso di andarci.
Ok ti va un po' di parlarmi del perché hai smesso di andare a scuola?
G: Ad ottobre è tipo morta la mia gatta, aveva cinque mesi, l'avevamo appena sterilizzata, però le ho visto le budella e tutto sangue ovunque ed è stato un po' traumatico, però era ad ottobre, io ho tirato fino a dicembre, però poi a gennaio è arrivato quel momento che io non riuscivo più ad alzarmi dal letto.
Ma riesci a identificare un motivo per cui ad un certo punto hai deciso di non andare più a scuola?
G: Non riuscivo più a studiare. Avevo tipo un deficit dell'attenzione e mi venivano attacchi di panico.
E in classe ti trovavi bene però?
G: Avevo conosciuto tipo la mia migliore amica, che anche ora è la mia migliore amica.
Però comunque andare a scuola non…
G: Mi metteva ansia, infatti dopo io adesso dovrei essere in seconda superiore, però non mi hanno bocciata perché i miei genitori mi hanno ritirata, anzi no, mi avevano ritirato tipo a maggio perché avevamo già chiesto il PAS, perché stavo male e andavo già dal neuropsichiatra e psicologo. Avevamo chiesto il PAS, ma non me l'hanno dato perché era fine anno e mi hanno detto che se avessi voluta essere promossa avrei dovuto fare una lista di cose, trenta interrogazioni in un mese. Quindi non mi sono venuti molto incontro però vabbè… io ho riprovato ad andarci sempre in prima, quindi ero con i 2007, però sono andata là 2 giorni e li ho passati in bagno a vomitare perché avevo l'ansia.

E perché eri con i 2007?
G: Eh perché mi hanno ritirato e io ho perso l'anno, ma l'anno dopo ho provato a rimandare, riandare perché comunque a me quella scuola piaceva…perché le materie, era molto pesante come scuola perché era un classico con le materie musicali, e io con le materie musicali facevo canto, ad esempio, e anche in pianoforte avevo 8, anche in storia della musica, cioè ero brava, i due debiti erano in matematica e in arte. Cioè mi trovavo bene solo che purtroppo non sono più riuscita ad andare.
Ok ho capito e quindi se tu dovessi identificare due motivi principali per cui non sei più riuscita ad andare a scuola cosa diresti?
G: Che quella scuola è organizzata tanto male, perché ci davano un sacco di compiti di altre materie, Però io tornavo a casa alle 6, perché avevo i pomeriggi con la musica e avevo tipo lezione privata di canto e finivo alle 4, dovevo aspettare anche perché l'autobus non passava e comunque sarei tornata a casa alle 6.
Quindi dici il carico di compiti e di cose era…

G: Anche perché io soffrivo già di mal di testa per l'ansia e ripassavo tutta la mattina pesantemente per le materie, perché non è che scherzavano tipo come qua, erano proprio come un classico, poi avevo canto, però tipo gli insegnanti di musica erano tipo più aperti di mente più scialli, ci venivano incontro, Non come… tornavo a casa che però ero stufa morta, non riuscivo a studiare. Poi ero sempre andata bene a scuola, avevo sempre avuto 8 e 9 e vedere tipo i primi 3 e 4 mi ha buttato tanto giù perché non è perché io non volevo studiare, ma perché i professori dicevano che non mi impegnavo.
Sì, ho capito e quindi dici questo ti ha demoralizzata e non ha aiutato.
Invece c'è qualcosa che dici "Se ci fosse stata questa situazione sarei rimasta o comunque avrei continuato"?
G: Eh come compagni conosco quelli del primo anno perché quelli che ora sono in prima non li conosco, li ho visti due giorni. Quelli del primo anno era un ambiente comunque bello, loro erano molto gentili con me e mi chiedevano come stavo, perché mi vedevano che ero mezza morta. Cioè loro hanno fatto cose ma erano i professori che proprio non mi sono venuti incontro.
Quindi secondo te avrebbero potuto fare qualcosa di più i professori?
G: Sì perché comunque i miei dicevano che comunque io soffrivo, perché già mi avevano detto che soffrivo di depressione, i miei genitori l'hanno detto ai professori ma i professori proprio non hanno tenuto in conto questa cosa.

Capito… se posso domanda delicata: il periodo in cui avevi lasciato la scuola e non andavi ancora nell'altra scuola o comunque qua, come vivevi il fatto di stare a casa?
G: Io stavo sempre a letto, poi io ho cominciato a fumare sigarette, quindi uscivo a camminare per fumare, però in questo periodo anche grazie tipo alle Vele, che è una associazione dove vado che mi aiutano ad uscire di casa e fanno fare l'impegno, perché io avevo perso l'impegno e grazie alle Vele ho cominciato ad uscire non solo per fumare, ma anche per camminare, per fare attività fisica, infatti a settembre ricomincio il nuoto.

Ah, ok bene e in questo periodo ti sei sentita sostenuta dai tuoi genitori?
Da mia mamma sì tanto, da mio papà, ha 60 anni, lui ha sofferto di depressione però dice che è una cosa da grandi non da piccoli, dice che non faccio mai niente.

Ma tu sei figlia unica?
G: Avrei una sorellastra, cioè mio papà è divorziato e ha fatto un'altra figlia con quella donna, però quando ero piccola ero molto legata a lei ma ho tipo un mezzo trauma per colpa di mia sorella, perché lei ha litigato con mio papà e non ha più voluto vedermi, perché ha sempre questa cosa che dice che io ho più attenzioni da parte dai miei genitori, ma che comunque mio papà si comporta…
Sì, capisco, sono situazioni difficili…
G: Poi io l'anno scorso, la mia psicologa, quella prima, perché ho cambiato psicologa, mi aveva detto di scrivere a mia sorella, dicendole che mi mancava è che volevo vederla e quindi le ho scritto e lei mi risponde che preferiva avessi 18 anni, capito? Però io da là ho deciso che… cioè io avevo bisogno di lei, ero in un momento tanto buio, quindi basta ci ho chiuso, cioè anche quando avrò 18 anni non penso di scriverle.
Ma lei ha la tua età più o meno o era più grande?
G: Tanto più grande e, fai conto che mio papà ha 60 anni; quindi, avrà sui 25 anni e fa pure la psicologa, però anche lei ha avuto un passato… cioè comunque avere i genitori divorziati capisco però io non le ho mai fatto niente anzi, eravamo tanto legate.
Ho capito, mi dispiace cioè immagino che non sia stato facile…
E quindi con i tuoi compagni della prima superiore hai mantenuto qualche rapporto?
G: A parte la Alessia che è la mia migliore amica, che noi ci vediamo ancora; infatti, io a volte vado lì fuori scuola perché lei ha i pomeriggi e finisce scuola da 12:30 e poi ha tempo fino alle 4, quindi io a volte vado là per stare con lei quando ha due ore libere. Però oltre a lei avevo un'altra amica che si chiama Giorgia. Però poi per colpa della depressione non usavo più il telefono e Alessia lo

capiva, lei non è che l'ha fatto con cattiveria però un po' si è staccata, cioè è normale, io la capisco… poi mi vedo a volte, ci parliamo, però siamo conoscenti più che amici.

Va bene grazie. Passiamo alla Ricomincio da tre. Come ne sei venuta a conoscenza?
G: I miei genitori mi hanno ritirata da scuola, dopo i 2 giorni di quest'anno; quindi, che ero già con i 2007, i miei genitori mi hanno ritirato e la scuola gli ha detto che ha 16 anni non avevo più l'obbligo di venire a scuola ma l'obbligo di formazione; quindi, mi hanno consigliato di venire qua.

Ok ho capito, ma poi da che mese è che tu hai iniziato a venire qua?
G: Maggio.
Ah, ok maggio quindi da poco…
G: Sì sì da poco…Dovevo iniziare a fine aprile ma poi ci sono state le vacanze.

Ok queste domande sono più sul lungo periodo. Però dimmi comunque se tu da questo mese in cui sei qua questo ti stia aiutando a capire un po' di più cosa vuoi fare dopo?
G: Beh io so già cosa voglio fare dopo, voglio concentrarmi sulla musica, diciamo che mi piace questo a scuola, più che altro perché non è tanto pesante e ho tanto tempo libero quindi posso concentrarmi sulla cosa che mi piace, però comunque formandomi sulle altre materie.

Ok ho capito e pensi che questo altro progetto possa aiutarti a crescere anche a livello di persona oltre che a livello scolastico o lo vedi più legato alle conoscenze e alle scuole?
G: Mi sta aiutando perché io avevo un' ansia sociale e questa scuola mi sta aiutando molto a stare in mezzo alla gente, cioè l'anno scorso io non sarei mai stata capace di fare queste cose.

Ok un'altra domanda più tecnica: in questo progetto sono presenti una serie di attori non è su come a scuola dove ci sono solo gli insegnanti ma è presente educatore, i volontari, Veneto lavoro ecc…. pensi che essere supportata da una rete di persone più ampia sia stata una cosa positiva?
G: Sì, perché comunque io ero già abituata ad avere un educatore, cioè a casa mia viene un'educatrice, una volta mi è venuta a prendere lei perché sempre con Le Vele, loro fanno venire gli educatori a casa che così ci fanno fare qualcosa e ci fanno tipo alzare dal letto; quindi, ero già abituata e mi piace.

