

LIDIO MIATO
**PER UNA NUOVA SCUOLA
DI COMUNITÀ LOCALE
COME PROMUOVERE
L'INCLUSIONE,
I PATTI EDUCATIVI
E LA PARTECIPAZIONE
ATTIVA**



Occorre urgentemente una nuova scuola che abbia ben chiara la sua missione educativa di formare le nuove generazioni insegnando a lavorare insieme in modo flessibile e creativo, scoprendo i diversi talenti personali e aiutando ciascuno a svilupparli in modo da costruirsi un proprio progetto di vita.

SAGGI PROFESSIONALI

 Erickson

IL LIBRO

PER UNA NUOVA SCUOLA DI COMUNITÀ LOCALE

Nel corso dell'ultimo secolo, la società ha subito radicali e veloci cambiamenti che toccano primariamente le nuove generazioni e portano un senso di smarrimento e preoccupazione.

A queste mutazioni la scuola non ha saputo adeguarsi, ma è rimasta ferma a un'impostazione autoreferenziale poco connessa alla comunità nella quale si trova inserita.

Per far sì che le sollecitazioni provenienti dalla società non rimangano inascoltate, l'autore propone un nuovo modello di scuola di comunità locale: una scuola non più centrata principalmente sui docenti, «trasmettitori di saperi», ma sugli studenti e sulle studentesse e sulle loro specifiche necessità.

Un contesto in grado di riconoscere e sostenere i talenti di ciascuno in armonia con valori fondamentali come la tolleranza, il rispetto, la cooperazione e la salvaguardia dell'ambiente.

È necessario un cambiamento da parte della scuola e dei docenti per consentire alle nuove generazioni di crearsi una propria identità sociale.

L'AUTORE



LIDIO MIATO

Specializzato in Psicologia dell'età evolutiva, ha insegnato nella scuola primaria, nella scuola secondaria di secondo grado e all'università.

Ha lavorato per oltre trent'anni come dirigente in diversi Istituti scolastici.

È autore di numerosi libri sull'educazione.

€ 18,50



9 178885910357251

www.erickson.it

Indice

<i>Introduzione.</i> Il mondo è cambiato velocemente, ma la scuola è rimasta ferma	9
CAPITOLO 1 La nuova scuola della comunità locale	29
CAPITOLO 2 Le «quattro gambe» della nuova scuola di comunità locale e il nuovo ruolo dei docenti-educatori	43
CAPITOLO 3 La nuova scuola della comunità locale e la costruzione dell'identità sociale positiva degli studenti	83
CAPITOLO 4 I fondamenti teorici della didattica inclusiva cooperativa-metacognitiva	97
CAPITOLO 5 La costruzione del benessere a scuola: patente a punti, valori, abilità sociali, regole, sanzioni e incentivi	135
CAPITOLO 6 La costruzione del benessere a scuola: strumenti, incarichi e ruoli degli studenti	157
CAPITOLO 7 L'organizzazione della didattica cooperativa-metacognitiva nella nuova scuola della comunità locale	205

CAPITOLO 8	
L'organizzazione della didattica cooperativa-metacognitiva: identità, aiuti, autovalutazione degli studenti e dei docenti-educatori	223
CAPITOLO 9	
Il nuovo ruolo della comunità locale e l'aiuto agli studenti con difficoltà di apprendimento	263
<i>Conclusioni</i>	277
<i>Bibliografia</i>	299

INTRODUZIONE

Il mondo è cambiato velocemente, ma la scuola è rimasta ferma

Che il mondo sia cambiato enormemente rispetto al secolo scorso è ormai risaputo e condiviso da tutti. Una nuova sensibilità nel difendere la natura e l'ambiente è diventata molto più condivisa rispetto al passato, soprattutto tra le nuove generazioni. Di contro, tante cose che sono andate in crisi mettendo in grave difficoltà il vivere dei nostri studenti a scuola e la costruzione delle loro identità sociali plurime, che poi diventano identità personali.

Anche il nostro Parlamento ha recentemente approvato nuove modifiche del testo della Costituzione, all'articolo 9 e all'articolo 41, dopo un lungo iter che ha visto la prima delle quattro necessarie approvazioni in Senato lo scorso 9 giugno 2021 e l'ultima a opera della Camera dei Deputati l'8 febbraio 2022. Nello specifico l'articolo 9 introduce in Costituzione la tutela dell'ambiente, della biodiversità e degli ecosistemi «anche nell'interesse delle future generazioni». L'articolo 9 fa parte del ristretto nucleo di «principi fondamentali» rappresentato dai primi 12 articoli della Costituzione Italiana.

L'articolo 41 invece dispone che l'iniziativa economica privata non possa svolgersi in modo da recare danno alla sicurezza, alla libertà e alla dignità umana, limiti già presenti in Costituzione, ai quali si aggiungono quelli di non arrecare danno alla salute e all'ambiente.

Riportiamo per esteso, nella nostra introduzione, questi due articoli, perché ci spingono a ripensare e a cambiare anche la scuola attuale, per una che ponga le sue fondamenta sullo sviluppo equo e sostenibile del proprio territo-

rio e sul rispetto delle varie forme di vita e delle diversità, nell'interesse dei cittadini e delle future generazioni, nella costruzione delle identità sociali plurime.

ART. 9 della Costituzione

«La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione. Tutela l'ambiente, la biodiversità e gli ecosistemi, anche nell'interesse delle future generazioni. La legge dello Stato disciplina i modi e le forme di tutela degli animali».

ART. 41 della Costituzione

«L'iniziativa economica privata è libera.

Non può svolgersi in contrasto con l'utilità sociale o in modo da recare danno alla salute, all'ambiente, alla sicurezza, alla libertà, alla dignità umana.

La legge determina i programmi e i controlli opportuni perché l'attività economica pubblica e privata possa essere indirizzata e coordinata a fini sociali e ambientali».

Salvaguardare l'ambiente, il patrimonio storico-artistico, la biodiversità, gli ecosistemi, implica un cambiamento nel nostro essere e modo di operare; quindi la ricerca di nuovi modelli di identità sociali e nuovi modelli produttivi, abitativi, organizzativi e dei servizi più attenti alla riduzione degli sprechi, più interessati al raggiungimento di un equilibrio tra specie umana e risorse, maggiormente volti alla costruzione del Sé sociale e alla conservazione dell'ambiente, ma anche allo studio, alla valorizzazione e sua riqualificazione. La scuola su questi aspetti dovrebbe essere in prima linea.

Scriveva già Davide Casati rispetto alla costruzione dell'identità ecologica e sociale del territorio nel quale si vive: «C'è qualcosa di preciso che separa le generazioni nate più di trent'anni fa e quelle più giovani: l'identità dei luoghi abitati. C'è stato un tempo in cui un luogo aveva una sua definita natura, granitica: sapevi che il primo temporale agostano avrebbe spezzato l'estate e che la fioritura di quel ciliegio era un segnale inequivocabile di inizio della bella stagione. Ecco, la *bella stagione* era una presenza amica, qualcosa su cui contare, al pari della *brutta stagione*» (Casati, «Corriere della Sera», 29 ottobre 2021).

dovuta alla condizione lavorativa dei loro genitori, in particolare se questa è accompagnata da un accesso limitato ai servizi sociali e alle iniziative a sostegno dei redditi bassi.

