

Reti, legami, integrazione **E PEER EDUCATION**

Rete e legami (Vincenzo Guida)

Il gruppo Mieac di Ostia ha da poco mosso i primi, ma convinti passi su un nuovo cammino che, insieme, abbiamo deciso di intraprendere. Diverse sono le motivazioni e gli stimoli che ci hanno portato sulla stessa strada, ma per tutti, sicuramente, è presente il desiderio, la voglia, direi la necessità di essere vicini e prossimi alla realtà e alla società che viviamo e che ci circonda, una forte tensione data dall'interesse comune per l'uomo. Il territorio ove il gruppo è nato è per certi aspetti la perfetta cartina di tornasole della società moderna; svariate sono le sollecitazioni e le possibili riflessioni sul cosa significhi, a volte con fatica, vivere davvero "insieme". Famiglie, giovani, anziani, bambini, immigrati, territorio, disoccupazione sono storie e realtà vive e presenti, che spesso, in maniera singolare e unica, si mostrano, e ci sono vicine, con diverse sfaccettature, con le loro diverse necessità e richiesta di risposte. Tutta questa "vita" che ci circonda rende impossibile il rimanere fermi, inerti, incerti e pertanto, ecco la scelta di intraprendere un nuovo percorso insieme.

Da questo osservatorio privilegiato abbiamo cominciato ad esaminare quali tra gli spunti emersi, fossero quelli che meritassero da subito un approfondimento. Le riflessioni all'interno del gruppo ci hanno portato ad una valutazione nuova delle realtà presenti sul territorio; ossia, abbiamo riflettuto sul fatto che le maggiori difficoltà e paure percepite paiono essere tutte figlie del modello di società oggi diffuso nel nostro Paese. Una società, un tessuto civile, una vita politica che, benché dovrebbe affondare le sue radici nella principale Carta dei diritti e doveri, la Costituzione, troppo spesso non "vive" né si "nutre" di quelle promesse, degli impegni, della visione del vivere in comune che la stessa Carta sublima nei suoi articoli. Certo, non sta a noi, piccolo gruppo, affrontare temi tecnici o giurisprudenziali, ma ci è sembrato utile verificare, fra di noi, sul territorio, e poi insieme ad altri, da cittadini, quale sia, oggi, lo stato di salute della Carta Costituzionale attraverso la sua lettura, addirittura direi "interpellandola", in modo da far emergere domande, dubbi, eventuali nuove aspettative. Partiti da questo punto, abbiamo cominciato anche ad interrogarci su quale fos-

se il metodo più adatto per affrontare la questione e, nello spirito del Movimento, abbiamo cercato da subito di metterci in contatto, con l'intento di costituire una rete, con tutte quelle realtà associative che già, con finalità obiettivi ed esperienze dirette, lavorano sul territorio sui temi vicini all'uomo, al cittadino, al rispetto dei diritti/doveri sanciti dalla Costituzione.

Abbiamo quindi preso contatti con alcune significative realtà con le quali, da pari, abbiamo cercato innanzitutto il modo di condividere questa esperienza, creando una sorta di laboratorio.

Ci è sembrato imprescindibile, infatti, il metodo con cui procedere, e tutte le scelte fatte o da fare sono e saranno sempre condivise. Nessuno di noi, pur venendo da esperienze e a volte da competenze alte, ricche, fruttuose, ha assunto atteggiamenti prevaricatori e ciascuno (persona od organizzazione), nel più profondo spirito di servizio, ha messo in comune il suo piccolo tesoro fatto di storie, progetti, iniziative, volti, incontri...

Ha preso corpo, così, un lavoro di ricerca dei temi, dei metodi, degli errori da evitare e delle ricchezze da far emergere.

L'attività proposta dalla rete – pur tenendosi aperta ad opportunità flessibili provenienti dai diversi soggetti presenti – prevede ad oggi il seguente percorso: si parte da un incontro introduttivo (filmati, dibattito, testimonianze) che possa ricostruire il quadro storico di riferimento della Costituzione. Successivamente vengono articolati tre percorsi su altrettanti nuclei tematici (*Lavoro, Scuola, Diritti di cittadinanza e integrazione*) che sono apparsi espressione di diritti fondamentali della società civile. Ogni percorso prevede tre incontri: il primo di impronta partecipativa, con testimonianze ed esperienze a confronto; il secondo più specialistico, di approfondimento, organizzato attorno all'intervento di un esperto; il terzo, di

dibattito e proposta, con la partecipazione di amministratori locali, chiamati in causa sulle problematiche evidenziate per ciascuno dei temi.