In generale questa è una scuola ma è una scuola un po' particolare sapresti dirmi le prime tre differenze che ti vengono in mente rispetto alla scuola tradizionale?
G: Non ho ansia, mi mette a mio agio anche di fare i lavori, tipo l'altra volta ho scritto al computer e io a scuola non ce l'avrei fatta, qua invece mi piace. Poi magari c'è meno gente, mentre comunque io a scuola eravamo in 22 e poi i professori sono tranquilli.

Oh, che torno ad una domanda che mi ero dimenticata prima: quindi effettivamente tu non sei mai stata bocciata?
G: No.
Ok e a prescindere da questo cosa pensi delle bocciature? Pensi che in qualche caso possano essere uno strumento che serve o no?
G: No, le trovo inutili, perché demoralizzano e basta, cioè piuttosto dovresti aiutare lo studente o farti qualche domanda sul perché non va bene. Anche perché se uno fa tanta amicizia con i suoi compagni e dopo si ritrova in una classe nuova, perché comunque io faccio fatica a fare amicizia...

Ok passiamo al bilancio dell'anno scolastico e per te parliamo di questi mesi: come diresti che siano andati questi mesi?
G: Direi bene.
Ok per te è stato facile, per i giorni che ti eri messi di frequenza, comunque a frequentare abbastanza regolarmente?

G: Sì sì sono sempre venuta.

Per quanto riguarda la questione delle regole non so se ti hanno detto che ad inizio anno abbiamo fatto questo cartellone in cui abbiamo definito queste regole, pensi che sia meglio parlare delle regole piuttosto che imporle?
G: Sì.
Cioè perché la nostra idea era più che altro di condividere le regole piuttosto che imporle.
G: Sì certo è meglio.
Ok un'altra regola che ci eravamo dati era, invece di usare linguaggi volgari e urlare, di verbalizzare i propri stati d'animo ad esempio "oggi sto così", non so se lo sapevi però la domanda era se secondo te si può riuscire a fare questa cosa, se è una cosa facile oppure no.
G: Beh dipende, tipo io che non esprimo mai le mie emozioni, non si sa mai che cosa sto provando, cioè è probabile che magari sia più nella parte "non parlarmi" però mi sforzo…
Ok va bene sappi che in prospettiva c'era questa regola.

Per quanto riguarda il rapporto con i docenti qui al Ricomincio da tre, come lo definiresti, anche se forse tu venendo il lunedì vieni solo l'insegnante di italiano?
G: Sì il lunedì vedo solo Chiara, però quando siamo andati in gita c'era anche quello di matematica e di inglese.
Ok allora ci basiamo solo sulla docente di italiano: nei momenti, ti senti libera di esprimere Come ti senti?
G: Sì con Chiara sì.
Ti sembra che i docenti abbiano stimolato l'interesse per le discipline che avete fatto?
G: Questo non lo so, perché quando sono venuta abbiamo fatto tipo dei progetti, abbiamo fatto l'incontro con il social media; quindi, non abbiamo mai fatto lezione.
Ok e se pensi ad un buon insegnante due caratteristiche positive?
G: Ti ascolta e magari se gli dici le tue difficoltà ti comprende. Poi che tenga conto dei problemi delle persone, che non dia magari lavori tutti uguali che magari qualcuno non riesce a farlo.

Ok, per quanto riguarda l'educatore, in classe c'è Luca e anche io che sono un' educatrice ma da protocollo c'è Luca, pensi che sia stata positiva la sua presenza in classe oltre agli insegnanti?
G: Sì anche perché magari un professore non entra in crisi e non impazzisce perché siamo un po' pesanti.
Ok ultima domanda: in generale al termine di quest'anno, in questi mesi, pensi che il tuo percorso di quest'anno abbia modificato l'idea di scuola che avevi prima di venire qui? Cioè non so quale sarà il tuo percorso ma pensi che se dovessi rientrare a scuola saresti un po' più serena?
G: Sì penso di sì.
Ok perfetto fine, grazie!
G: Grazie! .

INTERVISTA A N.L, 17 ANNI, MASCHIO

Ciao N., questo è lo schema delle domande che ti farò.
Ti chiederei gentilmente di rispondere a queste domande che ti farò: la mia tesi è sulla scuola, su come gli studenti vivono la scuola e in particolare poi su questo progetto; quindi, per me è importante sapere come voi che avete fatto questo anno di progetto avete vissuto, come siete arrivati qui, se effettivamente è stata una cosa che avete trovato utile, per fare un attimo il punto della situazione, le cose che ti chiederò saranno comunque in anonimo e saranno poi scritte nella tesi.
Ti ringrazio per la disponibilità, se c'è qualcosa a cui non ti senti di rispondere sentiti libero di dirmelo.
Allora questo punto è un po' lo schema (mostro lo schema con le varie aree): prima ti chiederò della tua biografia scolastica cioè dei tuoi passaggi scolastici, poi un po' il periodo dell' allontanamento dalla scuola istituzionale e l'arrivo a Ricomincio da tre e poi arriviamo all'ultimo punto per capire com'è andato un po' questo anno scolastico.

Iniziamo: Quanti anni hai?
N: 16 anni, sono nato nel 2005.
Dove sei nato e dove abiti?
N: Sono nato ad Abano terme e abito a Selvazzano dentro.
Ok e abiti con la tua famiglia?
N: Con mio papà e la sua compagna.
Per quanto riguarda il tuo percorso scolastico partiamo da un po' indietro: ti ricordi se hai fatto l'asilo nido?
N: Sì penso di averlo fatto.
La scuola materna?
N: Sì a Due Carrare, perché prima abitavo lì.
La scuola primaria dove l'hai fatta? Vicino casa?
N: Sempre a due Carrare.
Ti ricordi se avevate il tempo pieno?
N: Sì tutti i giorni finivo alle 4.
Ti ricordi cosa facevate il pomeriggio cioè erano proprio ore di scuola o facevate altre attività?
N: Sì erano proprio ore di lezione, cioè se dovevamo fare, che veniva una persona da fuori della nostra scuola che ci faceva dei laboratori, altrimenti facevamo lezione o studiavamo.
Ok e ti ricordi se avevate una mensa?
N: Sì una mensa ed era proprio a fianco alla scuola, era la mensa del blocco delle medie.
E ti ricordi se nella tua scuola elementare c'era una biblioteca?
N: Sì.
E ci andavate?
N: Non spesso ma sì ci andavamo.
Ok e invece ti ricordi se alle elementari avevate la maestra unica o c'erano più insegnanti?
N: Avevamo più maestre, l'insegnante di italiano, matematica, inglese…

Ok allora passiamo alle scuole medie: dove le hai fatte?
N:A due Carrare ma il primo anno sono stato bocciato perché comunque non andavo troppo bene e il mio comportamento non era sufficiente e dopo ho rifatto la prima media a Due Carrare e sono stato promosso, dopo mi sono trasferito a Selvazzano perché sono andato a vivere con mio papà e ho fatto le medie lì e sono stato promosso tutti gli anni.
Ok e alle medie avevate sempre il tempo pieno?
N: No no io facevo fino alle 2, comunque era tempo pieno.
Ok e ricordi se in classe avevate qualche alunno con disabilità o c'era un insegnante di sostegno?

N: No allora alle medie a Due Carrare avevo dei compagni disabili ma non in classe, comunque c'erano degli insegnanti di sostegno, alle medie Selvazzano non avevamo un prof di sostegno ma avevamo un'altra prof che magari prendeva degli alunni dalla classe, magari quelli che erano meno bravi e facevano compiti e studiavano.
E secondo te era una cosa utile che ci fosse un altro insegnante?
N: No.
Sapresti dirmi tre cose belle e tre cose brutte che ti ricordi delle scuole medie?
N: Come ricordi belli allora in prima media Due Carrare mi ricordo che avevamo fatto il gioca day, una specie di torneo, un gioco in cui ci sono vari sport di atletica e tu dovevi sceglierne due e io ho scelto Vortex e salto in lungo: salto in lungo ero arrivato nella Top 10 e Vortex avevo vinto io ed era bellissimo, sono salito sopra il podio e ho anche vinto una medaglia che ho portato a casa.
Come secondo ricordo bello ero appena arrivato a Selvazzano e dovevo entrare in classe, non dovevo entrare quindi sono entrato in una in cui mi avevano detto di entrare, poi a ricreazione sono venuti a prendermi per dirmi che non ero nella classe giusta e quindi avevo sbagliato classe (ride).
Ah, ottimo (ride).
N: Come terza cosa bella, non saprei…
Dei compagni delle medie hai un ricordo bello?
N: Uhm, quasi tutti perché avevo alcuni compagni che non mi stavano bene.
Un ricordo bello della terza media quando eravamo andati in gita con il prof di italiano con cui avevamo fatto di tutto in senso positivo, siamo andati in gita con questo prof e mi ricordo che io avevo obbligato il mio prof a fare una foto con un mimo e c'eravamo io, il mio prof e il mimo in mezzo e quella foto è stata davanti alla scuola per non so quanti mesi.
Ah, dai che bello!
N: Si era davanti alla scuola ed era bellissimo.
Tre cose brutte quando sono stata bocciato in prima media perché comunque non è molto bello dire ai tuoi genitori che sei stato bocciato, dopo che loro fanno il possibile per mandarti a scuola, mi è molto dispiaciuto però comunque dopo essere stato bocciato mi sono un po' di più avvicinato alla scuola. Però vabbè sono stato bocciato e non ci posso fare niente, anzi dopo mi ero preso una nota e sono stato espulso per una settimana perché avevo tirato un Vortex e l'avevo tirato addosso ad un lampadario e ho tirato giù tre lampadari.
Ma volontariamente o involontariamente?
N: No vabbè volevo lanciarlo e ho beccato il lampadario.
Poi come ultima cosa a Selvazzano in terza media stavamo correndo su una pista di atletica perché comunque facevamo motoria fuori e andavamo a fare le corse 7 in giro per il campo da basket e poi magari c'era chi faceva atletica, chi faceva lancio del peso, chi faceva corsetta, chi giocava a basket e mi ricordo che stavamo facendo una corsa intorno al campo, stavo correndo, non avevo visto le foglie davanti cioè tutti i rami buttati pieni di spine, stavo correndo, mi sono girato, prendo tutti i rami sulla faccia, sulle gambe, sulla spalla, tiro una testata al palo del canestro che era lì vicino e mi sono fatto malissimo.
Lo sport insomma è stata una cosa presente.
N: Sì esatto.
Ma alle medie facevi sport a questo proposito?
N: Sì facevo calcio alla Ianus e penso di ricominciare anche quest'anno, facevo anche una bella categoria perché siamo in élite.