Sono le persone con disabilità le più esposte al rischio di esclusione sociale. Nel 2015 il 30,2% (31 milioni di persone con varie difficoltà) è, infatti, risultato a rischio povertà o esclusione sociale, una quota molto più elevata di quella delle persone senza disabilità (20,8%). Il rischio di povertà nell'UE aumenta con la gravità della disabilità, raggiungendo il 36,7% per le persone con disabilità gravi.

Questi temi complessi devono trovare ampio spazio nella scuola di comunità locale, cominciando con il guardare la situazione sociale del territorio nel quale si vive.

In sintesi, per cambiare questa situazione di estrema gravità, almeno quattro dovrebbero essere le caratteristiche principali di una scuola inclusiva della comunità locale.

1. Una scuola di comunità locale dovrebbe poter scegliersi i docenti, condividere con il territorio il proprio progetto educativo, cambiando il ruolo dei docenti da insegnanti a docenti-educatori della comunità locale

Una scuola di comunità locale dovrebbe avere gli insegnanti reclutati direttamente dalla scuola stessa e non da concorsi pubblici a livello regionale o provinciale. Solo se la scuola può scegliersi i propri docenti può diventare una scuola di comunità locale con la scelta di persone che conoscono e condividono il progetto educativo di comunità.

Gli insegnanti, prima di venire assunti, oltre a condividere il progetto sociale educativo di quella determinata scuola, dovrebbero avere conoscenze del territorio nel quale vogliono lavorare. Inoltre, essi non possono seguire la loro ideologia, se questa è contraria a quel determinato progetto condiviso localmente. L'esempio del film *L'attimo fuggente* è l'esempio emblematico di un insegnante che non tiene assolutamente conto del progetto educativo di quel territorio e mette in discussione tutti gli aspetti valoriali di quel luogo, sostituendoli con i suoi. Come sappiamo, guardando questo film, questo cambiamento repentino, per quanto possa essere ritenuto, da chi non abita in quel contesto, molto valido, ha provocato un grande disorientamento tra

i ragazzi di quel college, arrivando fino al suicidio di uno studente di quella scuola inglese.

Se un docente non condividesse un determinato progetto educativo, dovrebbe andare in un'altra scuola, che può meglio rispecchiare la sua ideologia. La stessa cosa vale anche per gli altri operatori della scuola a partire dal dirigente scolastico. La scuola della comunità locale dovrebbe fondarsi sull'inclusione come partecipazione attiva e consapevole di tutti i soggetti coinvolti, nel rispetto dei valori di quella determinata comunità. Questa inclusione valoriale dovrebbe essere condivisa dai dirigenti, dagli insegnanti, dagli studenti (che poi potranno essere loro stessi i fautori del cambiamento), dagli altri operatori scolastici, dalle famiglie e dalla comunità locale.

È una condivisione come processo orizzontale paritario e non verticale gerarchico come la scuola statale di adesso. Condivisione degli obiettivi formativi, degli strumenti da mettere in campo per perseguire questi obiettivi, dei sistemi di monitoraggio, di valutazione dell'azione educativa e degli strumenti di soddisfazione finale dell'offerta formativa ricevuta, da parte degli studenti e delle loro famiglie.

Questa condivisione dovrebbe nascere da dei patti formativi (una specie di contratti condivisi) tra la scuola, gli studenti e le loro famiglie e la comunità locale (rappresentata dai consigli comunali o dai consigli di quartiere). La pedagogia dei «patti formativi» tra soggetti consente anche di sperimentare strategie didattiche più mirate a formare le competenze individuali stabilite dai curricoli nazionali, creando percorsi con lavori di gruppo o di coppia che valorizzino i diversi tipi di intelligenza e di stili cognitivi. L'eterogeneità dei percorsi, per diventare più personalizzati, dovrebbe essere la regola che permette la differenziazione dell'offerta formativa rivolta alle studentesse e agli studenti. Questo non vuol dire insegnare con venti stili diversi, ma utilizzare più strategie di insegnamento per venire incontro alle differenze personali (Stenberg, 1997).

2. Una scuola di comunità locale dovrebbe adottare una didattica cooperativa-meta-cognitiva

È questa la seconda delle gambe fondanti la scuola di comunità. Solo insegnando e praticando le abilità cooperative e metacognitive possiamo formare

meglio i nostri ragazzi a vivere e lavorare in questo mondo complesso e globalizzato.

Lavorare e riflettere insieme su quanto si sta facendo e sui risultati che si ottengono, permette di creare quelle abitudini che sempre più sono essenziali e apprezzate nel mondo lavorativo. Da soli non siamo più in grado di avere tutte le abilità che ci permettono di affrontare e risolvere i problemi attuali sempre più complessi; per questo occorre imparare a lavorare insieme in modo consapevole e riflessivo.

La didattica che ci permette tutto questo, come vedremo, è quella *cooperativa-metacognitiva*. Essa lancia una nuova sfida di integrazione tra persone diverse, permettendo di attivare un clima di valorizzazione e rispetto, con azioni inclusive a vari livelli, spazi di autonomia, di responsabilità e reti di aiuti reciproci tra studenti.

La conoscenza, come ci ha detto Vygotskij (1934) e successivamente approfondita dal cognitivismo, si forma nell'interazione sociale dei ragazzi con altri soggetti che possono essere coetanei o adulti, presenti o non presenti (come la lettura del pensiero scritto nei vari libri o in altri media), per poi gradualmente essere interiorizzata e generalizzata per mezzo dei processi metacognitivi.

Le variabili che possono influenzare questo processo sono molteplici, ma tra queste la mediazione dell'insegnante può giocare un ruolo di primo piano.

Diventa, pertanto, strategica l'organizzazione di una didattica cooperativa-metacognitiva che porti lo studente a essere il protagonista consapevole dei suoi processi apprenditivi.

In questo sforzo autoapprenditivo non tutte le didattiche sono uguali: alcune sviluppano passività e dipendenza dalle azioni del docente (didattiche trasmissive), altre promuovono un ruolo più attivo e consapevole dello studente (come le didattiche attive e cooperative). Lo sforzo principale dell'insegnante di una scuola della comunità locale è quello di coniugare l'apprendimento cooperativo con gli studi e le ricerche della didattica metacognitiva.

Infine, per rispondere meglio ai bisogni apprenditivi di ciascuno, occorre una scuola di comunità con una grande flessibilità educativa, che coinvolga e valorizzi anche le agenzie formative del territorio esterne alla scuola.