Compito del nostro gruppo è e sarà anche quello di suscitare nelle persone delle tensioni positive: la nostra aspirazione è interrogare i cittadini, capirne il disagio e insieme, sui temi che la realtà maggiormente suggerisce, cercare le risposte – ma soprattutto tenere in piedi le domande. Il riferimento al Vangelo fa da sfondo e da orizzonte al nostro contributo al lavoro della rete: un riferimento all'umano più autentico, una ricchezza e mai un ostacolo alla condivisione con prospettive diverse dalla nostra, ma disposte a mettersi in gioco per pensare e progettare una società più giusta, a misura di donne e uomini. Chiunque potrà aderire e contribuire a questo progetto (siamo aperti e ci proponiamo ad altri soggetti attraverso una dichiarazione di intenti), secondo disponibilità e interessi diversi, ma, tutti, sicuramente per un obiettivo comune e condiviso, il mettere al centro la passione per l'uomo. A mano a mano condivideremo i frutti di questa esperienza che renderà tutti più ricchi e consapevoli. Portiamo con noi la visione per cui, sempre nuovamente, occorre «uscire dalle mura», cercando tra gli uomini i «minori», gli «ultimi», tutti coloro il cui sguardo riveli, come e più di altri, l'immagine di Cristo.

A proposito di integrazione (Flavio Fogarolo)

Ho terminato da poco la lettura del libro *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte* (Erickson, 2011)¹

¹ Il libro contiene l'omonimo rapporto, presentato e discusso il 14 giugno scorso a Roma, curato dall'Associazione TreeLLLe e della Caritas Italiana, con il sostegno della Fondazione Giovanni Agnelli. «Si tratta di un testo – come ha scritto il vicepresidente della FISH (Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap), Salvatore Nocera – che propone una rivoluzionaria riforma

e mi sento di raccomandarlo caldamente a tutti coloro che sono rimasti colpiti (o interessati, preoccupati, incuriositi...) dalle prime anticipazioni di stampa su questa ricerca firmata dall'Associazione TreeLLLe e dalla Caritas Italiana, con il sostegno della Fondazione Giovanni Agnelli.

Bilancio e proposte, dunque, dice il titolo: personalmente sono stato molto favorevolmente colpito dal bilancio, assai meno dalle proposte. Ho trovato infatti i primi capitoli del libro – quelli dedicati appunto al bilancio – molto interessanti, e condivisibili, perché finalmente troviamo analizzate in modo chiaro, senza ideologie, le pesanti criticità di questo nostro sistema di integrazione. Non possiamo continuare a raccontarci che abbiamo le migliori leggi del mondo, che se qualcosa non va è solo colpa dei tagli, che per risolvere gli eventuali problemi basta organizzare tanti bei corsi di formazione... In realtà, dice la ricerca, abbiamo messo in piedi un sistema costoso e complesso, che assorbe enormi risorse, ma non è in grado di «garantire» una qualità almeno decorosa del servizio, per cui accanto a ottimi esempi di integrazione, continuano a sopravvivere, e ad essere sostanzialmente tollerati, indecorosi disservizi.

La prima criticità che si denuncia deriva dalla rigidità del nostro sistema di integrazione che ha individuato di fatto come unica, o quasi, risposta alla disabilità nella scuola la figura dell'insegnante di sostegno. È il «binomio indissolubile», come lo chiama la ricerca (p. 136), che caratterizza pesantemente il modello italiano di

dell'attuale sistema di inclusione scolastica in Italia, prendendo le mosse dalle numerose carenze attuali in termini di mancato coordinamento di tutti gli interventi, dell'eccessiva delega ai docenti per il sostegno, della deriva giudiziaria per l'assegnazione delle ore di sostegno e della mancata valutazione di efficacia e di efficienza dell'intero processo».

integrazione, una specie di simbiosi «insegnante di sostegno + alunno con disabilità "certificato"». Questa coppia inseparabile assorbe quasi tutte le risorse destinate all'integrazione, non solo economiche, ma anche organizzative e specialistiche ed è alla base di un ampio consenso.

Eppure, è evidente che gli alunni con disabilità non sono tutti uguali e che la calibratura dell'intervento non può dipendere solo da fattori di tipo quantitativo (più o meno ore di sostegno alla settimana). Ci sono effettivamente alunni che non hanno alcun bisogno di un insegnante vicino, ma di altre figure che consentano loro, ad esempio, di poter usufruire di quello che l'insegnante di classe spiega per tutti. Pensiamo ai ciechi e ai sordi, per i quali una figura

di mediatore sarebbe molto più utile, almeno nella scuola secondaria. Ciechi e sordi sono pochi (anche se ovviamente quando si parla di disabilità si parla sempre di minoranze), ma assai numerosi, come dimostrano tutte le statistiche, sono gli alunni disabili con difficoltà prevalen-