Invece nel passaggio dalle scuole Medie alle superiori come è andata? Cioè hai fatto ad esempio dei corsi di orientamento che la scuola proponeva? Hai visitato delle scuole? Sei andata con i tuoi genitori? cioè come è avvenuto il processo di scelta?
N: Sì avevamo fatto dei corsi di orientamento, però comunque ad inizio superiori non sono stato qua in Veneto, ho cominciato in un collegio a Udine.
Ok ma è una cosa che hai deciso tu?

N: No, è una cosa che ha deciso mio padre, perché comunque non facevo troppo il bravo a casa, a scuola non ne volevo sapere e quindi mi ha mandato in questo collegio dove io stavo via tutta la settimana e tornavo a casa solo il sabato e la domenica. Sono andato in questo collegio dei Salesiani e li ho studiato per due mesi e poi me ne sono andato, perché avevo un compagno di stanza molto rigido e ho sbagliato anche come studiare perché non era proprio per me.
Ma che scuola era quella?
N: Scuola tecnica, comunque era una scuola dove dovevi studiare, avevo scelto meccatronica.
Quindi comunque tuo papà aveva scelto questa cosa per te ma poi lì c'erano vari scuole e tu hai scelto quella che ti ispirava di più?
N: No, io ho scelto l'indirizzo che mi ispirava di più che era meccatronica. Poi, comunque, mi ero accorto un attimo dopo che potevo andare a fare anche meccanica normale ma in quell'anno non lo sapevo perché era dentro un altro corso. Quindi poi sono stato là per due mesi e poi me ne sono andato perché comunque dovevo dormire là tutta la settimana; quindi, avevo anche il compagno di stanza che non mi stava molto simpatico, io chiedevo sempre di farmi cambiare di stanza ma non c'era verso; quindi, sono andato via e sono tornato a casa. Dopo neanche una settimana ho fatto uno stage per farmi prendere in una scuola a Vicenza, e neanche là mi sono fatto prendere, perché era successo un problema, perché avevo fatto un casino con uno che c'era là. Perché comunque ha fatto un po' una cavolata, perché eravamo in classe e lui si è messo a fare come il solito sempre lo spiritoso, poi siamo venuti fuori ed è successo un casino e l'ho picchiato, cioè gli ho tirato un paio di pugni e poi basta mi hanno espulso anche da là.
Poi sono tornato a casa e ho cominciato il Camerini Rossi.
Che scuola è?
N: Là idraulica, meccanica e nella scuola dopo c'è estetista. Ho cominciato il camerini e ho fatto meccanica.
E scusa quindi lì che anno hai iniziato?
N: Lo stesso, ho fatto due mesi a Udine, una settimana in quella scuola di Vicenza, poi ho fatto il Camerini da quando sono arrivato fino ad aprile perché poi anche là erano iniziate le videolezioni e io mi prendevo con i compagni, perché eravamo una classe molto casinara, i professori penso non ce la facevano più.
Quindi sono andato in questa scuola e ho studiato meccanica ed elettrica, e dopo uscito da quella scuola vediamo che sono stato bocciato, espulso ad aprile perché …
Quindi del primo anno?
N: Si perché avevo troppe ore di assenza, troppe note disciplinari, non potevo essere promosso poi mi hanno detto anche che non potevo ritornare l'anno prossimo perché non mi avrebbero accettato
E ti è dispiaciuto?
N: No, non è che mi è dispiaciuto, comunque ci volevo ritornare in quella scuola. Finita questa scuola non ho più fatto niente, non sono più andato a scuola e dopo sono venuto qua.

Ok aspetta perché io ho perso dei passaggi: a livello di scuola, di indirizzo tra queste scuole quella che ti è piaciuta di più quale è stata?
N: Quella in cui facevamo di più, secondo me il camerini-rossi è una bella scuola come pratica è come imparare a lavorare, però secondo me se tu vuoi fare una cosa che ti piace devi sceglierlo te.
Perché tu non ti senti di averla scelta tu?
N: No non è che non mi sento di averla scelta io, è che appena esci dalle medie non sai cosa vuoi fare, sei ancora troppo indietro; quindi, tu ti butti sulla prima scuola che trovi. A me piaceva la meccanica però la meccatronica è difficile, devi studiare fisica, chimica, devi studiare tante cose, è più computer che mani; mentre meccanica normale, motoristica, lavori te non lavorano i computer.
Che a te piace?
N: Sì, è un bel lavoro, mi appassiona. Penso che se al camerini-rossi mi avessero fatto fare un po' più di pratica io lo avrei scelto al 100% però se sei una persona che vuole studiare, io purtroppo non mi piace troppo la scuola, consiglierei a tanta gente di andare ad un istituto tecnico, di studiare perché è bello.

Il camerini-rossi è di 3 o 5 anni?
N: 3 anni.

Ok e cosa pensi tu della bocciatura, cioè non su di te in generale, cioè perché secondo te si arriva a bocciare e se secondo te è una cosa che è pensata in che ottica? Cioè tu che la hai anche vissuta pensi che in qualche caso possa essere utile?
N: No, la bocciatura è una cosa che dovrebbe stare per sempre nella scuola, nel senso che tutti siamo uguali, nessuno è più bravo dell'altro, c'è qualcuno che si applica di più e qualcuno che si applica di meno. Io ho fatto il…. non ho studiato, sono stato bocciato, c'è chi ha aperto il libro a casa dopo essere tornato da scuola e il giorno dopo aveva la verifica e ha preso sei e si è salvato, Io tornato a casa da scuola sono uscito, non ho studiato. C'è anche gente che è brava non studia e il giorno dopo prende 10, c'è anche chi studia e il giorno dopo prende 4. La bocciatura la vedo come un passo in più, nel senso che sei stato bocciato quest'anno, l'anno prossimo farai meglio, perché se tu resti bocciato comunque le cose che hai fatto quell'anno le fai anche l'anno dopo, non cambiano gli argomenti. Diciamo che è una lezione che mi è servita, perché non sono stato bocciato una volta ma sono stato bocciato due volte; quindi, è una lezione che mi è servita. Quindi io la vedo come un insegnamento, secondo me è giusto che ti bocciano perché tu non ti sei applicato, perché tu se entri nel mondo del lavoro, là non c'è la bocciatura, là proprio ti licenziano e quando sei senza lavoro cosa fai? Quindi secondo me questo è un insegnamento che dà la scuola.

Ok Mi dicevi che l'hanno che ti hanno espulso avevi fatto anche un sacco di assenze: perché?
N: Bo allora quello era il primo anno di superiori che facevo e l'ho preso un attimo un po' troppo alla larga, a casa non andava troppo bene e io facevo un po' quello che volevo e la scuola non la vedevo proprio, non mi interessava niente, se andavo a scuola era per fare casino. E quindi le assenze le ho fatte anche per le videolezioni.
Ah, perché è stato anche l'anno del Covid?
N:Sì, è stato l'anno in cui a marzo era iniziato il Covid. Io quell'anno là ero alle medie, l'anno dopo ero alle superiori e per un bel periodo si poteva andare a scuola però facevano tante videolezioni perché facevamo una settimana a casa di videolezioni, poi tre giorni andavamo a scuola facevamo pratica, poi stavamo a casa e facevamo le lezioni, io non ci andavo proprio quindi ho fatto troppe assenze.
Quindi secondo te ha inciso anche la cosa del covid? Cioè secondo te se foste andati in presenza saresti andato di più?
N: No.

Ok passiamo al periodo dell' allontanamento dalla scuola, cioè come e perché hai deciso di non andare più?
N: No, allora io dopo quelle espulsione là ho detto basta perché secondo me era una spesa di soldi e di economia che non mi piaceva fare alla mia famiglia, mio padre spendeva soldi, mia madre spendeva soldi per i libri, per le penne, per una matita e io comunque a scuola non mi applicavo, quindi io l'ho vista come uno stop, ho parlato anche con mio padre di questa cosa e anche se lui mi diceva comunque di andare a scuola io gli ho detto che non aveva senso perché andavo a scuola per non fare niente. Quindi ho pensato di mollare la scuola e vedere come va, solo che poi ho mollato la scuola e sono stato fermo per un bel po', cioè praticamente tutto l'anno scorso poi ho fatto questo colloquio…
Ok scusami quindi Giusto per capire: hai finito quell'anno lì, ti hanno espulso e poi da un settembre a un giugno sei stato a casa e poi qui Sei arrivato a novembre; quindi, praticamente hai fatto un anno scolastico a casa praticamente?
N: Sì.
E quell'anno cosa facevi?
N: Eh niente, andavo in giro, non facevo niente.
E come hai vissuto quell'anno? cioè il fatto di non essere a scuola ti pesava o…

N: No, non mi cambiava niente perché alla fine ad un ragazzo di 15 anni non gli interessa tanto di andare a scuola, penso che se sia a casa stia meglio a casa, poi comunque a chi piace la scuola è meglio che vada a scuola però a me non piaceva; quindi, uscivo mi divertivo con i miei amici e non pensavo ad altro.