In questo modo si cerca di trovare e sperimentare modelli più efficaci di inclusione scolastica, di condivisione democratica, di aiuto reciproco e di valorizzazione delle risorse esistenti in loco. Questi modelli apprenditivi vanno poi verificati e valutati, inserendo anche i questionari di soddisfazione del

«cliente studente» e del «cliente genitore» (un esempio di questionario di soddisfazione del servizio lo possiamo vedere nelle risorse online).

Questo vale, in modo particolare, anche per gli alunni in situazione di difficoltà o di disabilità. La scuola di comunità è chiamata a dare conto della qualità e dell'articolazione della sua offerta formativa. In altre parole, si dovrebbe passare da una scuola trasmissiva per programmi (intesi come itinerari di insegnamento-apprendimento codificato nei contenuti e nei tempi) a una scuola per progetti che tenga conto delle diversità e non disperda risorse umane lungo il suo percorso o almeno limiti al massimo questo fenomeno, orientando e personalizzando questi progetti educativi.

3. Una scuola della comunità locale dovrebbe essere aperta, inclusiva e flessibile, attenta al clima scolastico e a sviluppare nel modo migliore la responsabilità e i talenti di ciascun ragazzo

La scuola della comunità locale dovrebbe aver ben chiara la sua missione di preparare i futuri cittadini di questa società, ponendo la democrazia come valore fondante.

Il progetto educativo che la scuola elabora, oltre a essere condiviso da tutti, deve rispondere al bisogno formativo dei ragazzi di diventare cittadini attivi, consapevoli e cooperativi nei confronti degli altri e del proprio territorio.

Almeno tre sono le caratteristiche di cui questo rinnovato modo di fare scuola è portatore.

a) L'inclusione: una scuola democratica di qualità dovrebbe fondarsi sull'inclusione come partecipazione attiva e consapevole di tutti i soggetti; dovrebbe coinvolgere sia gli studenti, sia gli insegnanti, sia gli altri operatori scolastici, le famiglie e la comunità locale. L'integrazione scolastica diventa un processo «orizzontale» (paritario) di condivisione degli obiettivi e non «verticale» (gerarchico) di imposizione agli altri di programmi prestabiliti. Ne consegue anche una condivisione della «filosofia educativa», degli strumenti per perseguire questi obiettivi, dei sistemi di monitoraggio e di valutazione dell'azione educativa. Per realizzare questo processo inclusivo occorrono modelli e strategie didattiche innovative da utilizzare con tutti gli allievi, i quali possano attivare atteggiamenti di collaborazione, rispetto

e valorizzazione delle differenze (è quello che cercheremo di analizzare in questo libro).

- b) *La flessibilità*: non c'è una sola strada per risolvere i problemi e per raggiungere gli obiettivi. Le strade possono essere tante, l'importante è che siano concordate e condivise. Da questa convinzione nasce l'importanza di creare nella scuola della comunità locale dei patti educativi, come «contratti», che vedano impegnate le parti nello sforzo comune di ottenere il massimo possibile da ciascuno nell'apprendimento delle competenze, nel rispetto di tutte le differenze individuali.

Questa pedagogia fondata sui «Contratti formativi» tra i soggetti consente di sperimentare strategie didattiche più mirate a formare quelle competenze individuate dai curricula nazionali, creando percorsi che valorizzino i diversi tipi di intelligenza e di stili cognitivi. Si deve, in sintesi, cercare di trovare e sperimentare modelli più efficaci di inclusione scolastica, di condivisione democratica, di aiuto reciproco e di valorizzazione delle risorse esistenti in loco.

- c) *La responsabilità*: una scuola democratica, fondata sull'autonomia, implica una maggior libertà d'azione nell'effettuare delle scelte, nella consapevolezza che poi dovremo rispondere di esse e valutare se sono state le più efficaci per il raggiungimento dell'obiettivo e la costruzione delle abilità richieste dallo Stato. Per valutare questo, occorrono sempre più strumenti di monitoraggio e di verifica del raggiungimento degli obiettivi.

La scuola comincia così a valutare la propria qualità e i propri esiti (pensiamo ad esempio alle prove INVALSI, ma anche ai questionari di soddisfazione del «cliente» studente e del «cliente» genitore), ma dovrà anche valutare la qualità del processo apprenditivo e non unicamente del «prodotto» in termini di esiti formativi. In questa valutazione si deve tener conto dei punti di partenza degli alunni, per valutare quanta strada è stata percorsa (guadagno apprenditivo).

Questo vale, in modo particolare, anche per gli studenti in situazione di disabilità o con difficoltà di apprendimento.

La scuola è chiamata a dar conto di un ampio margine di progettazione, di definizione almeno di una parte degli obiettivi e dei contenuti del proprio curriculum e di scelta del proprio modello organizzativo.

Il cambiamento può diventare sostanziale e passare da una scuola tendenzialmente per programmi (intesi come itinerari d'insegnamento-apprendi-

mento codificati nei contenuti e nei tempi) a una scuola per progetti di vita di ciascuno, che tenga conto delle diversità, degli apporti del territorio e non «disperda» risorse umane lungo il suo percorso.

Infine, un'attenzione particolare va posta al clima della classe, che, come vedremo, incide tantissimo sugli apprendimenti e sulla motivazione degli studenti.

4. Una scuola della comunità locale dovrebbe aiutare a sviluppare positivamente la personalità dei giovani, l'identità sociale e personale e la responsabilità della conservazione e dello sviluppo del territorio

La scuola della comunità locale dovrebbe avere anche il compito di aiutare lo sviluppo della personalità delle giovani generazioni a tutto tondo.

La personalità è un'organizzazione complessa di modi di essere, di conoscere e di agire socialmente, assicurando unità, coerenza, continuità, stabilità e progettualità alle relazioni dell'individuo con il mondo circostante (Caprara e Gennaro, 1994).

È largamente condiviso in letteratura che la personalità sia una costruzione che si forma nel corso dello sviluppo dell'individuo attraverso continue interazioni tra questo e l'ambiente nel quale vive.

La personalità viene generalmente divisa in due distinte dimensioni psicobiologiche: il *temperamento* e il *carattere* (Cloninger, Svrakic e Przybeck, 1993). Secondo questa teoria psicosociale, il temperamento riflette una base biologica e determina la spinta ad agire in diversi modi, mentre il carattere sarebbe il risultato dell'interazione della persona, sulla base alle sue attitudini, con l'ambiente.

Il temperamento, dunque, è individuabile già dall'infanzia e resta abbastanza stabile per tutto il corso della vita, poiché ha caratteristiche biologiche ereditabili (studi sui gemelli omozigoti evidenziano un'ereditabilità dei tratti compresa tra il 40 e il 60% e sono alla base dell'attivazione o dell'inibizione di un comportamento; Cloninger, 1993).

Invece il carattere di una persona dipende fortemente dall'influenza che l'ambiente esercita su di lui durante la sua infanzia e la sua adolescenza ed è quindi legato alla sua storia personale e al patrimonio culturale appreso durante il suo sviluppo.

Ne risulta che la personalità è una combinazione tra *temperamento* e *carattere*, quindi si può considerare come una formazione tipicamente dinamica nell'arco di vita di una persona.