LA PRIMA CRITICITÀ
DERIVA DALLA
RIGIDITÀ DEL
NOSTRO SISTEMA
DI INTEGRAZIONE
CHE HA
INDIVIDUATO DI
COME UNICA, O
QUASI, RISPOSTA
ALLA DISABILITÀ
NELLA SCUOLA
LA FIGURA
DELL'INSEGNANTE
DI SOSTEGNO

temente scolastiche, lievi ritardi, problemi di apprendimento di vario tipo, e per loro sarebbe molto più efficace poter disporre di interventi diversificati, anche nel tempo. Ad esempio, poter organizzare un percorso che porti ad un potenziamento del metodo di studio e in questo caso un intervento intensivo, ma di breve durata (due-tre mesi), sarebbe molto più vantaggioso e meno dispendioso rispetto a un insegnante assunto, anche se per poche ore, "solo per lui", per tutto l'anno scolastico. Oppure potremmo pensare a delle attività pomeridiane, al recupero per piccoli gruppi, a tanti altri semplici interventi che il sistema attuale – basato sull'assunzione di alcune persone con orario settimanale fisso, identico da settembre a giugno – assolutamente non consente. Ma anche per gli alunni più gravi in tanti casi ci chiediamo se sia effettivamente l'insegnante di sostegno la figura più adeguata o non sia meglio, piuttosto,

un educatore o qualcuno che sappia intervenire, ad esempio, anche nella gestione dei problemi di comportamento. L'automatismo che porta dalla certificazione alla presenza in classe di un insegnante di sostegno è probabilmente anche alla base dell'estensione della domanda, e questa è un'altra delle criticità che vengono ben descritte nella pubblicazione, anche con puntuali statistiche. Il numero degli alunni "certificati" – ossia formalmente dichiarati disabili – cresce ogni anno e oggi supera le 200.000 unità. C'è uno slittamento del significato di «persone con disabilità» verso un generico disagio psicosociale, «una deriva già presente fin dagli anni '80 quando viene messa in evidenza la confusione tra disagio e handicap vero e proprio. In quest'ottica ogni rapporto educativo difficile può diventare un handicap» (p. 140). La ricerca descrive poi nel quarto capitolo (*I nodi critici del modello attuale*) di-



verse altre criticità, ma personalmente segnalerei soprattutto una, veramente importante e determinante: l'assenza di valutazione dei processi e dei risultati. Nessuno, infatti, sembra in grado di valutare la qualità dell'intervento scolastico per i nostri alunni con disabilità, né a livello generale, ma purtroppo neppure a livello diretto personale. A livello generale non c'è nulla. Constatano amaramente gli autori: «Nell'ormai lungo periodo di attuazione delle indicazioni e delle norme sull'integrazione, non abbiamo alcuna ricerca nazionale che abbia almeno tentato una valutazione qualitativa e sistematica di questo grande obiettivo educativo e sociale» (p. 158).

Ma anche a livello del singolo alunno, la valutazione dei risultati degli interventi educativi è assolutamente inadeguata. Essa, giustamente, va riferita al piano personalizzato e non può quindi basarsi su prove *standard* o generalizzate e tuttavia, quello che vediamo tante volte, purtroppo, è l'assoluta autoreferenzialità di un educatore che da solo si pone degli obiettivi (in molti casi anche generici) e da solo valuta i risultati: è questa la prassi abituale quando viene meno il lavoro collegiale (e succede spesso) e tutto viene delegato all'insegnante di sostegno, e quando i servizi socio-sanitari appaiono lontani o disattenti (e per vari motivi anche questo, purtroppo, succede spesso).

Che fare dunque per correggere questa situazione? Il quinto capitolo del libro è interamente dedicato alle proposte (*Linee progettuali e proposte per un nuovo approccio all'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*), proposte senza dubbio coraggiose e innovative, ma che suscitano, per quel che mi riguarda, diverse perplessità. Colpisce innanzitutto la sostanziale abolizione della figura dell'insegnante di sostegno. Non è una riorganizzazione o rivisitazione di ruolo e funzioni, ma proprio

l'abolizione. La stragrande maggioranza degli attuali insegnanti di sostegno, circa l'80%, tornerebbe a fare l'insegnante di classe. Potrebbe essere un supporto in più per l'integrazione, visto che si afferma che le risorse complessive non verrebbero tagliate, ma diventerebbe un'altra cosa. Il restante 20% si trasformerebbe invece in una figura specializzata, ma non si tratterebbe più di un insegnante di sostegno. Anzi, non sarebbe più neppure "un insegnante", perché viene detto espressamente che non dovrebbe più avere alcun contatto diretto con i ragazzi. Avrebbe il compito soprattutto di formare e supervisionare le varie componenti scolastiche, fornendo loro competenze chiave per un'efficace didattica dell'integrazione (p. 195). La prima osservazione che viene in mente

è che qui, come si dice, si sta «buttando via il bambino con l'acqua sporca». Se c'è qualcosa che non funziona in questa figura professionale è, come abbiamo visto, nella rigidità dell'intervento, nel fatto che per ogni esigenza di integrazione la scuola possa intervenire solo fornendo insegnanti di sostegno, potendo calibrare unicamente il numero delle ore settimanali. Ma se è un errore basare tutto su questa unica figura, è un errore anche liquidarla in questo modo, ignorando che in molte situazioni questo tipo di organizzazione funziona egregiamente, mentre non si

C'È UNO
SLITTAMENTO DEL
SIGNIFICATO DI
"PERSONE CON
DISABILITÀ" VERSO
UN GENERICO
DISAGIO
PSICOSOCIALE

vedono alternative credibili o praticabili. Si propongono i CRI (*Centri Risorse per l'Integrazione*), che potrebbero svolgere un ruolo molto importante nell'organizzazione e nella verifica del servizio, apparendo però molto alto il rischio che vadano di fatto a deresponsabilizzare le scuole, togliendo loro la gestione operativa del processo di integrazione.