Ma secondo te se i tuoi insegnanti ti avessero detto che saresti potuto tornare saresti tornato a scuola?
N: Sì, io sarei tornato.
Quindi diciamo che è stato anche legato al fatto che per rientrare a scuola avresti dovuto trovare un'altra scuola e ripartire con tutta una serie di cose?
N: Esatto.
Ok ho capito… e con i tuoi insegnanti prima che tu fossi espulso come ti trovavi?
N: Boh allora dipende da che insegnanti, allora quella di matematica dipende perché era brava, era molto brava come insegnante però era troppo alla prima occasione ti prendeva e ti dava la nota, era troppo severa però nel fare il suo lavoro era molto brava, io ancora adesso la rispetto. Invece c'erano degli insegnanti, ad esempio, quello di meccanica e di elettrica che erano due insegnanti che mi hanno aiutato tantissimo e sono dei prof a cui comunque sarebbe da baciare le mani perché sono due prof molto molto bravi. L'unica prof che non mi è mai stata tanto simpatica è stata la prof di inglese, non mi sembrava una prof, mi sembrava un'altra persona.
Ok e a livello relazionale? Ti sembravano anche delle persone con cui poter parlare?
N: No, dipende da insegnante, c'erano una parte di insegnanti con cui potevi parlare e altri no.
Comunque tu avevi avuto modo di confrontarti con qualche insegnante?
N: No, non ho mai parlato della mia famiglia, non lo trovavo giusto.
Perché?
N: Bo, non so sono appena arrivato, non ti conosco, non so neanche chi sei.

Cosa ti avrebbe potuto aiutare nel non lasciare la scuola c'è qualcosa che dici "Se ci fosse stata questa situazione sarei rimasto o comunque avrei continuato"?
N: La mia testa, perché se mi fossi impegnato anche gli anni scorsi, io comunque adesso avrei quasi finito la scuola, perché quest'anno sarei andato in quarta invece sono in seconda, se mi sarei impegnato di più quell'anno l'avrei potuto fare.

Tre aspetti che definiscono un buon insegnante.
N: Il buon insegnante non è quello che ti fa fare quello che vuoi, e che non ti fa studiare, secondo me un buon insegnante è uno che ti fa studiare, che ti tiene in riga e che ti insegna quella materia, non è quello che ti dà mezz'ora di lezione e 40 minuti di fai quello che vuoi, secondo me quello non è un insegnante ma è una persona normale. Quindi un insegnante che ritengo un buon insegnante è uno che ti fa studiare bene e ti batte sui libri, secondo me un insegnante buono è così.
Il rapporto con i tuoi compagni?
N: Bo, dai compagni che avevo, comunque io andavo d'accordo con tutti poi c'erano degli stranieri in classe, c'erano dei compagni un po' timidi, c'erano dei compagni un po' casinari, io parlavo sempre con tutti, ci volevamo bene.
Ok ma con qualcuno sei rimasto in contatto ancora adesso?
N: Sì sì, mi ci vedo ancora adesso, però l'altra metà della classe non ci vediamo più perché comunque abitavo lontano e non li tenevo proprio come amici ma come compagni di classe.

Ok grazie. Passiamo alla Ricomincio da tre. Come ne sei venuto a conoscenza?
N: Ricomincio da tre ci sono arrivato facendo un colloquio con il Veneto lavoro, mi hanno chiamato loro a fine ottobre tramite l'assistente sociale.
Da quando è che sei seguito dall' assistente sociale?
N: Dalle Medie.
Ah, ok.

Quindi ho fatto questo colloquio con Chiara e il Veneto lavoro sono venuto qui a fine ottobre Anche se le ultime settimane non avevo voglia di venire. Le prime settimane mi ricordo che sono finito nell'altra sede.

Ok pensi che questo progetto ti abbia aiutato a identificare un futuro lavorativo o scolastico? Cioè se ne hai uno dei due un po' più chiaro e se sì o no, puoi anche dire che non è servito.
N: Sì, allora questo progetto qua se uno che molla la scuola penso che lo consiglierei a tutti perché è un progetto dove la gente ti vuole bene e dove ti vuole aiutare. Io quest'anno sono stato aiutato moltissimo. Non solo nella fascia di scuola, ma ho avuto consigli che mi sono tenuti appresso.
come fatto di scuola sono stato indirizzato più nel futuro, più nel lavoro, più nel fare. Sì, utile, molto molto utile.

Ora sei sai se sei più orientato su un mondo scolastico o lavorativo?
N: allora avevo una mezza idea di tornare a scuola quest'anno per farmi il mio diploma, però sì comunque il lavoro non è male, nel senso che ho fatto un mese e è un lavoro molto faticoso perché il lavoro non è mai facile, basta saperlo prendere, basta che ti piaccia, però sì questa scuola mi ha molto orientato verso il lavoro.

Un po' mi hai già risposto, ma comunque pensi che questo progetto sia stato utile per la tua crescita in generale, non solo a livello scolastico giusti?
N: Sì.
Ok e sapresti identificare due aspetti su cui senti che questo progetto ti ha aiutato a maturare?
N: Sicuramente una parte di questa scuola me l'ha data a stare più tranquillo, a prendere il mio tempo è la mia calma, a stare più in gruppo, invece che stare in due o da solo.

Ok in questo progetto sono presenti una serie di attori non è su come a scuola dove ci sono solo gli insegnanti ma è presente educatore, i volontari, Veneto lavoro ecc., ci sono tanti intrecci di figure diversi… pensi che essere supportata da una rete di persone più ampia sia stata una cosa positiva?
N: lo vedo molto, molto, molto, molto giusto questa cosa nel senso che partiamo da una classe, poi abbiamo una prof, poi abbiamo un educatore, poi abbiamo degli aiutanti. Nel senso che quest'anno Eravamo molto ben organizzati, da come la vedo io, nel senso che c'era il prof che ti spingeva, l'educatore che ti spingeva ancora di più, c'era l'aiutante che ti spingeva però comunque molto meno degli altri perché comunque gli aiutanti facevano il possibile. Poi uscivi da questo cerchio ed entravi nel Veneto lavoro che era una cosa che ti spingeva ancora di più, nel senso andavi a fare questi colloqui, ti parlavano del lavoro e tu comunque dovevi stare serio, cioè non è una cosa da ridere questa cosa qua, cioè un giro che secondo me funziona.

In generale questa è una scuola ma è una scuola un po' particolare sapresti dirmi le prime tre differenze positive che ti vengono in mente rispetto alla scuola tradizionale?
N: Allora una scuola classica rispetto a questa scuola qua io sceglierei sinceramente questa scuola rispetto a quella classica, perché comunque secondo me questa qua non è una scuola ma è un orientamento verso il lavoro, è più di una scuola perché qua non ti porta a fare la verifica e a fare il voto finale, ma ti porta a cominciare un percorso, spingere in avanti e poi arrivare al punto, mentre la scuola ti fa cominciare il percorso, arrivare al punto ma non te lo fa finire, te lo devi finire tu a quel punto là. Invece questa scuola qua ti dà anche la possibilità di aiutarti a finire quel punto.

Ok passiamo al bilancio dell'anno scolastico: pensando a questo anno per te è stato facile comunque frequentare abbastanza regolarmente?
N: Allora all'inizio no perché non mi sono proprio lasciato andare su questo percorso, ho fatto un po' di testa mia e poi ho cominciato ad avere alti e bassi e poi ho cominciato ad avere regolarmente, non regolarmente ma comunque il mio giorno prestabilito che era il mercoledì venivo, quando andavamo in orto e comunque le mie cose le facevo. Dopo un po' comunque la

vedevo come una scuola che mi aiutava e quindi ho iniziato a venire anche il martedì e il venerdì e quindi sì, dopo un po' che vieni ti fai prendere, io comunque ad un certo punto da questa scuola mi sono fatto prendere e ci sono venuto volentieri senza problemi.

Per quanto riguarda la questione delle regole non so se ti ricordi che ad inizio anno abbiamo fatto questo cartellone in cui abbiamo definito queste regole su parolacce, bestemmie e cellulari…pensi che siano state utili?
N: Allora sinceramente a noi no perché come hai visto anche te non è che abbiamo preso tanto da queste regole e poi comunque secondo me, dal mio punto di vista, il cartellone non è servito ma da quando ce l'avete detto a me è sembrato che il telefono lo usassimo meno, bestemmie ne dicevamo meno, parolacce un po' meno dell'inizio dell'anno e quindi secondo me…
Cioè dici il fatto comunque di parlarne…
N: Sì, parlando è servito a qualcosa.