L'aiuto dell'insegnante alla formazione della personalità e alla conseguente identità sociale e personale degli studenti, rapportata al luogo nel quale si vive e si agisce, dovrebbe partire da un ribaltamento identitario degli attuali docenti.

Essi non dovrebbero più essere persone «statali», stipendiati da un ente superiore lontano dal luogo nel quale si lavora, ma persone a servizio del territorio e dei giovani che vengono pagate dagli enti locali (comuni). In questo modo diventa più chiaro anche chi è il datore di lavoro (la comunità territoriale) e il compito con le conseguenti aspettative che il territorio chiede ai suoi docenti-educatori.

L'insegnamento dovrebbe partire dalla conoscenza del territorio. Questo dovrebbe valere per tutte le discipline scolastiche, là dove è possibile. Ad esempio, si inizia raccontando com'era il territorio in quella determinata era storica per poi allargarsi a cerchi concentrici fino ad abbracciare l'intero mondo.

Così si riescono a capire le varie trasformazioni avvenute nel luogo in cui si vive e i motivi che hanno portato a determinati cambiamenti, con gli aspetti positivi e con quelli negativi se ci sono stati.

Ogni volta che si può, occorre agganciare gli apprendimenti con i vari elementi significativi del territorio, per permettere ai giovani di guardare l'ambiente con occhi diversi, come persone in grado di saperlo leggere, capirlo, difenderlo e possibilmente migliorarlo, facendo sinergia con tutti quelli che ci vivono intorno.

Infine, un'attenzione particolare dovrebbe essere rivolta alle persone più fragili, che hanno più bisogno di aiuto e interessamento. Includere vuol dire anche farsi carico dei problemi degli altri, cercando insieme soluzioni possibili per superare le varie difficoltà che si incontrano. In questo modo si diventa cittadini attivi e responsabili e si acquista quell'identità sociale che ci fa sentire utili e amanti del proprio territorio.

La metafora dei granchi

Abitando in una cittadina a pochi chilometri da Trento, ho letto all'interno di un giornale locale che il territorio si è spaccato in due sulla decisione assunta dai docenti della scuola dell'infanzia.

Importante che gli studenti possano passare da un ruolo tradizionale più passivo, inteso come ascoltatori e fruitori di informazioni, a uno più attivo e partecipativo.

Il confronto, la comunicazione assertiva interattiva, la riflessione e l'autovalutazione del gruppo, favoriscono anche l'acquisizione delle conoscenze personali e la generalizzazione degli apprendimenti (didattica cooperativa-metacognitiva).

I ragazzi, confrontandosi, imparano ad argomentare le proprie idee, a difenderle, a vederle da angolazioni diverse. In questo modo costruiscono una rete di relazioni tra i concetti, sedimentando e generalizzando gli apprendimenti.

Una didattica per problemi, con domande aperte, è una fonte di democrazia, perché permette agli allievi di essere liberi e protagonisti, padroni del loro tempo e delle loro idee, anziché limitarsi a fornire la sola risposta giusta voluta dall'insegnante direttivo.

Le domande aperte (come ad esempio: «Si vive meglio in montagna o in pianura?») permettono più di una risposta, dando così dignità alle varie idee e competenze dei ragazzi. In tal modo essi si sentono stimolati a impegnarsi nella discussione, a esporre con chiarezza le proprie convinzioni, ad argomentarle e a difenderle senza paura di sbagliare, potendole anche modificare grazie alle obiezioni o agli altri punti di vista.

10. Gli insegnanti-educatori della comunità locale ascoltano attivamente, valorizzano la partecipazione, ricercano soluzioni mediate e condivise, stimolano i ragazzi a intervenire indicando quali abilità trasversali ci si aspetta vengano apprese

Valorizzare e incoraggiare con lodi i ragazzi diventa fondamentale per ogni docente di comunità locale. Dweck (2000) ha individuato tre tipologie di lodi:

- a) lodi orientate al Sé;
- b) lodi orientate al risultato individuale o di gruppo;
- c) lodi orientate alle strategie usate da soli o in gruppo.

Le prime si rivolgono alle abilità possedute rispetto a un determinato compito («Bravo!»; «Sei molto intelligente!»; «Sei un campione!»; «Meglio di così non si può»; ecc.). Le seconde si rivolgono al risultato ottenuto dal lavoro individuale o di gruppo («L'esercizio è tutto giusto»; «Hai risolto sette problemi su sette»; «Avete applicato il modello in modo corretto»; «Avete svolto un

lavoro di gruppo in modo eccellente»; ecc.). Le terze si rivolgono all'uso delle strategie utilizzate per portare a termine il lavoro assegnato, anche raffrontate a quelle precedentemente utilizzate e all'impegno profuso («Complimenti, il procedimento del problema era corretto, pur avendo fatto qualche errore di calcolo»; «Hai svolto tutte le fasi del lavoro, dimostrando serietà e impegno»; «Ti ringrazio di aver aiutato i tuoi compagni a portare a termine con successo il lavoro assegnato»; «Rispetto al lavoro precedente, questo lo avete svolto con maggior impegno e precisione, bravi»; ecc.).

Le lodi del punto «a», orientate al Sé, esprimono un giudizio sulle abilità, sulle competenze possedute, che fanno parte della persona, del sentirsi più o meno intelligente e quindi sono difficilmente modificabili nel breve periodo.

Inoltre, sono spesso vissute come tentativi di controllo dello studente da parte dell'adulto, soprattutto durante la preadolescenza e l'adolescenza. Esse incidono sulla percezione del Sé, sulla propria autostima e identità, il più delle volte sono vissute come intrusive, con il risultato di demotivare il ragazzo anche quando la lode è positiva (il ragazzo può pensare: «Mi dice così perché pensa che non sia capace»; «Mi tratta come una persona stupida»; «Se dice così, vuol dire che ha poca stima di me»; ecc.).

Le lodi del punto «b», quelle orientate al risultato, sono spesso vissute come neutre, perché vanno a intaccare poco le convinzioni dei ragazzi, che possono attribuire il loro successo sia all'impegno profuso, sia a eventi esterni quali la fortuna, l'aiuto ricevuto, la simpatia dell'insegnante nei loro confronti, sia alle proprie capacità e competenze.

Infine, le lodi del punto «c», quelle orientate alle strategie, sono generalmente vissute come motivanti, perché incoraggiano gli allievi a trovare strategie sempre più efficaci ed efficienti, che li spingono a terminare il compito assegnato, enfatizzando l'impegno profuso nel lavoro. Sono lodi che sorreggono il percorso effettuato, la costanza e l'impegno nel lavoro, gli esiti raggiunti e il rilancio di nuove sfide per migliorare l'efficacia delle strategie.

Queste diverse tipologie di lodi evidenziano come il processo motivazionale non sia attivato dalla lode in sé, ma dall'interpretazione che il soggetto può darne.

A seconda del pensiero attivato la lode può diventare uno stimolo motivante oppure demotivante.