Anch'io vedo in un serio supporto ter-

SALVIAMO

I PRINCIPI,

L'INCLUSIONE

SOPRATTUTTO, MA

INTERVENIAMO

IN MODO DECISO

SULL'EFFICIENZA,

L'EFFICACIA

E QUINDI LA

QUALITÀ DEL

SERVIZIO

insegnanti di sostegno, né di una struttura organizzativa complessa e dispendiosa, con dirigenti, segreteria, tecnici e quant'altro, come indicato nella proposta. Io credo che solo con l'1% degli attuali insegnanti di sostegno, massimo il 2%, si potrebbe organizzare un'attività di supporto molto utile ed efficace, intervenendo con un servizio di consulenza puntuale dove ci sono i problemi più specifici, ad esem-

pio per gli alunni con autismo, con cecità o dove si fa uso di tecnologie specifiche o quant'altro, con una generica supervisione per gli altri.

La rigidità della figura dell'insegnante di sostegno si può superare solo consentendo alle scuole di organizzarsi anche in modo diverso, ma questa libertà può comportare rischi elevati per la qualità del servizio. Per questo diventa importante una struttura esterna che possa intervenire su queste scelte, garantendo il rispetto di criteri condivisi di qualità.

Altro punto molto stimolante della proposta è l'abolizione degli effetti scolastici della certificazione sanitaria (p. 196), con la certificazione, cioè, che non genererebbe più automaticamente organico aggiuntivo per le scuole come accade adesso. Ogni certificato, quindi, garantirebbe almeno qualche ora di sostegno in più e le risorse – che non sarebbero più solo “sostegno” – verrebbero definite in base ai bisogni educativi, facendo ovviamente tornare in primo piano il ruolo di programmazione del CRI, perché sarebbe impensabile che ogni scuola potesse definire autonomamente i propri bisogni. Toccherebbe quindi a questa struttura territoriale individuare per ogni scuola – in base ai bisogni – la quantità e la tipologia di risorse da assegnare. Insisto: non solo la quantità, come adesso, ma anche la tipologia, perché non sempre c'è bisogno di un insegnante di sostegno (senza però arrivare all'errore opposto e abolire tutti gli insegnanti di sostegno!).

Ma il CRI interverrebbe poi anche nella formazione, se necessario, e offrirebbe il suo supporto nella progettazione educativa, soprattutto con le disabilità più impegnative. Aiuterebbe quindi a definire obiettivi educativi e didattici il più possibile precisi, concreti, misurabili, superando l'attuale autoreferenzialità della singola scuola e rendendo possibile, almeno in

teoria, un'effettiva valutazione dei risultati anche su larga scala. E solo questo sarebbe un grandissimo passo avanti. In sintesi, credo sia molto importante, e positivo, che si inizi a parlare seriamente di una riforma del nostro sistema di integrazione. Salviamo i principi, l'inclusione soprattutto, ma interveniamo in modo deciso sull'efficienza, l'efficacia e quindi la qualità del servizio. Abbiamo tanti bravissimi insegnanti di sostegno, ma anche, purtroppo, troppe situazioni decisamente penose, con insegnanti che “vivono alla giornata”, lavorando su obiettivi inconsistenti (o inesistenti), nella certezza che in ogni caso tutto quello che fanno, o non fanno, non verrà valutato da nessuno.

Discutere di queste cose, come hanno iniziato a fare l'Associazione TreeLLLe, la Caritas e la Fondazione Giovanni Agnelli, fa certamente bene agli alunni con disabilità e alla scuola intera.

Peer Education. Un'esperienza (Paolo Malaguti)

«Scuola come ambiente di cittadinanza»: su questa definizione, spesso usata e forse in qualche caso abusata nel mondo dell'istruzione, il Liceo «Brocchi» di Bassano del Grappa ha tentato di costruire un insieme di attività che avessero, come denominatore comune, la necessità di investire sugli studenti come attori primi della propria formazione.

Da qualche tempo si è iniziato a parlare sempre più spesso di «scuola delle competenze», e da più parti sono stati attivati progetti di ricerca e sperimentazione per tentare di delineare come debba essere una scuola riformata nel cui centro non vi siano più i semplici saperi, quanto piuttosto i modi di essere dei ragazzi, il loro vivo e vivificante itinerario in e tra le discipline. Chi insegna sa bene che non è semplice mettere il ragazzo al centro della propria

formazione, farne un protagonista attivo. In primo luogo, il docente si trova a combattere con la gabbia dei programmi, con le esigenze (vere o presunte che siano) dei contenuti che comunque vanno garantiti. Connessa a questa difficoltà vi è la consuetudine, ossia la reale difficoltà a modificare in modo sostanziale un insieme di comportamenti, consolidati nel tempo, che hanno dimostrato di poter funzionare, anche molto bene. In secondo luogo, però, vanno messe in conto anche le possibili e forse probabili resistenze delle famiglie e degli studenti stessi: la scuola è percepita in un modo, i genitori nutrono delle precise aspettative dagli insegnanti (aspettative frutto prima di tutto della loro trascorsa esperienza dietro ai banchi di scuola!), e anche i ragazzi, talvolta, esigono dal loro docente «il programma», «le conoscenze».