Un'altra cosa a proposito delle regole è stata l'idea di verbalizzare i propri stati d'animo ad esempio " oggi sto così", pensi che questa cosa sia stata utile e che tu sia riuscita a farla? Piuttosto di rispondere male dire " oggi non è giornata"?
N: Io ero venuto un giorno a scuola, ero fulminato, mi era successa una cosa e non volevo parlare con nessuno, io mi sono messo là su quella sedia e mi sono guardato una serie TV, sono stato tranquillo fino a che non mi sono calmato e ho iniziato a parlare con la gente. Cioè sì comunque se tu hai una giornata no comunque dillo nel senso, non puoi stare zitto e dire "no non ho niente", perché se comunque tu lo prendi sullo scherzo con questa persona qua e questa persona qua ha la giornata no, questa persona qua schizza, è normale. Quindi secondo me è giusto.

Per quanto riguarda il rapporto con i docenti qui al Ricomincio da tre, come lo definiresti?
N: Il rapporto con i docenti qua a scuola penso sia, almeno quello che ho fatto io quest'anno, con i docenti mi trovavo benissimo, a parte con qualche docente che non faceva niente però va beh, sì mi sono trovato bene e ho imparato.
Proprio di conoscenze dici?
N: Sì.
E ti sembra che i docenti abbiano stimolato l'interesse per le discipline che avete fatto?
N: Sì comunque ogni insegnante fa la sua parte, ovvio che un insegnante ci mette di più e uno ci mette di meno, però ti dico sinceramente su scienze, matematiche, italiano, storia e geografia io mi sono più buttato quest'anno, nel senso mi è piaciuto molto di più.

Per quanto riguarda la figura dell'educatore, anche se mi hai già detto che per te è stato positivo, tu lo vedevi in un modo diverso rispetto all'insegnante?
N: No allora lo vedevo come un aiuto insegnante, come un aiuto gruppo, nel senso che l'educatore ti dà sempre una mano, poi può fare anche di più dell'insegnante, quello è ovvio, però secondo me un educatore su un gruppo ci deve stare.
Sì, perché ha un ruolo diverso rispetto all'insegnante…
N: Sì esatto...
Con il gruppo classe come ti sei trovato?
N: Allora all'inizio con il gruppo classe non è che stavo troppo bene, poi mi sono aperto, ci ho parlato, alla fin fine quest'anno l'ho passato bene.

Ok ultima domanda: in genarle al termine di quest'anno, in questi mesi, pensi che il tuo percorso di quest'anno abbia modificato l'idea di scuola che avevi prima di venire qui? Cioè non so quale sarà il tuo percorso ma pensi che se dovessi rientrare a scuola saresti un po' più serena?
N: Sì, più sulla leggera. Perché secondo me da quando sono venuto qua la scuola la prendo più seriamente, nel senso che non vado a scuola per fare cavolate ma per fare due compiti, che è già tanto, vado a scuola per stare attento, poi arrivo a casa faccio i miei due compiti e sono a posto.

Un paio di aspetti che si potrebbero migliorare secondo te?
N: Secondo me non c'è da migliorare niente, va bene così.

Ah, ultima domanda interessante, che dici che consiglieresti questo progetto anche ad altri ragazzi: perché?
N: Ad altri ragazzi come sono stato io e come ero anche io comunque…
Cioè in che senso come ero anche io? Cioè se dovessi identificare un target che dici "secondo me questa scuola serve a chi…"
N: Secondo me serve a chi ha abbandonato la scuola e comunque in famiglia non è messo bene e vuole meno problemi, nel senso che vuole stare più tranquillo, vuole andare a scuola senza fare una precisa a scuola e vuole imparare, perché da come ero messo io che ero per terra proprio, ero sotto… Comunque, venendo in questa scuola e facendomi tanti esami di coscienza. Ho capito che venire qua mi è servito tantissimo e niente.
Grazie!
N: Sì Prego, di niente!

INTERVISTA A T.B., 16 ANNI, MASCHIO

Ciao T.
Ti chiederei gentilmente di rispondere a queste domande che ti farò: la mia tesi è sulla scuola, su come gli studenti vivono la scuola e in particolare poi su questo progetto; quindi, per me è importante sapere come voi che avete fatto questo anno due progetto avete vissuto, come siete arrivati qui, se effettivamente è stata una cosa che avete trovato utile, per fare un attimo il punto della situazione, le cose che ti chiederò saranno comunque in anonimo e saranno poi scritte nella tesi.
Ti ringrazio per la disponibilità, se c'è qualcosa a cui non ti senti di rispondere sentiti libero di dirmelo.
Allora questo punto è un po' lo schema (mostro lo schema con le varie aree): prima ti chiederò della tua biografia scolastica cioè dei tuoi passaggi scolastici, poi un po' il periodo dell' allontanamento dalla scuola istituzionale e l'arrivo a Ricomincio da tre e poi arriviamo all'ultimo punto per capire com'è andato un po' questo anno scolastico.

T: Ok
Iniziamo: Quanti anni hai?
T: Sono del 2006.
Dove sei nato e dove abiti?
T: Sono nato ad Abano Terme e vivo a Teolo.
Ok e abiti con la tua famiglia?
T: Sì.
Per quanto riguarda il tuo percorso scolastico partiamo da un po' indietro: ti ricordi se hai fatto la scuola materna?
T: Sì.
La scuola primaria dove l'hai fatta? Vicino casa?
T: Sì, vicino a casa.
Ti ricordi se avevate il tempo pieno?
T: No, facevo solo mezza giornata.
E ti ricordi se nella tua scuola elementare c'era una biblioteca?
T: Sì.
E ci andavate?
T: Sì, un paio di volte l'anno.
Ok e invece ti ricordi se alle elementari avevate la maestra unica o c'erano più insegnanti?
T: Più maestre.
Ok e ti ricordi se avevate in classe un insegnante di sostegno?
T: No non c'era.

Ok allora passiamo alle scuole medie: dove le hai fatte?
T: A Bresseno, sempre vicino casa.
E anche lì avevate il tempo pieno o solo la mattina?
T: Solo la mattina.
Ok e ti ricordi quanti eravate in classe?
T: 27 mi sembra.
Avevate una biblioteca e ci andavate più spesso?
T: Sì avevamo una biblioteca e ci andavamo una volta al mese.
Alle medie avevate sempre insegnanti di sostegno o comunque altri insegnanti?
T: Mi sembra di no.
Tre cose positive e tre negative che ti ricordi delle scuole medie.
T: Uhm bo…positive….

Cioè in generale, a livello di materie, di compagni di classe, di professori, di gite, in generale se pensi un po' al periodo delle scuole medie cosa ti viene in mente?
T: Beh abbastanza positivo, soprattutto il primo anno l'ho vissuto abbastanza serenamente. Con i compagni di classe mi trovavo bene perché erano quasi tutti quelli che avevo alle elementari e quindi questo è un lato positivo. Professori abbastanza comprensivi. Negativo troppi compiti, ma troppi troppi.
Quindi in realtà delle medie tu hai un ricordo abbastanza positivo?
T: Uhm, del primo anno e la prima metà del secondo, dopo no.
E poi?
T: La metà del secondo è stato più difficile e il terzo invece per un paio di mesi non sono andato a scuola e poi è iniziato il covid quindi…
Ah, ok ok perché il Covid è iniziato nella tua terza media?
T: Sì.
Ah, ok ok, hai mai avuto debiti alle medie?
T: No.
E sei stato promosso tutti e tre gli anni?
T: Sì.

I*nvece nel passaggio dalle scuole medie alle superiori come è andata? Cioè hai fatto ad esempio dei corsi di orientamento che la scuola proponeva?*
T: Come corsi di orientamento quasi niente, cioè verso metà anno ti dicevano, ti davano un consiglio in base alle competenze, a quello che secondo loro era meglio per te.
Ok però non incontri o cose particolari?
T: No quello no…
Ok e quindi come è avvenuta la tua scelta delle scuole superiori? Cioè perché hai deciso di andare nella scuola che hai scelto? Era il Marconi giusto?
T: Sì.

E perché hai scelto di andare lì?
T: In realtà sono stato indeciso fino all'ultimo, cioè non ho mai avuto un'idea precisa, sono andato più che altro perché ne sentivo parlare da mio cugino che ci è andato.
Ma il Marconi che scuola è? Un tecnico?
T: Sì un tecnico.
Ok, quindi, ne hai sentito parlare da tuo cugino, sei andato a vederlo e ci poteva stare e poi sei andato lì? Eri andato comunque a vedere qualche altra scuola?
T: Non so perché mi ero incentrato su quello e quindi più di tanto non avevo guardato.
Comunque ne avevi parlato con i tuoi professori dicendo che avevi intenzione di fare quella scuola ed erano d'accordo?
T: Sì.
Cioè comunque loro ti avevano consigliato un istituto tecnico?
T: No, mi avevano consigliato un'altra cosa, non mi ricordo come si chiamasse. Ma loro davano consigli, non erano obbligato.
Ok e quindi l'hai vissuta come una scelta comunque tua? Cioè non ti sembra di essere stato obbligato no?
T: Sì come una scelta mia.
Ok e invece a proposito del Covid, tu quindi hai iniziato la terza media normalmente, poi a marzo è uscito il Covid ed è iniziata la Dad?
T: Sì.
Ok e tu come hai vissuto la Dad?
T: Ero un po' incasinato all'inizio, non mi ricordo neanche tanto bene come l'ho vissuta, però…
Ok però comunque riuscivi a seguire le lezioni?
T: Sì.