Diversi fattori possono determinare l'interpretazione e i pensieri relativi, come le credenze che ciascuno ha in determinate situazioni, la propria identità, autostima e immagine di Sé, le teorie implicite della mente, fino ad arrivare agli

stili attributivi utilizzati per spiegare il proprio successo o insuccesso, alla percezione di quanto sono attrattivi e sfidanti gli obiettivi e al senso di forza che ciascuno di noi possiede.

Occorre anche promuovere nei nostri ragazzi l'idea che è bello e importante fare qualcosa per gli altri, regalare del proprio tempo per il benessere comune. Quest'idea è alla base di tutto l'approccio del lavoro cooperativo-metacognitivo e se viene interiorizzata e implementata, allora l'attuazione di questa metodologia sarà tutta in discesa. Un'applicazione di questo principio la possiamo trovare nell'assumere degli incarichi funzionali al benessere di tutta la classe e nel sentirsi appartenenti a una comunità apprenditiva e democratica (pensiamo ai vari incarichi come il distributore e il raccoglitore dei quaderni, il responsabile del ricambio dell'aria in classe, il responsabile del comunicare i compiti agli assenti, il responsabile del benessere delle piante, ecc.).

Bisogna esplicitare le varie abilità sociali trasversali che l'insegnante vuole vengano apprese dai ragazzi, prestando particolare attenzione alle abilità di ascoltare, parafrasare, incoraggiare e aiutare i compagni, dare un proprio contributo costruttivo, non reagire in modo valutativo sulla persona, imparare a superare i conflitti e raggiungere la mediazione e il consenso, rispettare il proprio turno di discussione, parlare pacatamente e con gentilezza nel rispetto di tutti, ecc.: sono queste alcune abilità sociali che dovrebbero essere agite primariamente dall'insegnante, il quale può diventare un modello esperto per tutti i ragazzi. Importanti diventano anche le capacità di saper gestire i conflitti, dove la verità non sta mai tutta da una parte e dove occorre comprendere le ragioni dell'uno e dell'altro. Successivamente si tratta di cercare quella mediazione che individui una nuova posizione, un nuovo equilibrio, dove ciascuno ritrovi parte delle proprie argomentazioni, ma non tutte. Una buona soluzione è quella dove non ci sono perdenti e dove entrambi i contendenti trovano accolte almeno in parte le proprie ragioni.

11. Gli insegnanti-educatori della comunità locale delegano parte della propria autorità ai ragazzi, favorendo la responsabilità individuale e di gruppo, aiutando la riflessione metacognitiva sui processi attuati e sugli esiti raggiunti

Il lavoro di gruppo cambia notevolmente il ruolo dell'insegnante, che deve delegare molta della sua autorità ai ragazzi (si parla in questo caso di *leadership*

CAPITOLO 4

I fondamenti teorici della didattica inclusiva cooperativa-metacognitiva

La ricerca psicopedagogia ha chiaramente evidenziato che uno studente (e non solamente quelli con disabilità o con difficoltà), per essere attivo, motivato, creativo e interagire positivamente con gli altri, deve poter disporre di spazi autonomi di scelta e di un coinvolgimento consapevole, assieme ai propri compagni, nello sviluppo del proprio processo di insegnamento-apprendimento.

In questo processo diventa fondamentale che ogni studente a scuola si senta accettato, stimato, per poter poi credere in se stesso e nelle proprie possibilità di autorealizzazione, costruendosi positive identità sociali plurime (Borkowski, 1988).

Abbiamo visto che, per creare nei giovani un'identità positiva e un senso di *autoefficacia apprenditiva*, abbiamo bisogno (oltre che di una scuola con spazi adeguati) di insegnanti-educatori preparati anche nella conoscenza del territorio nel quale si trova la scuola a operare e di una didattica più adatta a perseguire questo fine.

In questo nuovo ruolo diventa strategico che gli insegnanti-educatori siano formati adeguatamente, motivati ed entusiasti del proprio lavoro, che è sì complesso e faticoso, ma anche bellissimo. Loro dovrebbero essere in grado di organizzare un efficace insegnamento socializzato, veicolato in gran parte dagli studenti stessi; dovrebbero saper proporre e non imporre, aiutare e non comandare; dovrebbero saper orientare e non costringere, diversificare il loro insegnamento e non impartirlo solamente *ex cathedra*; dovrebbero saper valorizzare e motivare gli studenti e non mortificare le diversità (Dweck, 2000).

Allo stesso modo occorrerebbe formare i ragazzi in modo che sviluppino una maggior consapevolezza metacognitiva, che si interrogano continuamente sulle scelte operate, sui progressi apprenditivi compiuti, sugli errori commessi, sui successi conseguiti, sugli aiuti offerti ai compagni e sulle possibilità di sperimentare strade nuove, senza paura di sbagliare o di essere derisi.

Studenti che amano la conoscenza, l'imparare cose nuove per diventare sempre più ricchi interiormente, provando ampi spazi di autonomia e di confronto. Così possono diventare persone che sanno orientarsi in autonomia, confrontarsi costruttivamente, per operare scelte consapevoli e condivise, per raggiungere gli obiettivi comuni concordati, differenziando, quando possibile, i percorsi formativi.

Organizzare la classe e modificare la sua stratificazione sociale

Come abbiamo più volte sottolineato, in una scuola della comunità locale lo sviluppo dei processi apprenditivi e delle competenze personali viene favorito da un buon clima scolastico. Attraverso un clima favorevole all'interazione sociale si forma la conoscenza del ragazzo, che inizia esternamente con l'apporto di altri soggetti (ragazzi, adulti, libri o altri media) per poi, gradualmente, venire interiorizzata attraverso i processi di consapevolezza metacognitiva e di generalizzazione.

Le variabili che possono influenzare questo processo di interiorizzazione delle conoscenze sono molteplici, tra queste la mediazione dell'insegnante-educatore gioca un ruolo di primo piano, anche per il cambiamento dello status sociale dello studente in difficoltà all'interno della classe, condizione — questa — basilare per rimotivare i ragazzi a rischio di dispersione scolastica.

Come sappiamo, gli studenti con difficoltà di apprendimento, disabilità o altri disturbi hanno generalmente uno status sociale basso all'interno del gruppo classe. Questo fa sì che spesso da parte dei compagni e degli insegnanti scattino aspettative di prestazioni scolastiche più scarse rispetto agli altri e alle possibilità dello stesso studente. Il più delle volte queste aspettative vengono confermate dai vari docenti, generando una profezia che si autoavvera (*effetto Pigmalione*).

Per modificare uno status sociale basso, occorre far sperimentare a questi ragazzi anche situazioni nelle quali non si sentano inferiori (*down*), ma supe-

riori (*up*) ai propri compagni di classe (*bisogno di sperimentare relazioni complementari*, come abbiamo visto nel capitolo precedente).

Il docente-educatore, cercando di individuare le loro aree forti, può prepararli a diventare esperti in determinati contesti e disponibili a insegnare le loro abilità ad altri allievi.