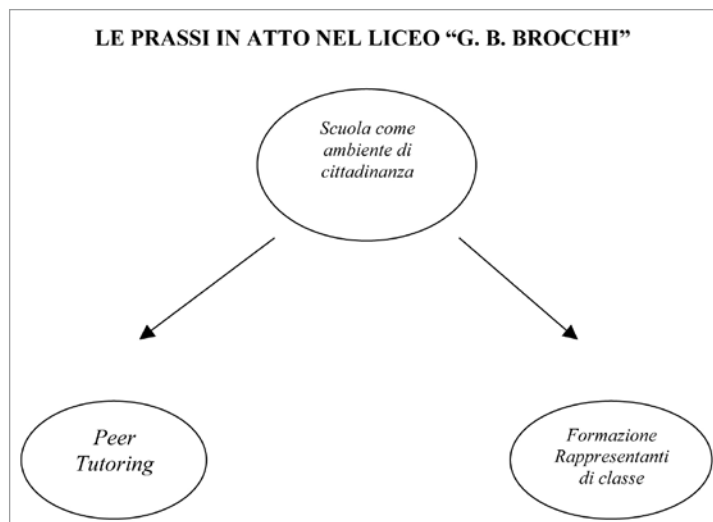
Eppure vale la pena rischiare, modificare le abitudini, disilludere le aspettative, rompere gli schematismi inveterati e promuovere un cambiamento che parta proprio dagli studenti; tale crisi benefica è richiesta da più parti. Dall'Europa, promotrice di un sistema di certificazione delle qualifiche basato sulle competenze, cioè sul saper essere del soggetto all'interno di un preciso e reale contesto sociale, sia esso di studio o di lavoro (*EQF*); dal mondo del lavoro, realtà sempre più fluida e mutevole, nella quale non vale più tanto il «cosa si sa», ma il «come si è»; dal mondo della scuola stessa, sempre più preoccupata di fronte a una frattura generazionale che mette in discussione quei valori e quei modi d'essere tramandati fino a pochi anni fa senza problemi, e oggi, se non apertamente sconfessati, perlomeno messi alla prova, criticati *stricto sensu* dalle generazioni ultime, figlie di quella società “liquida” cui le agenzie di formazione non sono state forse in grado di adeguarsi.

Dire che la scuola, oggi, deve come non mai essere ambiente di cittadinanza, significa molto semplicemente affermare che lo studente, all'interno della struttura educativa di appartenenza, deve sentirsi portatore di diritti e di doveri, e deve, soprattutto, essere in grado di portare tutto se stesso nell'ambiente in cui vive, sentendosi accettato con il proprio vissuto e, ancor di più, sentendosi necessario al miglioramento della propria comunità. Tale obiettivo, sicuramente "alto" e di difficile conseguimento, trova un possibile campo di applicazione nella *Peer Education*. L'educazione tra pari modifica profondamente non solo gli agenti dell'educazione, ma la stessa struttura profonda dello scambio educativo.

Nel tradizionale rapporto tra docente e discente, lo scambio è necessariamente impari, e *i feed back* che il docente riceve dagli studenti, per quanto utili e anzi necessari, non possono modificare la realtà di base, ossia il fatto che il docente adulto ha già compiuto un cammino esperienziale e di formazione che lo pone su un altro livello rispetto al ragazzo. La *Peer Education* vive nello scambio biunivoco: lo studente "tutor" comunica qualcosa (le proprie eccellenze in una disciplina, le proprie competenze di gestione di un gruppo...) ma lo studente "tutorato" non si rapporta al compagno in modo passivo, bensì interagendo con esso, portandogli le proprie esperienze e i propri dubbi, offrendogli, in altri termini, una prospettiva inedita del problema o della dimensione sulla quale si lavora. Prova evidente del fatto che la *Peer Education* vive e si sviluppa in un circolo virtuoso, sono i dati circa

i frequenti miglioramenti (disciplinari, di comportamento, di relazione...) non solo del tutorato, ma anche nello studente tutor. Come in parte verrà messo in luce in questo articolo, la *Peer Education* è comunque soggetta ad elementi di criticità cui si deve far riferimento, non ultimo il fatto, centrale, che essa si basa su una scommessa, su una sfida educativa tesa a consegnare a un soggetto "in formazione" un livello di autonomia e di responsabilità che, ovviamente, lo espone anche all'errore. Ma, nonostante tali difficoltà e nonostante i dubbi che questa pratica potrà sollevare, appare sempre più evidente che questo strumento di protagonismo degli studenti deve essere preso in considerazione, discusso, adeguato alle differenti realtà nelle quali si cala, al fine di consentire agli studenti di venire a scuola non solo per "ricevere", ma anche, e forse soprattutto, per dare, e per farlo nell'integrale dignità della loro persona e dei loro vissuti.