Ok e per quanto riguarda le superiori? Intanto il tuo primo anno di superiori come era la didattica? Andavate sempre in presenza o facevate metà e metà?
T: I primi due mesi andavamo sempre in presenza, poi fino a metà gennaio siamo sempre stati in Dad.
E poi a metà gennaio?
T: A metà gennaio hanno iniziato a fare metà e metà, cioè metà classe andava in presenza e metà a casa; quindi, alternavano una settimana sì e una no.
E come è andata questa cosa?
T: Da lì diciamo che ho smesso di andare, cioè verso aprile, poi fino alla fine non sono più andato.

Ok e ti va di raccontarmi un po' perché hai deciso di… cioè anche adesso che è passato del tempo, tu riesci ad individuare quali sono i motivi per cui effettivamente non volevi più andare a scuola?
T: Uhm cioè mi stressava troppo, era troppo difficile anche come scuola, i professori erano un po' uno schifo, nessuno era comprensivo ed essendo che eravamo per la maggior parte in Dad, facevano verifiche super difficili in modo tale che nessuno potesse copiare.
Quindi anche ti stressavano aspetti molto scolastici?
T: Sì.
Invece per quanto riguarda il rapporto con i tuoi compagni? Secondo te ha influito nella tua scelta di non andare più a scuola o no?
T: Forse anche sì perché non avevo, non ho fatto amicizia.
Uhm ok e perché non hai fatto amicizia secondo te?
T: Perché sono andato. Un paio di mesi, era un po' l'inizio e nessuno si conosceva e poi siamo andati in Dad.
Ok, quindi, se ci pensi un po' Nel tuo percorso di allontanamento dalla scuola ha influito comunque il covid o secondo te sarebbe successo comunque?
T: Forse sarebbe successo lo stesso, ma ha influito ancora di più questa cosa.

Ok, quindi, tu dici che non sei più andato a scuola perché ti stressava molto e anche poi la Dad ha influito?
T: Sì.
Quindi quando non sei più andato a scuola cosa facevi?
T: Quasi tutto il giorno a casa in realtà.
Ok e come ti ricordi quel periodo in cui non andavi a scuola ma eri a casa?
T: Bene perché non avevo più il problema della scuola.
Ok quindi non avevi l'ansia di dire " dovrei essere a scuola e invece sono a casa"?
T: No no.
Ok e come è stata vissuta a casa tua questa cosa?
T: Alla fine i miei si erano un po' rassegnati, perché ormai…
Sì, vedevano che tu facevi fatica in questa cosa…
T: Sì.

Ok e secondo te se ci ripensi c'è qualche cosa che avrebbero potuto fare i professori piuttosto che la scuola per cui tu avresti continuato la scuola?
T: Uhm un po' hanno anche fatto ad esempio quando c'era quella settimana in cui metà classe andava e metà no, magari se io ero nel turno in cui dovevo andare ma non volevo allora facevano rimanere a casa anche me e seguire in Dad.
Questa cosa è servita secondo te?
T: Non tanto.
Ok e altre cose che avrebbero potuto fare secondo te?
T: Non saprei sinceramente.

Per dire tu quando poi hai iniziato a non andare più a scuola, hai avuto la possibilità di fare qualche colloquio con qualche professore?
T: Qualcuno sì, anche con i genitori.
Sì, cioè qualcuno se ne è accorto che tu non stavi più andando a scuola?
T: Sì sì, ogni tanto hanno chiamato per capire cosa succedesse ma gli ultimi due mesi, poi non hanno neanche più chiamato.
Quindi a livello di date da febbraio non sei più andato?
T: Da marzo, fine marzo.
Ok e invece parlando un attimo degli insegnanti che dicevi che non erano delle persone molto comprensive, riusciresti ad individuare alcuni aspetti che secondo te e identificano il fatto che non sono stati dei buoni professori?
T: Spiegazioni un po' così, non tanto studiate, troppo aggressivi perché se facevi qualcosa di sbagliato ti mettevano anche un 2, oppure mi ricordo anche quello di italiano era severissimo non potevi neanche chiedergli di andare in bagno ma dovevi formulare una frase in italiano perfetto, poi se non avessi saputo delle parole avresti dovuto alzare la mano e se non la alzavi e ti scopriva che non sapevi la parola ti faceva copiare non so quante cose sul quaderno.
Ok sì metodi di insegnamento un po' dubbi.
Per quanto riguarda i tuoi compagni di scuola delle superiori comunque non eri riuscito a legare tanto, giusto? Quindi per dire non è che adesso senti qualcuno ancora?
T: No no proprio zero.
Ok e ti è dispiaciuta un po' questa cosa?
T: No, perché non conoscendoli proprio.

Ok capito. Passiamo alla Ricomincio da tre. Come ne sei venuta a conoscenza?
T: Essendo che il primo mese. Ero tornato al Marconi, avevo fatto qualche giorno poi subito avevo già deciso di non andarci più…
Comunque scusa il primo anno tu sei stato comunque promosso?
T: No sono stato bocciato e quindi ho ripetuto la prima per poco tempo e basta.
Se non mi sbaglio è stata la neuropsichiatra a consigliarmi questa cosa.

Ok e da quando sei qui?
T: Da ottobre.
Ok, quindi, tu hai fatto tutto l'anno scolastico.
E pensi che questo progetto ti abbia aiutato a capire cosa fare dopo?
T: Sì e no, perché non avendo niente da fare nel senso che non ci sono né compiti né verifiche quindi avevi anche tempo da prenderti per te stesso; quindi, potevo pensare però sono sempre stato un po' confuso su cosa fare dopo. E poi c'erano i colloqui con Elisabetta Frigerio (Veneto Lavoro) ma ne ho fatto uno e poi non ho più fatto niente.
Cioè dici se ce ne fossero stati di più sarebbe stato meglio?
T: Sì, avrebbe aiutato.

E pensi che questo progetto sia stato utile per la tua crescita in generale, non solo a livello scolastico?
T: Questo sì.
Ok e sapresti identificare due aspetti su cui senti che questo progetto ti ha aiutato proprio a livello di personalità in generale?
T: La socializzazione, cioè prima facevo più fatica, cioè dopo le medie non avevo quasi più nessun contatto con nessuno, da qui invece ho ripreso bene.

Ok e una domanda più sul progetto: qui sono presenti una serie di attori non è su come a scuola dove ci sono solo gli insegnanti ma è presente educatore, i volontari, Veneto lavoro ecc…. pensi che essere supportata da una rete di persone più ampia sia stata una cosa positiva?

T: Sì.
Non la vedi come una cosa che confonde?
T: No no.

Sapresti dirmi le prime tre differenze positive che ti vengono in mente rispetto alla scuola tradizionale?
T: Che sei abbastanza libero di fare quello che vuoi, non sei limitato, se vuoi andare in bagno nelle scuole normali fanno anche storie magari, del tipo che se non sei andato a ricreazione non puoi andare…
A te questa cosa del bagno pesava? Cioè questa cosa specifica?
T: Mi dava fastidio per gli altri ma in realtà non ci sono mai quasi andato.
Quindi non è una cosa che ti… non ti chiedo perché in realtà già qualcun altro mi ha fatto questo discorso, che se uno effettivamente deve andare in bagno È una cosa che mette ansia il non poterci andare ma ok non ti riguarda. Quindi scusa mi dicevi la cosa di essere un po' più liberi e… ?
T: Il fatto di non avere compiti e verifiche che ti pressano.
Ok scusa mi sono accorta che mi sono dimenticata una cosa sul percorso scolastico classico; questa è una domanda che faccio a prescindere da chi è stato bocciato e chi no, sulle bocciature. Tu pensi che possa essere uno strumento utile?
T: Uhm sì e no.
Mi verrebbe da chiederti un po' in generale cosa pensi delle bocciature e poi effettivamente su di te se pensi che sia stato qualcosa che è servito oppure no?
T: Su di me direi servita no, è stata giusta sì perché non sono quasi mai andato quindi…
Ok però tu come l'hai vissuta?
T: Non mi ha toccato quasi minimamente.
Ok ok e in generale?
T: In generale se proprio uno non fa niente ci può stare, però se uno ha qualche voto basso si può essere tolleranti ed evitare che succeda.

Ok passiamo al bilancio dell'anno scolastico e mi ricollego un po' a quello che hai detto tu sul discorso delle regole: per quanto riguarda la questione delle regole non so se ti ricordi che ad inizio anno abbiamo fatto questo cartellone in cui abbiamo definito queste regole, pensi che sia stata utile e che siano state rispettate?
T: Utile sì perché è sempre meglio, comunque è un ambiente scolastico quindi un certo comportamento bisogna rispettarlo, utili sì e no perché non venivano super rispettate, anche perché non essendoci una punizione…

Ok e ripensando a questo anno scolastico pensi che sia andata abbastanza bene? Lo vedi come un anno positivo?
T: Sì sì.
Sei riuscito a frequentare abbastanza regolarmente?
T: Sono venuto quasi sempre quindi direi di sì.
Cioè ci sono stati dei momenti in cui ti pesava venire qua o quando non sei venuto era per altri motivi?
T: Uhm quasi mai se non la stanchezza magari.

Per quanto riguarda il rapporto con i docenti qui al Ricomincio da tre, come è andata anche rispetto al rapporto con i tuoi docenti delle superiori?
T: Decisamente meglio perché qui si è in pochi e ci sono tanti docenti quindi ci si riesce a soffermare sul singolo studente, anche più di un professore mentre nelle altre scuole essendo che ci sono tanti studenti quasi mai se non in occasioni rare c'è supporto.