È questa una buona direzione per costruire un positivo senso di competenza (*empowerment*) e per sperimentare situazioni di potere e dominanza rispetto agli altri compagni.

Teniamo presente che i ragazzi in difficoltà, oltre ad avere uno status sociale basso all'interno del gruppo classe, hanno generalmente una bassa autostima e convinzioni autosvalutanti («Non capisco niente, non sono capace di fare nulla, tutti mi credono stupido, sono proprio uno che vale poco, ...»).

Cambiare queste convinzioni e costruire un senso di competenza dovrebbe essere uno degli obiettivi primari del nuovo insegnante-educatore nella scuola della comunità locale.

I compagni di classe dovrebbero poter riconoscere al ragazzo, con uno status sociale basso, di essere capace di far bene almeno una cosa. Pensiamo a un allievo con sindrome di Down che può diventare il responsabile dei materiali che servono al lavoro di un gruppo di compagni: a lui spetta preparare tutto l'occorrente, controllare l'uso corretto delle cose, ritirarle dopo l'utilizzo e conservarle in modo adeguato fino al prossimo lavoro. Tale ruolo, svolto al meglio, mette il ragazzo con disabilità in una condizione di potere: da lui dipendono i compagni per quanto riguarda l'utilizzo dei materiali, da lui accettano di essere ripresi se non rispettano le regole o fanno un utilizzo scorretto di questi strumenti. È un ruolo molto utile per far funzionare al meglio il gruppo e far sentire importante il ragazzo con disabilità, perché impegnato in un lavoro riconosciuto dai compagni, con una precisa autonomia e responsabilità personale. Egli così sperimenta una situazione di potere, in cui si sente dominante per queste funzioni e non sempre dipendente da altri (Cohen, 1999; Dwech, 2000; Bandura, 2000).

Continuando nel nostro esempio, può succedere che il nostro amico manchi da scuola e quindi non possa esserci per esercitare la sua funzione. Diventa perciò opportuno che insegni a un suo compagno cosa fare quando lui dovesse mancare. In questo affiancamento il nostro ragazzo diventa insegnante (*tutor*) di un compagno apprendista (*tutee*).

L'insegnante-educatore dovrebbe fare molta attenzione nella scelta di questo apprendista sostituto. Sarebbe preferibile fosse un ragazzo molto stimato

e ammirato dal nostro studente con disabilità e dall'intera classe. Anche il ragazzo apprendista va preparato a non intervenire anticipando le spiegazioni e ad ascoltare il suo compagno con pazienza, rispettando i suoi tempi e il suo percorso d'insegnamento. A tal fine la sua pazienza e capacità d'ascolto vanno elogiate e supportate dal docente stesso.

Ogni ragazzo della classe dovrebbe diventare esperto di qualcosa, perciò diventano utili sia gli incarichi della classe assegnati dal docente, così come i ruoli da ricoprire all'interno dei gruppi di lavoro cooperativi.

Offrire l'opportunità ai ragazzi più deboli di sentirsi in posizione di dominio (*posizione up*) favorisce il cambiamento delle aspettative negative del *sensu di impotenza* e aumenta la propria autostima, il proprio *sensu di autoefficacia* e favorisce lo sviluppo di un'identità sociale positiva. Tra l'altro contribuisce anche a favorire la costruzione di un progetto di vita per questi ragazzi, creando occasioni per individuare quelle aree in cui spiccano maggiormente le loro competenze e che, se ulteriormente sviluppate, possono costituire una base per lo sviluppo di una certa autonomia sociale e lavorativa futura.

Era questo un concetto caro all'amico Mario Tortello (1996), che invitava gli insegnanti a pensare all'alunno con disabilità da adulto, allo scopo di individuare cosa potrebbe essere in grado di fare e di quali aiuti potrebbe aver bisogno per realizzarsi (concetto del «*pensami adulto*»).

La teoria dell'apprendimento sociale della conoscenza

Le ricerche di Vygotskij (1934) e quelle più recenti della psicologia cognitivista (Andrich e Miato, 2003) hanno mostrato che una buona cooperazione fornisce la base dello sviluppo individuale e rende più disponibili e coinvolti gli studenti verso l'apprendimento e i lavori socialmente utili. Ad esempio, noi tutti possiamo vedere che nel gioco di gruppo anche un bambino della scuola dell'infanzia diventa gradualmente più capace di adeguare il suo comportamento alle regole condivise. Egli viene inizialmente richiamato dai compagni o dall'insegnante al rispetto di queste e solo più tardi, gradualmente, sviluppa l'autoregolazione volontaria del comportamento come funzione interna (*interiorizzazione delle regole*).

Quindi si può notare che lo sviluppo della conoscenza procede dall'esterno verso l'interno.

CAPITOLO 9

Il nuovo ruolo della comunità locale e l'aiuto agli studenti con difficoltà di apprendimento

La famiglia italiana si è molto trasformata in questi ultimi anni. Si è molto ridotta l'asimmetria dei generi (i maschi venivano trattati meglio delle femmine, ma attualmente, nonostante i grandi passi verso l'uguaglianza tra maschi e femmine, ancora non si è raggiunta la parità di genere) e il potere nel rapporto tra genitori e figli: questi ultimi hanno ora più potere rispetto a quelli della famiglia tradizionale e possono di più negoziare sui doveri e sulle regole che in famiglia si stabiliscono (chi deve fare, che cosa, dove e quando).

Questa modalità meno autoritaria di gestire i rapporti tra generazioni ha permesso ai giovani di acquisire maggiori spazi di autonomia all'interno della famiglia, spazi che prima si raggiungevano solamente quando si lasciava la famiglia.

Anche la maggior istruzione dei giovani rispetto ai genitori ha favorito una relazione tra genitori e figli meno gerarchica e a volte quasi paritaria, se non superiore per i ragazzi in certi ambiti, come ad esempio le moderne tecnologie.

Molti comportamenti dei nostri giovani possono a volte sembrare infantili, irrispettosi, di sfida, scontro, provocazione o fuga, di mancanza di dialogo e confronto, ma potremmo anche leggerli, soprattutto in fase adolescenziale, come tentativi di voler esplorare relazioni complementari di potere asimmetrico (come abbiamo visto nel capitolo terzo), insieme al limite che non possono superare se non vogliono essere puniti.

Spesso, però, questo argine da non superare non è così chiaro e i ragazzi fanno fatica a identificare con precisione dove inizi e dove finisca. L'incapacità

di porre limiti ben definiti si nota più spesso nei nuovi genitori e in particolare in quelli separati. Questa situazione di poca chiarezza e incertezza non offre ai giovani punti di riferimento forti, chiari ed espliciti, rendendo più difficile per loro l'avventurarsi con sicurezza e coerenza in questo mondo sempre più complesso, non avendo in famiglia un punto di approdo sicuro e chiaro, dei punti fermi come dovrebbero essere le regole e le sanzioni.