Nel Liceo «Brocchi» le attività che, nel corso degli anni passati, sono state realizzate all'interno del macroprogetto «Scuola come ambiente di cittadinanza» sono essenzialmente due, afferenti a dimensioni diverse della *Peer Education*.



Peer Tutoring

Il *Peer Tutoring* è una delle azioni messe in campo nel Liceo in caso di difficoltà disciplinari registrate da parte di uno studente. Si tratta, cioè, di uno dei possibili interventi inerenti gli IDEI (*Interventi Didattici Educativi e Integrativi*), tra cui si ricordano, ad esempio, gli sportelli o lo studio assistito.

Il *Peer Tutoring* prevede l'azione congiunta del consiglio di classe, in particolar modo nella persona del coordinatore e dell'insegnante della disciplina in questione, e dello studente tutor, che può candidarsi spontaneamente all'azione o può venire individuato dai docenti.

Allo studente tutor il consiglio di classe affida uno (o al massimo due) compagni (spesso della stessa classe; talvolta, in caso di necessità, anche di classi diverse), con l'obiettivo di favorirne il recupero nella disciplina in questione.

Allo studente tutor il coordinatore di classe consegna un registro delle attività, che lo studente dovrà compilare giorno per giorno, e riconsegnare al termine del tutoraggio.

A questo punto lo studente tutor e il tutorato sono liberi di trovarsi quando credono e di definire le modalità del ripasso o del recupero. Normalmente gli studenti si trovano nel primo pomeriggio nei locali della scuola, in sesta o settima ora; la durata media di un intervento di *Peer Tutoring* si aggira attorno alle 10 ore; al termine dell'attività, lo studente tutor consegna il registro alla segreteria, che provvederà al conteggio delle ore e alla conseguente retribuzione del tutor.

Infatti il Liceo «Brocchi», per premiare la volontà degli studenti tutor che mettono a disposizione dei compagni il proprio tempo, ha previsto, tramite una convenzione con una libreria del territorio, un premio in buoni-libro pari a 10 euro ogni 2 ore di attività svolta.

Punti di forza: sicuramente questa modalità risulta efficace per favorire il recupero di lacune medie e lievi evidenziate dagli studenti nelle varie discipline, puntando l'attenzione sulle strategie di studio e il metodo di lavoro. In secondo luogo, lo studente tutor ha un'ottima occasione per potenziare ulteriormente le proprie competenze in una data disciplina, oltre che per mettere alla prova le proprie competenze di comunicazione e spiegazione dei nodi problematici di una materia. Da ultimo, sicuramente il *Peer Tutoring* offre grandi vantaggi sul fronte relazionale, poiché si creano dei gruppi di lavoro, interni o anche esterni al gruppo classe, nei quali gli studenti si confrontano, operano assieme in vista di un obiettivo ben preciso e per loro certamente rilevante (il successo scolastico), senza però un pesante intervento della famiglia o del docente, bensì procedendo con responsabilità e autonomia.

Punti di criticità: l'attività del *Peer Tutoring* portata avanti in questi anni ha messo in luce alcune criticità che vanno certamente monitorate e nei limiti del possibile ridotte, sebbene alcune di esse, come si vedrà, appaiano connaturate e intrinseche alla struttura stessa della tipologia di intervento in questione. In primo luogo, favorire il *Peer Tutoring* significa mettere gli studenti in un contesto di autonomia sicuramente inedito nel mondo della didattica tradizionale. Restando a un livello molto concreto della questione, studenti tutor e tutorati devono trovarsi in orari extrascolastici in locali della scuola (aule, biblioteca, sala studenti...) e procedere al ripasso o all'esercizio, senza la presenza di una figura adulta. È evidente che qualora gli studenti non abbiano ancora sviluppato sufficiente autonomia e maturità, tali situazioni possano dare adito a distrazione, a disturbo, insomma a un impiego improduttivo e dannoso del tempo

a disposizione. È quindi necessario che il *Peer Tutoring* vada proposto a studenti (con particolare riferimento ai tutor) che siano in grado di assumersi la responsabilità e di condurre in modo efficace le attività utili nei tempi a disposizione. È per questo che il Liceo «Brocchi» da tre anni fa precedere all'avvio degli interventi di *Peer Tutoring* un'attività di formazione rivolta agli studenti tutor, organizzata in due incontri pomeridiani, il primo incentrato sulle tematiche relazionali tra pari, sugli stili di apprendimento, sull'empatia; il secondo, gestito da docenti di disciplina, incentrato sul monitoraggio delle problematiche prevalenti all'interno delle diverse materie coinvolte, e su alcune strategie di lavoro spendibili nel tempo del *Peer Tutoring*.

Altro ambito di criticità è nel rapporto tra docenti e tutor / tutorati. Gli insegnanti, infatti, dovrebbero monitorare con costanza le attività, fornendo materiali e suggerimenti al tutor, raccogliendo le percezioni dei tutorati, il tutto senza intromettersi in modo esagerato nelle pratiche in atto. Emerge quindi come il *Peer Tutoring* sia un'attività delicata, con dirette implicazioni nell'andamento curricolare degli studenti, e che vada pertanto progettato e realizzato ponendo attenzione a una serie di elementi e a una serie di forze in gioco che certamente, se ben dirette, portano a buoni risultati, ma che non possono certamente essere definite delle «scorciatoie» didattiche o delle «vie di fuga» più economiche rispetto ai tradizionali corsi di recupero!