E proprio a livello didattico, di cose che hai imparato, pensi che questo metodo di classi più piccole, del docente che ti segue di più sia stato positivo?
T: Sì, riesci a seguire anche meglio.
E anche se quest'anno non avete fatto tante verifiche, comunque, ti sembra di aver imparato delle cose ho neanche più di tanto?
T: Sì abbastanza.
Ok e pensi ad un buon insegnante due caratteristiche positive cosa ti viene in mente?
T: Che riesca a fare delle spiegazioni chiare e concise, cioè che in poche parole riesca a spiegare bene e poi che non sia troppo severo.
Ok cosa intendi con troppo severo? riesci a definirmi meglio questa cosa?
T: Che ne so se uno fa casino, anche non esagerato subito mettere la nota o richiamarlo tante volte.

Per quanto riguarda la figura dell'educatore pensi che sia stato utile, a parte Luca in sé ma come figura educativa proprio?
T: Sì.
E che ruolo diverso ha avuto Luca rispetto agli altri insegnanti secondo te?
T: Uhm non saprei, più o meno siamo lì, è più di supporto diciamo se qualcuno… ad esempio quando qualcuno faceva tanto casino era lui che lo gestiva.

E per quanto riguarda i compagni di classe qua ti sei trovato bene?
T: Sì.
È importante creare amicizie all'interno della scuola, cioè pensi che sia un aspetto importante?
T: Sì perché sennò diventa pesante e noiosa.

Ok e sapresti individuare un aspetto negativo di questo percorso, su cui possiamo migliorare anche per gli anni prossimi, qualcosa che si può fare meglio?
T: Magari qualche attività in più, magari qualche gita.

Ok ti faccio questa ultima domanda proprio perché era uscito anche con Chiara che tu hai un buon metodo di studio, Secondo te il fatto di fare più ore di lezione più di spiegazione sarebbe positivo?
T: Sì mi andrebbe bene lo stesso.
Ok grazie!
T: Niente!

INTERVISTA A T.V., 17 ANNI, MASCHIO.

Iniziamo: Quanti anni hai?
T: Sono del 2005.
Dove sei nato e dove abiti?
T: Sono nato Vicenza e ho abitato a Schio fino al 5 luglio 2021 quando mi sono trasferito a Padova.
Ok prima abitavi con la tua famiglia?
T: Prima sì, poi prima di venire qua a Padova ho vissuto un anno con mia nonna.
Per quanto riguarda il tuo percorso scolastico partiamo da un po' indietro: ti ricordi se hai fatto la scuola materna?
T: Sì a Schio. Mi ricordo anche che una volta da bambino un mio compagno mi aveva rotto le scatole e gli ho piantato un punteruolo sull'unghia.
Perfetto eri un bambino molto tranquillo…
La scuola primaria dove l'hai fatta? Vicino casa?
T: Sì, vicino a Schio.
Ti ricordi se avevate il tempo pieno?
T: Non mi ricordo.
Ti ricordi se c'era una mensa a scuola?
T: Sì mi ricordo che a volte mangiavamo lì, che la mensa non era molto buona.
E ti ricordi se nella tua scuola elementare c'era una biblioteca?
T: Non credo, avevamo una specie di libreria in classe.

Ok e invece ti ricordi se alle elementari avevate la maestra unica o c'erano più insegnanti?
T: Più maestre.
Ok e ti ricordi in classe c'era uno studente con disabilità?
T: Sai che non mi ricordo?
E ti ricordi se c'era qualche altra insegnante di sostegno?
T: Insegnante di sostegno forse sì, ma non mi ricordo di preciso.

Ok allora passiamo alle scuole medie: dove le hai fatte?
T: Sempre a Schio.
E anche lì avevate il tempo pieno o solo la mattina?
T: Sì tempo pieno, mensa pubblica e tre ore il pomeriggio.
Avevate una biblioteca?
T: Sì.
E ci andavate?
T: Sì ma poco.

Alle medie avevate sempre insegnanti di sostegno o comunque altri insegnanti?
T: Sì.
Per tutta la classe o per qualche soggetto?
T: per poche persone.
E hai un ricordo positivo di questa cosa?
T: Io non ce l'avevo…
Sì, ma per dire in classe era una presenza positiva?
T: Sì positiva, dava una mano.
Ok però sì non stava con tutto il gruppo classe…
T: No.

Il periodo delle scuole medie come l'hai vissuto?

T: Primo anno male perché ero timido e stavo da solo, poi il secondo anno ho iniziato a capire il senso della scuola e ho iniziato ad avere relazioni, poi in terza ho vissuto le medie.
Quindi insomma abbastanza positivo, un po' in crescita ma non negativo.
T: No negativo no, forse il primo anno negativo perché non conoscevo nessuno ma è normale penso.
Sì sì.

Invece nel passaggio dalle scuole Medie alle superiori come è andata? Intanto che scuola hai scelto alle superiori?
T: In prima superiore volevo fare l'itis informatico perché la professoressa di matematica delle medie vedendo mi interessato all'argomento e vedendo che avevo anche una certa abilità mi ha consigliato di fare l'itis e io ho sbagliato e sono andato, sapendo che l'itis è pieno di matematica e io…a parte che sono discalculico…
Ma questa cosa della discalculia la sapevi già alle medie?
T: No, questa cosa della discalculia mi ha detto mia mamma che è infermiera, che è data dal non allenamento, cioè ti fanno allenare, ti fanno fare i compiti più che altro per prevenire questo.
Ok però comunque alle medie non lo sapevi quando hai scelto le superiori no?
T: No.
Ti ricordi se avevate fatto, cioè ok che tu hai scelto in base a quello che ti ha detto la prof, però ti ricordi se c'erano stati tipo dei corsi di orientamento?
T: Forse mi sono stati proposti ma al tempo non accettavo di fare niente.
Ok perché?
T: Perché ero sempre chiuso in casa a giocare ai videogiochi.
Ok e quindi hai iniziato l'Itis?
T: Sì.
E come è andata?
T: Ho frequentato forse un mese sì e no.
Perché?
T: Perché non riuscivo ad andarci.
Ok, tu riesci a identificare il motivo per cui ad un certo punto hai deciso di non andare più a scuola?
T: Mi creava ansia stare a scuola.
Ok ma per le verifiche, i professori, i compagni?
T: Ah non lo so, anche per qualsiasi cosa.
Ok ma e quest'ansia ti è venuta solo alle superiori in realtà.
T: Aspetta anche alle elementari avevo un pochina di questa cosa, però dopo mi è passata subito questa cosa perché mi sono trovato bene.
E secondo te ha influito anche il fatto che fosse una scuola nuova, con compagni nuovi? Cioè alle superiori conoscevi qualcuno dei tuoi compagni?
T: No, erano tutti nuovi.
Ok e in quel mese in cui hai frequentato avevi stretto un po' amicizia o no?
T: No, con nessuno.
Quindi tu però non riesci a identificare se è più l'aspetto dei compagni, dei voti, della scuola in sé…
T: No no non lo so, perché sì e no dei compagni non me ne fregava niente. Dei professori non lo so, perché all'itis sono tutti cattivi, mi ricordo quello di fisica che qualsiasi cosa che facevi che a lui non andava bene era 2.
Ok e a livello di materie almeno ti interessavano o neanche quelle?
T: Solo informatica.
Ok e quindi hai fatto un mese e poi?
T: Un mese e poi gli altri due mesi successivi, come era iniziato il periodo del covid tentennavo tra una video lezione e l'altra, fino ad un giorno in cui ho detto basta e ho smesso di frequentare.

Quindi la tua prima superiore è stato l'anno del covid; quindi, secondo te una cosa del Covid ha influito o comunque non saresti più andato?
T: Se non ci fosse stato il Covid, avrei provato comunque a rimanere a casa nonostante i miei genitori, le videolezioni diciamo che mi hanno un po' facilitato perché io abitando da mia nonna, non c'erano i miei genitori che mi controllavano e quindi io potevo scegliere.
Perché quell'anno della prima superiore è stato l'anno in cui tu abitavi da tua nonna?
T: Sì, anche l'anno dopo ho abitato da mia nonna. Cioè ho iniziato l'anno delle superiori a casa dei miei, Poi però mi sono trasferito da mia nonna.
E quindi dicevi le videolezioni all'inizio ti aiutavano?
T: No, il contrario. Le videolezioni mi permettevano di scegliere se andare o no. Perché bastava premere un pulsante ed era tutto chiuso.
Ok quindi dici che se non ci fosse stato il covid avresti provato ad andare un po' di più a scuola.
T: Avrei provato ma non è detto che…

Ok e come ti ricordi quel periodo in cui non andavi a scuola ma eri a casa, cioè te li ricordi come un periodo positivo perché eri più sereno o in realtà non eri tranquillo perché non stavi facendo quello che dovevi fare?
T: Ero un morto vivente, ero uno zombie, mezzo depresso, andavo in giro per casa camminando e bevendo tè.
Quindi non hai un ricordo positivo di quel periodo?
T: Non ho ricordi, mi ricordo solo che ero sempre in pigiama davanti al computer, tazza di tè e ogni tanto tintinnavo mia nonna.
E la tua famiglia come ha vissuto questo tuo rifiuto per la scuola?
T: Da schifo.
Cosa vuol dire?
T: Mio padre non è contento, mio padre pensa che il figlio debba eccellere superiormente al padre, perché mio padre ha la licenza di terza media e io o quella, mio padre vorrebbe che io avessi un minimo di roba in più, però cosa vuol dire?
Ok ma per dire quando tu non sei più andato a scuola poi loro hanno cercato un po' di parlarne con te?
T: Sì mi hanno portato da psicologi di qua e di là.
Ok e poi quindi è stato il periodo in cui tu sei arrivato in comunità?
T: No, l'anno dopo.
E in comunità come è andata?
T: In comunità mi trovo bene.
Cioè ma per dire in comunità anche rispetto all'ambito scolastico hanno provato are indirizzarti verso la scuola?
T: Sì.
E sei arrivato qua?
T: Sì.

Ok e secondo te se ci ripensi c'è qualche cosa che avrebbero potuto fare i professori piuttosto che la scuola o la famiglia per cui tu saresti continuato ad andare a scuola?
T: No.
Tu dici avevi deciso e non c'era…
T: Sì ma da parte mia verso la scuola c'era proprio del menefreghismo assoluto.
Ok, ma quindi tu in prima sei stato bocciato?
T: Sono stato bocciato in prima superiore, poi ho provato un altro anno all'alberghiero, sempre per lo stesso motivo non sono andato a scuola.
Ok questo passaggio mi manca, quindi tu hai provato ad andare all'alberghiero quando eri ancora a Schio?
T: Sì.

E come era andata?
T: Iniziato bene perché mi trovavo bene, poi ho smesso sempre perché durante il periodo estivo dalla prima superiore all'alberghiero avevano tolto le video lezioni e comparsa la cosa del Covid, poi è ricominciata sempre per la storia delle videolezioni ho smesso.
Quindi in realtà hanno influito abbastanza le videolezioni?
T: Sì perché mi permettevano di scegliere se andare o meno a scuola.
Ok e quindi poi hai lasciato anche lì e poi al settembre dopo sei arrivato in comunità?
T: A luglio sono arrivato in comunità, a settembre ho cominciato la scuola, ho fatto due tre mesi però sono riuscito a farli, poi ho iniziato a staccarmi e poi l'estate è iniziata a Schio, due settimane a casa dei miei e poi sono venuto qua.
Ok e come hai vissuto tu l'inserimento in comunità?
T: All'inizio era un po' fastidioso perché non sapevo che roba fosse e non ero particolarmente d'accordo, perché pensavo fosse tipo un carcere, poi però ho capito che non è un carcere e ci sono possibilità di fare cose e da lì ho iniziato a migliorare il mio percorso, a fare le mie cose.

Ok capito. Passiamo alla Ricomincio da tre. Ne sei venuto a conoscenza perché te l'ha proposto la comunità?
T: Sì
E all'inizio eri convinto di fare questo percorso?
T: Allora io mi ricordo solo che mi avevano proposto. Questo e io mi ero fidato perché pensavo che fossero lì per darmi una mano quindi ho pensato di approfittarne, ho fatto un incontro con il mio coordinatore di comunità e Chiara e poi da lì eccoci qui.
Quindi tu sei entrato all'inizio dell'anno scolastico scorso?
T: Sì.

E pensi che questo progetto ti abbia aiutato a capire cosa fare dopo?
T: Sì, se no sarei ancora sopra il computer mezzo depresso a non fare niente.
Ok quindi pensi che questo progetto sia stato utile per la tua crescita in generale, non solo a livello scolastico anche per il tuo benessere generale?
T: Sì, ma molte cose mi hanno aiutato. La cosa che mi ha aiutato di più secondo me è essere in una grande città e avere la possibilità di costruirmi un futuro, quello secondo me ha permesso un maturamento dentro di me che ha smosso diverse cose, tra cui la scelta della scuola.
Ok quindi pensi che se fossi rimasto a Schio sarebbe andata peggio?
T: Peggio no però sarei ancora un depresso, uno zombie che cammina invece qua ho avuto questo cambiamento per cui penso che vado a scuola perché ho bisogno, vado di qua perché ho bisogno, per costruire il futuro.

Ok e una domanda più sul progetto: qui sono presenti una serie di attori non è su come a scuola dove ci sono solo gli insegnanti ma è presente educatore, i volontari, Veneto lavoro ecc…. pensi che essere supportata da una rete di persone più ampia sia stata una cosa positiva?
T: Secondo me è una cosa positiva.
Perché?
T: Perché puoi avere più visioni e anche secondo me per voi responsabili collaborare è meglio, anche solo per avere i punti di vista di tutti.

Sapresti dirmi le prime due differenze positive che ti vengono in mente rispetto alla scuola tradizionale?
T: la prima cosa sicuramente è la collaborazione con il Veneto lavoro che da un aiuto, poi semplicemente l'ambito scolastico, la riduzione dei ragazzi, il fatto che non hai proprio verifiche, voti e compiti e 30 ore di studio al giorno.
Cioè comunque il fatto di essere tanti studenti. Secondo te crea delle dinamiche più difficili?
T: Per alcuni può essere magari uno si sente a disagio in mezzo a 40 persone.

Sì sì era per capire se tu avessi vissuto questa cosa cioè se per te fosse più difficile relazionarsi in contesti più grandi?
T: Sì perché poi vedi in una classe grande hai tanti studenti ma non è detto che tutti abbiano le stesse passioni, magari questo è un gruppo più ristretto, ci sono più passioni ma magari ti trovi meglio.
Sì, infatti, è più facile entrare in relazione.
T: Sì se guardi tutto il gruppo della classe è praticamente unito.

Ok prima mi sono dimenticata di chiederti una cosa: sulle bocciature in generale, in base che tu sia stato bocciato o meno, pensi che siano uno strumento a livello didattico utile?
T: Dipende da persona a persona, secondo me per alcune persone magari ti bocciano e tu capisci che hai sbagliato e ti migliori, per altre persone la bocciatura fa venire un attacco di depressione e finisce male.
Ok e tu come l'hai vissuta?
T: No non me ne è fregato proprio niente, anche perché non avevo frequentato tanto. però all'alberghiero c'era il preside che aveva fatto dei colloqui con me e aveva idea di farmi passare l'anno, però alla fine non ho più parlato con nessuno di quella scuola e quindi è andato tutto…
Ma quindi tu sei stato bocciato anche all'alberghiero?
T: Sì.
E in entrambi i casi tu comunque non l'hai vissuta male?
No, non mi è cambiato niente.
Quanto riguarda gli insegnanti che prima dicevi… Secondo te quali sono due aspetti che deve avere un buon insegnante?
T: Capacità di parlare e di ascoltare e di capire.
Ma intendi capacità di parlare delle loro materie o in generale di confrontarsi?
T: No anche con lo studente, magari confrontarsi perché lo studente ha un problema con questa cosa e invece di sovraccaricarlo di cose da fare o magari fagli fare pensieri strani, capacità di ascoltare, che così capisci quello che ti dice e capacità di parlargli anche per saperli spiegare quello che pensi.

Ok e ripensando a questo anno scolastico pensi che sia andata abbastanza bene? Lo vedi come un anno positivo?
T: Sì bene, molto bene.
Perché?
T: Mi sono divertito, ho fatto degli amici e sono riuscito ad ottenere quello che effettivamente volevo cioè la possibilità di andare lavorare in ambito formativo avendo completato i 10 anni di obbligo di scuola.
Sei riuscito a frequentare abbastanza regolarmente?
T: Regolarmente si, non ho avuto problemi, ho fatto solo due assenze.
Ok sì rispetto agli anni scorsi è stato sicuramente più facile. Perché secondo te è stato più facile? Perché non ti è venuta l'ansia a venire qua come ti veniva a scuola?
T: Classe ridotta, meno cose da fare e basta, poi mi trovavo bene con i compagni.

Ok per quanto riguarda la questione delle regole non so se ti ricordi che ad inizio anno abbiamo fatto questo cartellone in cui abbiamo definito queste regole, pensi che sia stata utile e che siano state rispettate?
T: Parlarne insieme sì sempre per il discorso che da un punto di vista a tutti quanti.
Ok ed è servito?
T: Per alcuni sì per altri no.
E tu pensi di essere riuscito a rispettare queste regole?
T: Per le bestemmie non ho mai bestemmiato, per il cellulare, un po' difficile all'inizio però poi capisci che ha senso.

Per quanto riguarda il rapporto con i docenti qui al Ricomincio da tre, come è andata anche rispetto al rapporto con i tuoi docenti delle superiori?
T: Molto bene perché tutti quanti erano simpatici, a parte qualche prof.
Ok e pensi che abbiano stimolato l'interesse per le materie?
T: Sì perché facendo sentire a tuo agio la classe puoi anche farli entrare un po' nel discorso.
Sì sì ho capito.

Per quanto riguarda la figura dell'educatore pensi che sia stato utile, a parte Luca in sé ma come figura educativa proprio?
T: Sì, sì molto, ha dato una mano.
Perché secondo te è positiva la sua presenza rispetto ad un educatore?
T: Perché ha un ruolo diverso rispetto a quello dell'insegnante, perché l'insegnante insegna, l'educatore educa quindi professoressa insegna, l'educatore cerca di mantenere la classe tranquilla.

Ok e al termine di questo anno pensi di aver cambiato un po' la tua idea di scuola in generale? Cioè se ti dicessero che devi tornare a scuola all'alberghiero?
T: Sarei un po' dubbioso all'inizio ma comunque potrei provarci.
Esatto, comunque, ti sentiresti di più di dire " posso provarci".
T: Se supero l'ansia di tutto quello che mi succedeva prima perché non provarci?
Ok certo, bene.
Ok e sapresti individuare un aspetto negativo di questo percorso, su cui possiamo migliorare anche per gli anni prossimi, qualcosa che si può fare meglio?
T: No, non lo so.
Ok grazie!