Anche la scuola sta perdendo sempre più il controllo dei processi di socializzazione e il suo ruolo di trasmittitrice della cultura alle giovani generazioni è sempre più debole. Essa, come la famiglia, non riesce a rispondere efficacemente ai bisogni formativi delle nuove generazioni e gli insegnanti sempre più spesso non vengono più visti come leader, guide e modelli ai quali ispirarsi. Ne consegue che sempre più la «cultura» viene veicolata dal gruppo dei pari senza il controllo dell'adulto e ciò che viene condiviso dal gruppo diventa patrimonio culturale di tutti i suoi membri.

Se si vuole riavere una comunità educante, allora occorre che la famiglia, la scuola e la comunità locale si alleino tra loro per riappropriarsi della trasmissione della cultura. Questa trasmissione non può essere un processo impositivo, ma basato sulla condivisione, sulla co-costruzione sociale della conoscenza.

In questo processo formativo, la comunità locale dovrebbe entrarci a pieno titolo, con progetti mirati e costruiti insieme ai giovani, alle famiglie e agli insegnanti-educatori.

La trasmissione culturale non può più essere vista come un'imposizione guidata dall'alto, ma come una dinamica più orizzontale, dove l'autorevolezza del genitore, delle persone del territorio e degli insegnanti non deriva più dalle loro conoscenze possedute o dall'essere più anziani, ma dalla loro capacità di introdurre azioni corrette, mediazioni, aiuti, modi di riflettere, di confrontarsi, orientarsi, di valutare insieme i saperi e le fonti alle quali si attinge.

L'alleanza tra le varie componenti educative del territorio e l'attuazione di percorsi e progetti condivisi può influire sulla trasmissione valoriale delle giovani generazioni e sulla costruzione della loro identità sociale.

Uno dei progetti guida del territorio potrebbe diventare l'inclusione delle diversità e l'aiuto ai compagni con difficoltà varie.

In questo capitolo vorremmo iniziare brevemente con le difficoltà che i nostri allievi possono incontrare nella lettura, nella scrittura di parole, nella scrittura dei numeri e nell'esecuzione dei calcoli nella matematica.

Queste difficoltà persistenti dei ragazzi vengono chiamate Disturbi evolutivi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Essi riguardano varie abilità scolastiche e si caratterizzano per:

- una lettura faticosa, lenta e scorretta dovuta alla difficoltà ad automatizzare la trasformazione fra i segni grafici e i suoni (*dislessia*);
- il manifestarsi di frequenti errori ortografici causati da difficoltà nell'aspetto costruttivo della scrittura (*disortografia*);
- la presenza di una grafia poco chiara e difficilmente comprensibile riconducibile a una difficoltà esecutiva della scrittura (*disgrafia*);
- una difficoltà nei calcoli e a operare con i numeri (*discalculia*).

Questi disturbi, di origine neurobiologica, possono presentarsi isolatamente o insieme e dipendono dalle diverse modalità di funzionamento delle reti neurali coinvolte nei processi di lettura, scrittura e calcolo. La loro principale caratteristica è la «specificità».

Questi disturbi specifici di apprendimento (DSA) sono caratterizzati da una neurodiversità, che interessa uno «specifico» dominio di abilità, lasciando intatto il funzionamento intellettuale generale. Inoltre, essi non dipendono né da patologie neurologiche, né da deficit sensoriali, né da un livello intellettuale inadeguato e prescindono da problemi psicologici o emotivi, o da situazioni di svantaggio culturale.

Spesso questi nostri studenti vengono considerati svogliati («è intelligente, ma non si applica»), ma non è vero, le loro difficoltà sono oggettive, anche se riguardano solamente questi specifici domini.

Queste difficoltà scolastiche di solito compaiono già nei primi anni di scuola e persistono negli anni successivi, pur presentando una diversa espressività nelle differenti fasi evolutive.

Prendiamo la categoria più numerosa di queste difficoltà specifiche: la dislessia o disturbo specifico della decodifica della lettura in termini di velocità e accuratezza.

Gli allievi con dislessia, oltre a presentare una lettura lenta, compiono errori come confondere lettere, invertirne l'ordine o saltarne alcune; tali difficoltà possono manifestarsi anche nella lettura e nella scrittura dei numeri e permanere, dopo la scuola primaria, per tutta la vita.

All'inizio questi bambini hanno difficoltà a segmentare la parola nei vari fonemi o viceversa a fondere i fonemi in una parola; non riescono a copiare

Per una nuova scuola di comunità locale

Per promuovere una scuola della comunità locale, diventa essenziale formare il gruppo territoriale educante di quartiere, di paese o del territorio, che comprenda l'area geografica che può corrispondere al bacino d'utenza della scuola.

Questo gruppo sarebbe importante fosse organizzato e coordinato dall'insegnante coordinatore della classe e da un genitore rappresentante di classe. Ovviamente il gruppo si dovrebbe allargare quando vengono coinvolte più classi o l'intera scuola.

Si può iniziare a creare una comunità d'intenti con momenti ludici, ricreativi, gastronomici: pensiamo, ad esempio, ai giochi della gioventù dove i genitori, assieme ad altri volontari del territorio, aiutano i docenti-educatori a organizzare i giochi stessi e il rinfresco finale; o agli incontri mensili dove si festeggiano i compleanni degli allievi di quel determinato mese; o alla gita di fine anno dove c'è la corriera dei ragazzi e quella dei genitori, che visitano gli stessi posti, ma in modo separato.

Ci possono essere poi momenti formativi nei quali diventa centrale la partecipazione dei genitori e di altre persone del loco: pensiamo alle lezioni di pronto soccorso e di prevenzione degli incidenti svolte dai vigili del fuoco volontari che vengono fatte, assieme anche ai giovani vigili volontari della classe; o lezioni aperte al territorio per imparare il rispetto delle diversità e delle persone più fragili, fatte da associazioni del territorio o da genitori esperti, alle quali tutti possono partecipare; infine possiamo citare i vari progetti di valorizzazione del territorio fatti insieme ai genitori a alle varie persone coinvolte della comunità locale, con la possibilità per i ragazzi di lavori estivi stagionali pagati dal comune o dalle aziende e associazioni locali.

Interessanti e importanti a livello formativo sono le attività laboratoriali progettate dagli operatori delle cooperative sociali in collaborazione con gli operatori del Comune e con il supporto degli insegnanti. Esse possono riguardare diverse attività destinate agli studenti o ai genitori in modo sia separato che congiunto, fatte in orari che tengano conto della disponibilità dei ragazzi e degli adulti.

Il coinvolgimento della famiglia nel percorso formativo è un elemento irrinunciabile e un fattore protettivo dello stesso successo scolastico (Lacharité, 2015). Talvolta può accadere che il canale di comunicazione tra la scuola, la famiglia e i Servizi Socio-Assistenziali-Sanitari sia difficile o mancante di coor-

dinamento, o ancora caratterizzato da pregiudizi che precludono la possibilità di instaurare una relazione positiva di aiuto allo sviluppo educativo del bambino/ragazzo. Pensiamo alle situazioni in cui gli insegnanti a scuola cercano di evitare la segnalazione delle difficoltà nelle quali gli studenti si possono trovare, spesso per timore avere relazioni negative con la famiglia o che questi giovani vengano collocati dai servizi fuori dalla famiglia, con la conseguente colpevolizzazione della scuola per tale segnalazione.

Si possono sentire anche gli operatori dei servizi dire che gli insegnanti pensano solo al programma e non mostrano attenzioni sufficienti per la crescita globale degli studenti, non rivolgendosi per tempo ai servizi stessi.

Spesso anche le risorse di aiuto presenti nella comunità possono faticare nella relazione tra di loro, aggiungendo altre problematiche, oltre alle due precedentemente citate.

Per uscire da questi circoli viziosi, diventa importante promuovere incontri paritari tra professionisti e famiglie al fine di trovare insieme quei percorsi di aiuto-mutuo-aiuto che possono promuovere il benessere dei giovani e delle loro famiglie.

Altri aiuti da attuare insieme possono essere il sostenere le famiglie fragili o in varie difficoltà e il creare le condizioni per un maggior coinvolgimento della scuola come luogo della comunità inclusivo e universale, in cui sperimentare nuove modalità di aiuto agli studenti, assieme alle loro famiglie, con i vari professionisti del territorio e le associazioni no profit, implementando concretamente i concetti di inclusione e resilienza. Esiste una forte correlazione tra l'interesse dello studente per una determinata materia d'insegnamento e la gentilezza e premurosità del docente. Più uno studente è «innamorato» del proprio insegnante e più dimostra interesse e attenzione per la disciplina che lui insegna. Viceversa, più lo studente non apprezza un suo docente e più cerca di allontanare dal suo interesse quella determinata materia che questo educatore insegna. È importante che ciascun insegnante-educatore riesca a riflettere sui propri modi di agire nel rapporto empatico con gli studenti e su come fare per avere tutta la loro fiducia e stima.

Ho visto purtroppo troppi ragazzi abbandonare gli studi o diventare «turistiche» in determinate discipline e questo principalmente perché c'era sia da parte del docente che da parte dello studente un rifiuto relazionale reciproco.

La costruzione di un rapporto positivo, intesa come stima reciproca e disponibilità a comprendere le difficoltà che si incontrano nel percorso sco-

lastico (*empatia*), è fondamentale per costruire un clima sereno e produttivo nell'apprendimento e raggiungere il successo formativo.

Sarebbe molto auspicabile un lavoro di comunità tra scuola e cooperative no profit (ma anche con aziende profit, con progetti finalizzati al bene comune).

Il tempo da impiegare in questi progetti comuni si potrebbe trovare diminuendo l'orario delle lezioni scolastiche e il numero delle materie di studio, in modo da creare aree multidisciplinari di apprendimento assegnate a un unico docente-educatore. La programmazione di queste aree permetterebbe di approfondire i concetti fondanti che stanno alla base di più discipline. Ad esempio, la Storia che potrebbe unirsi con la Geografia, le Scienze e le Arti in modo da poter studiare il territorio e un tempo storico nei suoi molteplici aspetti, con l'apporto anche di esperti della comunità locale (pensiamo alle risorse che possono venire dai genitori degli alunni, ma anche dai nonni o da altre persone che vivono in quella determinata comunità).

In questo modo, il collegio docenti di un istituto scolastico verrebbe suddiviso in poche aree disciplinari (ad esempio l'area scientifica, l'area linguistica, l'area storico-geografica-artistica-ambientale, l'area tecnico-giuridica-pratico-sportiva), dove i docenti possono incontrarsi e aprirsi ad altri soggetti del territorio, per costruire dei progetti socialmente utili e condivisi.

Avere il sostegno del comune o della circoscrizione e di altri enti e associazioni presenti sul posto permette ai docenti di fare delle programmazioni anche con i vari soggetti esterni, implementando coinvolgenti attività sul territorio, in modo che diventino molto più interessanti e formative per gli studenti.

Pensiamo anche alla possibilità di avere progetti sostenuti dalle banche locali o altri enti, imprese o associazioni, che valorizzino l'ambiente dove si vive o il recupero di storie, manufatti, sentieri tematici e quant'altro possa far conoscere ai ragazzi il proprio territorio e attivare la passione per valorizzarlo e lasciarlo migliorato alle generazioni che lo erediteranno in futuro.

Impegnarsi concretamente per la propria comunità locale vuol dire fare qualcosa di concreto, anche a livello lavorativo e finanziario. Tra gli strumenti possibili per realizzare un progetto comune condiviso con il territorio (altri strumenti li possiamo vedere nel capitolo 6, come l'esempio della cooperativa scolastica finanziaria) possiamo pensare all'avvio di una start-up, un'impresa sociale che promuove un progetto di lavoro che produce reddito,

condiviso tra docenti, enti pubblici territoriali e ad altre organizzazioni presenti sul territorio.

Queste varie forze in campo possono entrare come soci paritari e finanziatori del progetto imprenditoriale che vede il coinvolgimento di una o più classi delle scuole secondarie del territorio. Un progetto di promozione finanziario-economica, ma anche di valorizzazione dell'identità sociale degli studenti nel sentirsi parte di una comunità attiva, solidale e legata allo sforzo di migliorare la qualità della vita di tutti e di ciascuno.

In questo modo la scuola diventa un luogo dove i ragazzi possono sperimentare praticamente nuove forme di lavoro, di impegno sociale, di fatica, di gestione finanziaria, di collaborazione, rispetto e solidarietà.

Una start-up del territorio che può essere sia a carattere sociale, oppure anche a scopo di lucro solidale, senza che vengano meno i valori cooperativi e sociali (pensiamo ad esempio alla produzione e vendita di prodotti locali, coinvolgendo i contadini e le cooperative agricole del territorio, oltre alle cooperative sociali, come ad esempio quelle di agricoltura biologica portata avanti dai soggetti disabili).

Queste esperienze cooperative diventano educazioni all'imprenditorialità, dove tutti possono trovare un ruolo attivo all'interno di questo progetto e partecipare a pieno titolo alle scelte e alla gestione delle attività lavorative, con l'aiuto degli insegnanti-educatori e di altre persone adulte del territorio.

Si crea così un ponte tra i giovani e gli adulti, tra il mondo della scuola e quello del lavoro, tra il presente e il futuro. Infine, ci si prepara all'assunzione delle responsabilità sia nei confronti di se stessi, che degli altri (una responsabilità sia individuale che sociale).

Preoccupazioni personali dello scrivente

Devo confessare che sono molto preoccupato della situazione in cui versano i nostri ragazzi oggi e sono altresì convinto che la scuola odierna non risponda più ai bisogni dei nostri studenti.

Inoltre, anche l'accesso al mondo del lavoro avviene troppo tardi e stanno aumentando i giovani che non cercano più un lavoro e si sentono inutili senza alcuna prospettiva per il futuro.