Formazione dei rappresentanti di classe

La scuola come ambiente di cittadinanza è il principio ispiratore di questa attività, ormai da più anni sperimentata e messa a regime nel Liceo. Il contesto educativo, in altri termini, non deve essere unicamente inteso come spazio dell'apprendimento

formale. Gli studenti, cittadini del presente e non solo del domani, devono essere messi nelle condizioni di rendersi conto, di esplicitare le dinamiche relazionali che stanno alla base della cultura democratica. Partecipare alla vita della scuola significa, cioè, essere interlocutori attivi nei confronti dei compagni prima di tutto, poi dei professori, della dirigenza scolastica, delle famiglie. Per far questo, gli studenti devono essere consapevoli dei propri diritti, delle responsabilità e delle difficoltà che tali diritti comportano. Il diritto di avere dei rappresentanti di fronte ai diversi attori della scuola è uno dei punti essenziali. Il rappresentante di classe non è solamente colui che tenta di giustificare la classe impreparata nel giorno dell'interrogazione! Rappresentare una classe è compito gravoso, e comporta diverse incognite e la necessità di maturare diverse competenze. Come si organizza un'assemblea? Come si prepara e si rispetta un ordine del giorno? In che modo si garantisce a tutti il diritto di parola, motivando gli studenti silenziosi e disinteressati, contenendo i polemici, favorendo la comunicazione circolare? Come si gestiscono i conflitti tra compagni e tra la classe e i professori? Quali sono le strutture e gli organismi della scuola (dal personale ATA ai rappresentanti di Istituto, a quelli di Consulta, al Consiglio di Istituto) con cui interagire, a cui rivolgersi per vari problemi o opportunità?

Tutte queste domande confluiscono nelle attività di sensibilizzazione e formazione degli studenti (rappresentanti e non), collocate in particolar modo a inizio anno, ossia nel momento in cui l'istituto si prepara alle elezioni degli organi di rappresentanza studentesca. Le abbiamo suggestivamente chiamate «primarie» proprio perché rappresentano il tentativo di sensibilizzare tutta la componente studentesca, creando nelle assemblee di classe – spesso animate da studenti più esperti – occasioni di discussione in cui possano emergere motivazioni e disponibili-

lità vere e non esclusivamente ancorate a slanci (pur comprensibili e legittimi) di adolescenziale autoreferenzialità, che talvolta costituiscono la cifra di autocandidature espressive di profondi bisogni narcisistici. In quest'ottica, le «primarie» sono momenti di incontro e discussione molto importanti, poiché danno l'opportunità a studenti più esperti di guidare i più giovani ad orientarsi meglio nella vita della scuola, a esplicitare in modo chiaro ed efficace le problematiche, insomma a «farsi sentire».

Riuscire a fare ciò significa mettere lo studente in condizione di *vivere* nella propria scuola da protagonista, e non solo da «ospite temporaneo».

La sfida della *Peer Tutoring* nel Brocchi è creare tali competenze partendo dagli studenti stessi. Ogni anno si crea un gruppo di lavoro (solitamente di studenti del triennio, ma non di rado anche del biennio) che, da settembre a giugno, si trova con cadenza mensile per lavorare su due fronti. Da un lato, si dà l'opportunità (libera e ad adesione volontaria) ai rappresentanti di classe neo-eletti di apprendere con diverse modalità (ad esempio giochi e *Role Playing*) quali pro-

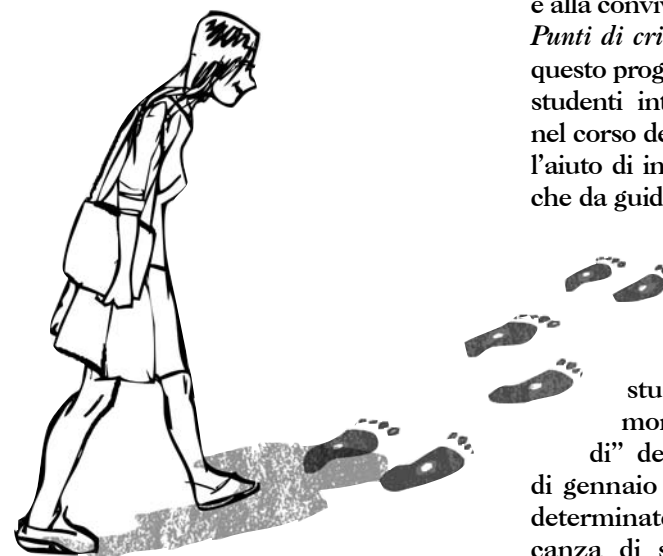
blemi possono emergere nello svolgimento delle proprie funzioni e quali strategie si possono mettere in atto per risolverli serenamente; d'altra parte, sempre con l'ausilio dei rappresentanti di classe e anche di istituto, si lavora per creare occasioni di incontro e di educazione alla convivenza di gruppo nella scuola (cineforum, pubblicazioni nel giornale di istituto, uscite di formazione...). I docenti, in questo contesto, svolgono un compito che non è direttivo, ma di accompagnamento: le riunioni e le attività sono autogestite dal gruppo di tutor, che di anno in anno si è modificato, nonostante la permanenza di uno zoccolo duro di studenti particolarmente motivati.

Punti di forza: sicuramente gli studenti apprezzano molto l'opportunità di avere degli spazi e dei momenti di autogestione e di discussione, il tutto non fine a se stesso ma nelle diverse prospettive di:

- accogliere gli studenti di classe prima;
- preparare le elezioni dei rappresentanti di classe e di istituto;
- formare i rappresentanti neo-eletti;
- creare momenti di incontro (discussioni, cineforum, assemblee...) rispondenti ad esigenze e a problemi legati alla partecipazione e alla convivenza democratica.

Punti di criticità: la sfida più ambiziosa di questo progetto consiste nel consegnare agli studenti interessati un mandato che poi, nel corso dell'anno, essi portano avanti con l'aiuto di insegnanti che fungono però, più che da guide, da facilitatori. Questa dimen-

sione fortemente orientata alla libera disponibilità e all'informalità, può portare a una certa elasticità nella frequenza da parte degli studenti, e alla difficoltà, in certi momenti particolarmente «caldi» dell'anno (in vista degli scrutini di gennaio e di giugno), a portare avanti determinate fasi di progetto per la mancanza di studenti. D'altra parte anche



questo aspetto, come già detto nella parte dedicata al *Peer Tutoring*, si gioca tutto sulla responsabilità e la maturità dei singoli ragazzi. In altri termini, se si rendesse in qualche modo obbligatoria la frequenza, o al contrario se vi fossero delle misure sanzionatorie per chi durante l'anno si allontana dal gruppo di lavoro, verrebbe meno la condizione più importante per la realizzazione di un progetto di educazione alla pari, ossia, appunto, la responsabilità e la libera e volontaria adesione dei partecipanti, comunque sicuramente stimolati, sollecitati e coordinati da studenti esperti e docenti referenti. D'altra parte, non si può fare a meno di riportare la criticità che i rappresentanti degli studenti più avvertiti e impegnati segnalano sempre più spesso: a fronte del loro sforzo e del tempo che dedicano alla vita della scuola, quest'ultima – come struttura – non riesce ad accogliere e valorizzare l'impegno profuso, giungendo anzi paradossalmente a penalizzare in modi più o meno sottili tali attività come "altre" rispetto a quelle richieste ad uno studente.

Un pensiero conclusivo: la "necessità" dell'instabilità
Sicuramente lavorare nell'ambito della *Peer Education* comporta in tutti gli attori coinvolti (studenti, famiglie, docenti e personale della scuola) una forte percezione di "sperimentazione". Da un lato, infatti, nelle prassi ordinarie della scuola l'educazione fra pari fatica a guadagnarsi un titolo autonomo di legittimità piena, per cui chi tenta di aprire delle strade lo fa, inevitabilmente, procedendo per prove ed errori, creando dei protocolli che via via vanno perfezionando-

si, ma che al tempo stesso non possono mai avere carattere di piena stabilità.

Lavorare con gli studenti conferendo loro una responsabilità fattiva, infatti, obbliga gli educatori a rinunciare a schemi eccessivamente rigidi, accettando di procedere a nuove "contrattazioni" e a incontrare nuovi problemi e nuove opportunità anno dopo anno. Il fatto che, nello stesso anno, le esperienze di *Peer Education* cambino significativamente da classe a classe e da studente a studente è la prova di ciò. Creare una vera educazione tra pari non significa pretendere che i ragazzi scimmiettino gli insegnanti, adottando i loro comportamenti e i loro schemi di insegnamento, ma accettare, ovviamente sempre nella misura di una corretta responsabilizzazione e di un monitoraggio attento e necessario, che gli studenti creino delle strategie, partendo dal loro vissuto e dalla loro prospettiva della realtà scolastica.

Chiaramente, per un educatore consapevole della propria responsabilità formativa nei confronti delle nuove generazioni, affrontare la *Peer Education* non può non provocare un senso di vertigine, la giusta preoccupazione, cioè, di lasciare andare i ragazzi, come spesso si sente dire, «con le proprie gambe». Ma solo accettando questa visione della dimensione educativa tra pari si acquisirà la consapevolezza che l'errore, ben lungi dal poter o dover essere evitato, è metodologico, è funzionale, cioè, alla definizione (autodiretta ed eterodiretta negli e tra gli studenti) delle proprie competenze, e dei punti da cui partire per un naturale miglioramento delle proprie prestazioni e delle proprie eccellenze di studio e di relazione.

Bibliografia

ASSOCIAZIONE TREE'LLLE-CARITAS ITALIANA-FONDAZIONE AGNELLI (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento.