UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Dottorato di Ricerca in Formazione della persona e mercato del lavoro
Ciclo n. XXVI

LA PROPOSTA PEDAGOGICA DEL SERVICE LEARNING

UNA CONNESSIONE GENERATIVA FRA APPRENDIMENTO E SERVIZIO

Supervisore
Chiar.mo Prof. Ivo Lizzola

Tesi di Dottorato di Ricerca
Marta Beatrice Rota
Matricola. n° 50519

Anno Accademico 2013/2014

Indice

Introduzione …… p. 6

PARTE PRIMA

IL SERVICE LEARNING: ASPETTI STORICI, TEORICI, PEDAGOGICI E METODOLOGICI

1. Cos'è il Service Learning ……..… p. 12

1.1 L'origine del termine e la sua diffusione nel mondo ……p. 13
1.2 Le esperienze internazionali ……..p. 24
1.3 Le definizioni …….……. p. 30
1.4 La questione della traduzione …….. p. 37
1.5 Il Service Learning a confronto con altre proposte formative …… p. 42
1.6 Gli elementi chiave e gli standard di qualità internazionali ……..p. 49

2. Le storie di un approccio ……. p. 54

2.1 Il Service Learning negli USA: dalla fine del XIX secolo, ad oggi …… p. 55
2.1.1 I dibattiti recenti sul Service Learning negli USA ……..…. p. 68
2.2 L'Aprendizaje - Servicio Solidario in Argentina ……..p. 72
2.3 L'Italia e il Service Learning ……p. 78
2.3.1 Le esperienze italiane affini al SL: i progetti "Scuola e Volontariato" ……. p. 79
2.3.2 Le esperienze italiane di SL ……..…….. p. 91

3. Gli sfondi filosofici, pedagogici e antropologici ……..….. p. 94

3.1 Il contributo di J. Dewey alla fondazione teorica del Service Learning …….. p. 96
3.2 Il Service Learning attraverso le lenti critiche della pedagogia di P. Freire ……. p. 105
3.3 Service Learning e pedagogia della nonviolenza …….. p. 113
3.4 Il legame fra il Service Learning e la pedagogia fenomenologica di P. Bertolini, passando per lo Scoutismo ……..……. p. 120
3.4.1 Il Service Learning e i "ragazzi difficili" …….. p. 130

4. Il Service Learning come approccio metodologico …….. p. 137

4.1 Una cornice metodologica …….. p. 137
4.2 Le tipologie di Service Learning …… p. 144
4.3 La progettazione e le sue fasi ……. p. 150
4.4 Strategie e strumenti per riflettere nelle esperienze di Service Learning …….. p. 171
4.5 Valutare un'esperienza di Service Learning: modalità e strumenti …….. p. 180

5. Gli effetti del Service Learning: le principali ricerche negli Stati Uniti ……..… p. 194

5.1 Le ricadute del SL nell'ambito dell'istruzione universitaria …… p. 195
5.2 L'impatto del SL nel percorso di istruzione obbligatorio (K-12) ……. p. 202
5.3 Il SL come strumento efficace contro il *drop out* nelle scuole superiori …….. p. 217

PARTE SECONDA

"SOLO ALL'ASILO MI TREMANO LE SOPRACCIGLIA":
UN'ESPERIENZA DI SERVICE LEARNING IN UN CENTRO DI FORMAZIONE PROFESSIONALE BERGAMASCO

1. Il progetto di ricerca …… p. 226

1.1 Cenni metodologici …… p. 227
1.1.1 Il significato della ricerca …….. p. 227
1.1.2 La forma dell'indagine …….. p. 237
1.2 I protagonisti principali della ricerca …… p. 241
1.2.1 I CFP …….. p. 242
1.2.2 L'ENGIM Lombardia ……. p. 244
1.2.3 Il corso per operatori termo-idraulici …… p. 247
1.2.4 La classe 2^T …….. p. 250
1.3 Gli obiettivi del percorso …… p. 253
1.3.1 Gli obiettivi della ricerca ..…… p. 253
1.3.2 Gli obiettivi del progetto di apprendimento - servizio al CFP ….…….. p. 256
1.3.3 Gli obiettivi del progetto scritto dai ragazzi della 2^T ..…… p. 256
1.4 Le fasi del percorso …… p. 259
1.4.1 Le fasi della ricerca …… p. 260
1.4.2 Le fasi e i dettagli del progetto ……p. 273
1.5 I Metodi e gli strumenti ……..……. p. 275
1.5.1 I metodi e gli strumenti della ricerca ……..p. 275

1.5.2 I metodi e gli strumenti del progetto ……. p. 281
1.5.3 L'analisi dei dati …… p. 294
1.5.4 Validità e attendibilità della ricerca …….. p. 297

2. I risultati dello studio …….. p. 300

2.1. Prima dei laboratori all'infanzia ……..…… p. 301
2.1.1 Le prime interviste: esplorazione intorno ai focus "scuola" e "aiuto" …… p. 301
2.1.2 I risultati delle prime auto-valutazioni: fra paure, demotivazione e timidi slanci …….. p. 343
2.1.3 I ricordi dell'infanzia: iniziare da parti di sé, per andare verso l'altro ..…. p. 346
2.1.4 Le parole della direttrice: stimolo per riflettere pedagogicamente su di sé e gli altri …….. p. 348
2.2 Dentro l'esperienza dei laboratori …….. p. 352
2.2.1 Le interviste post I laboratorio …….. p. 352
2.2.2 Le interviste post II laboratorio ……..……. p. 375
2.2.3 Le auto-valutazioni alla chiusura di ciascun laboratorio …….. p. 388
2.3 Riflessioni a fine progetto …….. p. 393
2.3.1 Le interviste finali …….. p. 393
2.3.2 La valutazione delle competenze …… p. 443

Conclusioni …….. p. 449

Allegati ……. p. 463

Bibliografia …….. p. 481

Abstract

The subject of this research is Service Learning (SL) a method that connects learning disciplines of the school curriculum with a real service to the local community, played by students. SL is widespread in the US, in many countries of Latin America and in some European countries; in Italy it has been known only recently.

The first part presents the SL international survey: its origins, the quality standards and elements that distinguish it, the different experiences in different cultural and social contexts, the main theoretical backgrounds (John Dewey in the US and Paulo Freire in Latin America). The research presents also some possible links between SL and the nonviolence pedagogy (Danilo Dolci and Aldo Capitini) and it proposes a phenomenological approach (Piero Bertolini). This study focuses on the methodological details of SL: design steps, strategies and tools to enable the reflective processes and methods of evaluation. It shows the results of the major American research on SL effects, about the students, the cognitive, affective-emotional, relational and social, in the University field, within the system of K-12 education and in secondary Schools, as an effective tool against dropout.

The second part is an empirical research that describes, as a case study, a particular experience of SL generated by the integration of academic learning of a thermal-hydraulics course in a professional School in Bergamo with a service to the local kindergartner. Boys, aged between 14 to 19, created workshops about water, for children aged between 3 to 5. Students of professional School have been involved in every stage: design, contacts with partners, processing laboratories, construction, operation and evaluation. The main challenge: the lack of confidence in their own abilities, relating to others, communicating, being responsible. Thanks to the use of reflective and self-evaluative tools and semi-structured interviews with students - before, during and after the SL project - a positive change has been ascertained in representation of themselves, self-confidence, responsibility about the commitment.

Introduzione

L'oggetto di studio del seguente lavoro è il *Service Learning*, una proposta pedagogica piuttosto diffusa negli Stati Uniti, in molti stati dell'America Latina, in particolare in Argentina, e in alcune nazioni europee. Il Service Learning ha la particolarità di combinare l'apprendimento delle discipline del curricolo scolastico con un servizio reale alla comunità locale, svolto dagli studenti. Tale combinazione non risulta un semplice accostamento o una mera giustapposizione, costituisce piuttosto un'integrazione e un'intersezione fra due intenzionalità: quella dell'apprendimento ("learning") e quella di tipo solidale ("service"). Un'esperienza di Service Learning è un'occasione per studenti di vari ordini e gradi scolastici, di apprendere conoscenze e maturare competenze attraverso l'impegno concreto in un servizio alla comunità, rispondendo efficacemente a suoi bisogni reali. È una proposta che può coinvolgere,dicevamo, Istituzioni Scolastiche di vari ordini, gradi ed indirizzi, nonché l'Università, Enti pubblici e privati, organizzazioni non governative, gruppi. Il Service Learning è un particolare approccio per competenze, molto duttile, che mostra numerose potenzialità a vari livelli: cognitivo, relazionale-emotivo, sociale.

Il Service Learning non è ancora molto conosciuto in Italia: è piuttosto raro vederlo richiamato nell'ambito del dibattito pedagogico, nei progetti didattici e nella ricerca accademica. Solo recentemente inizia a fare capolino grazie ad alcune iniziative formative specifiche e ad alcuni saggi apparsi su riviste specializzate. Ciò non significa che nel panorama italiano non esistano prassi educative simili, che di fatto vedono gli studenti impegnati in attività solidali - per la maggior parte in ambito extra-scolastico, -che si propongono di favorire prevalentemente la maturazione di competenze sociali e comportamenti prosociali. Tali esperienze, però, sono per lo più dei percorsi a sé, che non incontrano in continuità il curricolo formativo e disciplinare delle Scuole, né tanto meno, risultano essere valutati e valorizzati dalla Scuola.

Il Service Learning merita di essere accolto in Italia per diversi motivi: rappresenta un approccio che grazie al suo carattere di unitarietà e interdisciplinarità può favorire la maturazione di tutte le competenze di cittadinanza; può costituire uno strumento efficace per realizzare percorsi formativi in una continuità reale ed effettiva fra sapere, saper fare, saper essere, fra la scuola, il contesto sociale, il lavoro; può rappresentare un'esperienza formativa altamente stimolante per educare all'interesse verso la cosa pubblica, alla partecipazione attiva, attraverso pratiche concrete di cittadinanza; può diventare uno strumento efficace contro l'abbandono scolastico precoce; può contribuire concretamente, attraverso attività concrete e significative, a superare il nozionismo, l'astrattismo, la passività, il frontalismo che tanto ancora separano e allontanano il sapere proposto a scuola dalla vita.

Il presente lavoro è suddiviso in due parti: la prima riguarda gli aspetti storici, teorici, pedagogici e metodologici dell'approccio del Service Learning; la seconda descrive invece la progettazione, la realizzazione e la valutazione di un progetto di Service Learning con un gruppo classe di un Centro di Formazione Professionale bergamasco.

La prima parte si apre con un capitolo dedicato ad introdurre l'oggetto di studio, descrivendo in dettaglio l'origine del termine "service learning" e la sua diffusione nel mondo. L'analisi delle forme assunte nelle molteplici esperienze internazionali e la riflessione sulle varie definizioni e sui nomi dati all'approccio, consentono di sostanziarlo e di coglierne gli elementi chiave, mettendo in evidenza, al tempo stesso, le sfumature di significato che emergono dai vari contesti culturali di riferimento. Nella diversità delle manifestazioni dell'approccio del Service Learning vengono presentati gli standard di qualità elaborati in contesto nordamericano, e poi condivisi a livello internazionale fra i soggetti istituzionali e non che si occupano dell'argomento.

Successivamente assumendo un taglio più storico si presentano le origini e gli sviluppi dell'approccio nei due Paesi che nella letteratura internazionale considerata, alla luce di documentazioni, riflessioni e studi prodotti, emergono come protagonisti: gli Stati Uniti ed l'Argentina. Sono storie diverse che nascono da contesti ambientali, storici e culturali specifici e che vedono i propri punti di riferimento principali in maestri diversi: John Dewey e Paulo Freire.

Il Service Learning nel nostro Paese, invece, non è ancora stato assunto come tale, sebbene vi siano alcune proposte pedagogiche simili, come i progetti "Scuola e Volontariato" ed altre più recenti esperienze pionieristiche di Service Learning vero e proprio, che vengono descritte nel secondo capitolo.

Dopo l'indagine storica si affrontano nel dettaglio gli sfondi filosofici, pedagogici e antropologici di riferimento. In particolare si presentano ed analizzano i contributi principali alle basi teoriche del Service Learning da parte del pragmatismo di Dewey e la pedagogia critica di Freire. Si presenta inoltre una riflessione recente intorno alle connessioni fra Service Lerning e la pedagogia della nonviolenza in particolare di Danilo Dolci e Aldo Capitini. Si propone infine, una visione fenomenologica dell'approccio, facendo riferimento al pensiero di Piero Bertolini, e in particolare al suo "Ragazzi difficili", mettendo in luce allo stesso tempo il collegamento con alcuni temi della pedagogia Scout affrontati dallo stesso Bertolini.

Il quarto capitolo affronta il Service Learning come metodo, sulla base delle esperienze internazionali. In particolare sono descritte le varie tipologie di Service Learning, le fasi principali per una progettazione efficace, le strategie e gli strumenti adeguati per attivare i processi riflessivi che permettono di costruire il legame fra le dimensioni del "service" e del "learning", le modalità di valutazione delle esperienze di SL, nonché le criticità legate alla complessità della proposta.

La prima parte si chiude presentando una rassegna dei risultati delle principali ricerche statunitensi sul Service Learning (nella letteratura internazionale sono le più numerose e dettagliate), riguardanti gli effetti sugli studenti a livello cognitivo, affettivo-emotivo, relazionale-sociale. Ci si è concentrati sugli effetti riscontarti a livello universitario, settore in cui la formalizzazione dell'approccio è più avanzata e sui risultati ottenuti nell'ambito del sistema di istruzione obbligatoria che va dal primo al dodicesimo grado. Infine si presentano gli effetti del SL utilizzato come strumento efficace contro la dispersione scolastica nelle scuole superiori.

La ricerca empirica è l'oggetto della seconda parte, nata dall'esigenza di verificare concretamente le potenzialità del Service Learning e i suoi effetti in particolari contesti formativi, quelli dove più frequenti sono gli abbandoni precoci, le difficoltà di percorso, i respingimenti, e dove le fragilità delle biografie e delle storie formative degli studenti

rendono statisticamente e realmente “difficili” i contesti. Si è individuato un Centro di Formazione Professionale, in particolare una seconda classe di un corso di termo-idraulica, i cui allievi sono diventatati protagonisti di un’esperienza impegnativa di Service Learning. Si sono raccolte le percezioni, le rappresentazioni, i pensieri, le emozioni degli studenti impegnati concretamente e in prima persona nell’ideare, realizzare e valutare un percorso di Service Learning.

L’obiettivo della sperimentazione è stato quello di capire se e come un’esperienza di SL potesse rappresentare uno stimolo per modificare l’atteggiamento degli studenti nei confronti dell’impegno ad apprendere, a mettersi in gioco a favore di altri, e se favorisse un ripensamento di sé in termini più positivi, dentro un contesto “difficile” come quello di un CFP, con ragazzi dai 14 ai 19 anni a rischio di abbandono scolastico. E a fronte di difficoltà personali e scolastiche, con livelli di motivazione (personale e professionale) bassi e con scarsa autostima.

Il primo capitolo della seconda parte presenta tutti gli elementi del progetto di ricerca che ha assunto la forma di uno studio di caso: i protagonisti e il loro contesto formativo, gli obiettivi del percorso e le varie fasi, i metodi e gli strumenti utilizzati. Il percorso di SL che ha preso forma al CFP è stata di un’esperienza tutoriale inedita: i ragazzi del corso di termo-idraulica hanno messo a servizio le proprie conoscenze e competenze offrendo ai bambini e alle bambine di una Scuola dell’Infanzia del territorio, laboratori tematici sull’acqua.

Tutti questi elementi sono descritti nei due livelli tenuti attivi: quello del progetto realizzato al CFP e quello della ricerca sul progetto realizzato. Questa duplicità ha rappresentato la particolarità e la complessità del lavoro: la realizzazione di un progetto di Service Learning, dentro un contesto particolarmente difficile, si è sviluppata mentre erano tenute attive procedure e strumenti di ricerca sugli effetti provocati dall’esperienza sui protagonisti del progetto stesso. Distinguere ed intrecciare sono state due azioni esercitate contemporaneamente da chi scrive con una particolare e costante cura riflessiva.

Ad arricchire e sostenere il processo di ricerca c’è stata la costante relazione con il docente supervisore e la partecipazione a gruppi di lavoro che a livello nazionale si sono creati fra il 2011 e il 2013. In particolare ci si riferisce alle proposte formative per docenti ideate ed organizzate dall’IPRASE, l'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione

educativa con sede a Rovereto (TN), con la direzione e la supervisione di Italo Fiorin docente di didattica e pedagogia speciale all'Università LUMSA di Roma. La partecipazione inoltre a seminari promossi dal Centro di Formazione Insegnanti di Rovereto ha consentito di incontrare alcune fra le più importanti referenti del Service Learning: l'argentina Maria Nieves Tapia (novembre 2011) e la catalana Roser Battle (novembre 2013). Si è potuto approfondire inoltre la conoscenza delle esperienze catalane partecipando al Convegno internazionale presso l'Universitat de Barcelona (luglio 2012) e al viaggio-studio, sempre a Barcellona, nel marzo del 2013, documentato con un dettagliato report, pubblicato in *Scuola Italiana Moderna* (n. 10/2013).

Il secondo capitolo della parte empirica presenta i risultati dello studio di caso. Ha una scansione cronologica per essere in sintonia con quanto accaduto durante tutte le fasi principali dell'esperienza: prima dei laboratori realizzati nella Scuola dell'Infanzia; durante l'esperienza dei laboratori con i bambini e nei momenti riflessivi, fino alla chiusura del progetto.

Sono stati analizzati i prodotti delle attività riflessive dei ragazzi del CFP e i dati raccolti: in primis le interviste, le auto-valutazioni, le riflessioni scritte a partire da stimoli diversi. A questi si sono aggiunte le osservazioni e le valutazioni da parte di chi ha condotto e seguito il progetto (la ricercatrice e la coordinatrice del corso del CFP) e da parte di chi ha accolto i ragazzi (la direttrice ed le educatrici della Scuola dell'Infanzia).

PARTE PRIMA

IL SERVICE LEARNING:

ASPETTI STORICI, TEORICI, PEDAGOGICI E METODOLOGICI

1. Cos'è il Service Learning

"L'inizio della saggezza è chiamare le cose con il loro nome"

Proverbio cinese

L'oggetto di questa ricerca, ha un proprio nome: "*service - learning*" (d'ora in poi SL); un nome che comporta di per sé una serie di elementi compresenti e interagenti, i quali rendono complessa l'operazione di chiarire ciò che indica, per diversi motivi: la lingua inglese e la conseguente necessità di una traduzione fedele al "senso originario", senza però voler uniformare la ricchezza di sfumature ed accezioni dei termini utilizzati nella traduzione; il nome stesso, composto da due sostantivi distinti, ma al tempo stesso legati dal trattino, segno che rimanda ad una relazione interna alla cosa stessa; il panorama internazionale entro cui si muove l'oggetto della ricerca, seppur con nomi diversi, portatori di contesti linguistici, culturali, pedagogici diversi, ma al tempo stesso con elementi che ritornano e accomunano le esperienze e gli approcci; la novità del nome, entro il panorama della letteratura pedagogica italiana (del nome, non per forza dell'idea e dell'approccio che il nome stesso suggerisce).

Il S-L è una prassi educativa molto diffusa negli Stati Uniti; in molti stati dell'America Latina, in particolare in Argentina e in alcune nazioni europee. Coinvolge Istituzioni Scolastiche di vari ordini, gradi ed indirizzi, nonché Università, Enti, organizzazioni non governative, gruppi.

La sua peculiarità consiste nel combinare l'apprendimento delle discipline del curricolo scolastico con un servizio reale alla comunità locale. Tale combinazione nel SL non è un semplice accostamento o una mera giustapposizione, ma rappresenta un'integrazione intenzionale, un'intersezione fra l'intenzionalità pedagogica (= learning) e l'intenzionalità solidale (= service) (Tapia; 2006: 43). Un'esperienza di SL è perciò un'occasione per gli studenti, di varie età, di apprendere conoscenze disciplinari e maturare competenze civiche, attraverso l'impegno concreto in un servizio alla comunità, che sappia

rispondere ai bisogni reali della stessa. Non è un'esperienza aggiuntiva al percorso formativo "vero e proprio" dell'Istituzione Scolastica, ma è una modalità per apprendere conoscenze e maturare competenze di cittadinanza in modo integrato ed esperienziale.

Di fatto le pratiche di SL nel mondo si intrecciano con altre esperienze simili, come per esempio il servizio alla comunità (obbligatorio o volontario; interno od esterno alla scuola; riconosciuto dalla scuola o meno) che non comporta l'interconnessione dello stesso con il percorso disciplinare della Scuola. Entrambi, e molte altre pratiche ibride o simili, coesistono in varie forme in vari Paesi del mondo; non sempre è possibile stabilire delle separazioni nette fra queste, ma tutte tendenzialmente convergono intorno all'idea che il servizio alla comunità è una preziosa esperienza formativa per i ragazzi e le ragazze (Battle; 2011: 41).

1.1 L'origine del termine e la sua diffusione nel mondo

La letteratura internazionale è unanime nel ritenere che il termine «service-learning» sia apparso per la prima volta negli anni Sessanta del secolo scorso, quando William Ramsay, Robert Sigmon e Michael Hart lo utilizzarono per descrivere un progetto delle *Oak Ridge Associated Universities*, nello stato del Tennessee. Si trattava di un progetto che connetteva gli studenti e i docenti universitari con organizzazioni per lo sviluppo sociale del territorio. L'espressione fu confermata nel 1969, nella prima conferenza dedicata al S-L ad Atlanta; successivamente si è creato un vasto movimento guidato da organizzazioni non governative come per esempio la NYLC - *National Youth Leadership Conference*[1]- e le reti inter-universitarie come *Campus Compact*[2] che hanno promosso la diffusione delle pratiche e lo studio su di esse. Varie organizzazioni statali, e successivamente federali, hanno supportato l'espansione del SL nel sistema educativo nordamericano. A partire poi dalla fine degli anni Settanta del XX secolo il SL si è sviluppato rapidamente negli Stati Uniti e nel mondo anglosassone. Allo stesso tempo altre esperienze simili - con nomi

[1] www.nylc.org

[2] www.compact.org; Campus Compact è una rete di Università americane, che comprende più di 1.100 istituzioni. L'obiettivo della rete è quello di perseguire scopi civici nell'ambito dell'Higer Education. Campus Compact attraverso la realizzazione di progetti che impegnano gli studenti nel servizio alla comunità lavora per lo sviluppo di competenze di cittadinanza degli studenti. Campus Compact ha la propria sede ufficiale a Boston e raccoglie College ed Università di quasi 40 Stati.

differenti - hanno avuto un'espansione più lenta, ma costante in altri contesti culturali, tra cui l'America Latina, l'Europa, l'Asia e l'Africa (Tapia et al.; 2005: 5).

Complessivamente negli ultimi trent'anni, sono cresciuti rapidamente programmi di governo, della società civile e delle istituzioni scolastiche di vario grado, dedicati alla promozione del S-L e, negli ultimi dieci anni, si sono sviluppate diverse Reti nazionali e internazionali di collaborazione per ampliare gli sforzi nella ricerca e nello sviluppo di nuove azioni comuni (Clayss; 2010: 14-15).

La diffusione del S-L in tutto il mondo è avvenuta e avviene soprattutto attraverso - e a partire da - il contagio di buone prassi attivate nelle Scuole di ogni ordine e grado, nelle Università, in istituzioni sia pubbliche che private, a partire da associazioni o sostenuto da politiche educative piuttosto che a partire da un unico e comune approccio teorico di fondo, sebbene uno dei costanti riferimenti principali, in diverse esperienze internazionali, sia riconosciuto in J. Dewey[3].

La modalità di diffusione è avvenuta attraverso differenti processi. Per gli Stati Uniti e il Messico per esempio le pioniere del SL sono state le università; in Uruguay ha iniziato a diffondersi a partire dalle scuole primarie. In Germania ed in Argentina invece hanno avuto un ruolo promotore le politiche educative. In altri paesi sono state fondamentali invece le organizzazioni della società civile, come il Centro del Volontariato dell'Uruguay o il Centro Boliviano de Filantropía, che hanno sviluppato i loro primi progetti (Clayss; 2010: 18).

Attualmente il SL è presente nei cinque continenti, nei paesi sviluppati, ma anche in quelli in via di sviluppo e nelle regioni con alti livelli di povertà, in particolare nelle scuole e negli istituti di istruzione superiore, così come nelle organizzazioni giovanili. Di seguito una carrellata per illustrare la presenza di forme di SL in varie nazioni, escludendo l'Italia per la quale è dedicato un paragrafo apposito.

STATI UNITI

Negli Stati Uniti la spinta maggiore alla diffusione del SL è avvenuta fra gli anni Ottanta e Novanta del XX secolo, sostenuta da finanziamenti federali, ma anche da interventi legislativi come il *National and Community Service Act* (1990) che, oltre a definire il SL e fare chiarezza sull'identità di prassi già diffuse nei vari Stati, ha fondato la

[3] Si veda al capitolo 3, il paragrafo dedicato al contributo di J. Dewey alla fondazione teorica del SL.

Commission on National an Community Service e il *National Community Service Act Trust* (1993) che sostituendo la *Commission* con la *Corporation for National and Community Service, ha promosso* il *Learn and Serve America*, un programma federale per finanziare e sostenere i progetti di SL.

Secondo il report *Growing to Greatness* del NYCL (2009) il 24% delle scuole americane (K-12: elementari, medie superiori) corrispondente a circa 20.400 scuole, ha attivato progetti di SL, coinvolgendo oltre 4,2 milioni di studenti durante l'anno accademico 2007-08. Si è registrata una graduale diminuzione tra il 1999 e il 2008: dal 32% al 24%. Tra le scuole medie e superiori, il calo supera i 10 punti percentuali, mentre le scuole elementari hanno subito un calo relativamente minore, dal 25% al 20%. Nel settore della *Higer Education*, la rete inter-universitaria *Campus Compact* rileva che, nell'anno accademico 2007-08, i 1.190 membri della rete (college ed università) hanno contribuito con una cifra stimata di 5,7 miliardi dollari e 282 milioni di ore di servizio per le varie comunità, durante il 2007-2008. Quasi un terzo degli studenti universitari (31%) delle Istituzioni iscritte alla rete hanno partecipato a servizi per la comunità. Con l'amministrazione Obama nel 2009, il governo ha promosso un piano per promuovere il servizio comunitario e il SL, incorporandoli come pratica obbligatoria di 50 ore nelle scuole secondarie. In questi ultimi anni la presenza del SL nei contesti formativi americani ha subito un calo, dovuto principalmente alla mancanza di fondi, a seguito della crisi finanziaria, mettendo così a rischio chiusura molti programmi federali, ormai storici. (Battle; 2011: 47).

IN AMERICA LATINA

In America Latina e nei Caraibi il SL è nato a partire dalle istituzioni scolastiche. In alcuni casi, i primi progetti hanno preso forma nel campo dell'istruzione universitaria, come in Messico, Costa Rica e Colombia; altri si sono sviluppati nelle Scuole Secondarie, come in Argentina, Cile e Bolivia, o nella Scuola Primaria, come nel caso di Uruguay. E' da queste pratiche di qualità che si sono generate successivamente politiche dell'istruzione per la promozione e l'adattamento ai diversi contesti nazionali. In alcuni paesi come la Repubblica Dominicana, Costa Rica e Venezuela, è attivo un programma di servizio degli studenti, quale requisito obbligatorio nell'istruzione secondaria. generalmente in tutti questi casi si tratta più di "servizio istituzionale comunità" che di SL in senso stretto.

Il legame fra i vari enti governativi e organizzazioni della società civile che promuovono il SL è stato istituzionalizzato nel 2005 con la creazione della Red Iberoamericana[4], composta da rappresentanti degli undici paesi in America Latina, da Stati Uniti e Spagna.

ARGENTINA

L'Argentina è il paese dell'America Latina in cui il S-L è particolarmente diffuso e rappresenta, con il lavoro svolto dal CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario)[5] e dalla Red Ibero-americana, un centro di promozione e ricerca molto importante, riconosciuto a livello internazionale.

In Argentina, dal 1996, è in atto una politica di promozione a livello nazionale del SL nel sistema di istruzione. Con l'istituzione del Premio Presidencial Escuelas Solidarias, iniziato nel 2000 e il Premio Presidencial de Prácticas Solidarias en la Educación Superior, nel 2004, si sono rafforzate le le politiche per la rilevazione e la valutazione degli istituti scolastici che attivano progetti di SL[6]. Grazie al Programa Nacional Educación Solidaria, del Ministerio de Educación nacional si producono materiali utili per la formazione dei docenti, con la collaborazione del CLAYSS e l'Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Viene inoltre organizzato annualmente il Seminario Internazionale nella città di Buenos Aires, che richiama ricercatori, educatori e docenti da tutta l'America Latina e da altri paesi. Il CLAYSS favorisce la costituzione di partenariati con le autorità scolastiche in Argentina, Cile, Repubblica Dominicana e Messico, e con le università e le organizzazioni della società civile in America Latina e altrove .

BRASILE

In Brasile, è utilizzato il termine «aprendizagem e servico» ed altri sinonimi come «voluntariado educativo», che si riferiscono a pratiche simili al S-L, non obbligatorie ma integrate nel curricolo (Tapia, 2006: 35; Vigilante, 2014: 171). Qui è attiva l'organizzazione non governativa *Faça Parte*, che in collaborazione con il *Ministerio de Educación Federal*, che promuove le esperienze solidali in ambito nazionale[7]. In dieci anni

[4] http://www.clayss.org.ar/ingles/redibero.htm

[5]Associazione civile senza fine di lucro, fondata nel 2002 a Buenos Aires, Argentina.

[6]www.me.gov.ar/edusol

[7]http://www.facaparte.org.br

(2003-2013) il programma *Selo Escola Solidária*, ha raccolto ben 36.015 progetti di 23.690 scuole.

L'importanza educativa del volontariato nei percorsi di istruzione è sottolineata dalla *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) che afferma che l'istruzione comprende i processi di apprendimento che avvengono nella vita familiare, nelle relazioni umane, nel lavoro, nelle istituzioni educative, nei movimenti sociali della società civile e negli eventi culturali e sottolinea come l'istruzione deve essere interconnessa al mondo del lavoro e alla pratica sociale (Instituto Faça Parte, 2006; 18).

MESSICO

In Messico la pratica più vicina al SL è il servizio sociale comunitario che, in questo paese, è obbligatorio per gli studenti universitari dal 1910, periodo in cui inizia la Rivoluzione messicana. La pratica è stata istituzionalizzata nel 1946: un periodo di 480 ore di servizio alla comunità, per tutti gli studenti che aspirano ad un titolo universitario; l'obbligo è attualmente in vigore.

Le attività del servizio socio-comunitario, attivato tramite le università, non hanno vincoli accademici, è un impegno personale degli studenti e i docenti non sono coinvolti con i loro corsi e discipline. Tramite un dipartimento amministrativo gli studenti sono assegnati a diversi servizi alla comunità e registrano le ore svolte.

I risultati sono differenti: in alcuni casi ha funzionato bene, in altri il servizio comunitario è un'attività non tenuta in considerazione, di scarso valore sociale e formativo. Tuttavia da alcuni anni le università, sia pubbliche che private, stanno cercando di ri-orientare queste pratiche, al fine di valorizzare sia la dimensione dell'apprendimento accademico, che la dimensione dell'educazione ai valori di cittadinanza. Un esempio è fornito dall'Istituto Tecnológico di Monterrey, dove sta avvenendo una riconversione progressiva dei servizi sociali comunitari in progetti di SL: 240 ore delle 480 totali obbligatorie, sono diventate percorsi di SL (Battle; 2011: 44-45).

URUGUAY

In Uruguay è attivo il progetto *Aprendendo Juntos*, presentato nel 2001 dal Centro de Voluntariado de Uruguay che ha coinvolto 3.500 studenti della scuola pubblica primaria ed ha formato 300 docenti all'*aprendizaje servicio solidario* (Vigilante; 2014: 171).

BOLIVIA

In Bolivia è attivo il Centro Boliviano de Filantropía (CEBOFIL) che ha promosso due particolari progetti di *aprendizaje servicio solidario*: il progetto *Jóvenes unidos por sus barrios*, rivolto ai giovani di un quartiere suburbano di Santa Cruz, e il progetto *La Comunidad come lugar de Aprendizaje*, per ragazzi dai 12 ai 24 anni, al fine di favorire la cittadinanza attiva e rafforzare le comunità, attraverso varie attività (prevenzione delle dipendenze, recupero di aree verdi, riciclaggio di rifiuti, sostegno scolastico, ed alla salute) (Vigilante; 2014: 171).

COSTA RICA

Qui gli studenti universitari, dal 1975, svolgono il *Trabajo Comunal Universitario* (TCU): devono impegnarsi, guidati dai docenti, in attività in favore della comunità; tale servizio è *conditio sine qua non* per conseguire il titolo di studio. (Vigilante; 2014: 171).

VENEZUELA

In Venezuela la *Ley de servicio comunitario del estudiante de educación superior* (2005)[8] cita espressamente la metodologia dell'*aprendizaje-servicio;* all'articolo 7 infatti si sottolinea che gli scopi del servizio comunitario degli studenti sono:

- favorire nello studente la solidarietà e l'impegno nella comunità come norma etica e di cittadinanza
- compiere un atto di reciprocità con la società.
- arricchire le attività di educazione superiore attraverso l'aprendizaje servicio, con l'applicazione delle conoscenze acquisite durante la formazione accademica, artistica e sportiva.
- integrare le istituzioni di educazione superiore con la comuni- tà, per contribuire allo sviluppo della società venezuelana.
- formare, attraverso l'*aprendizaje-servicio*, il capitale sociale nel paese

Anche qui il servizio comunitario è necessario per conseguire il titolo di studio (Vigilante; 2014:171-172)

COLOMBIA

In Colombia la *Llei General d'Educació* del 1994 stabilisce un servizio sociale obbligatorio per gli studenti (SSOE) della Scuola Secondaria (14-16 anni). Questa

[8] http://www.face.uc.edu.ve/deparcomercial/leydersu.pdf

normativa e quella successiva descrive il servizio sociale obbligatorio in modo molto simile al SL. Il servizio ha una durata minima di 80 ore per ciascun istituto, sia pubblico che privato.

Il servizio sociale è in questo contesto un sostegno specifico per l'alfabetizzazione e l'inclusione sociale: attività di sostegno agli studenti nel leggere e nello scrivere, attività di accompagnamento case di intrattenimento e di cura agli anziani, attività di animazione nelle aree depresse o visita negli ospedali. La percezione generale è che, sebbene il servizio sociale (SSOE) possa essere una buona pratica non ci sono le condizioni per garantirne la qualità o il collegamento con il curriculum disciplinare, correndo il rischio di essere snaturata e svalutata.

In ambito universitario gli studenti dell'ultimo anno di medicina e odontoiatria si recano in zone rurali o urbane, particolarmente degradate, dove svolgono il loro ultimo anno di studi e imprimo di esperienza pratica, ricevendo un contributo economico. Vi sono inoltre esperienze di stage in vari settori che hanno una connotazione sociale, ma in tutti questi casi sebbene siano buone pratiche, non si identificano con il concetto alla base del SL (Battle;2011: 49-51).

IN EUROPA

Il SL si è diffuso in Europa più recentemente, sebbene la grande tradizione pedagogica del vecchio continente non ha disdegnato l'importanza educativa del servizio comunitario e di attuare pratiche fortemente innovative (Vigilante; 2014:172)

GRAN BRETAGNA

L'espressione *service-learning* non è diffusa in quanto, come fa presente Jerome (2010), la parola servizio per gli inglesi richiama espressioni come «essere al servizio» e «servizio nazionale»: la prima fa riferimento a un rapporto di dipendenza verso una una persona o famiglia benestante, mentre la seconda indica il servizio militare. L'introduzione dell'educazione civica nel percorso scolastico e il ruolo di un apprendimento esperienziale (*experiential learning*) emergono come azioni contro alcuni dati del primo rapporto dell'*Advisory Group on Citizenship* (il cosiddetto *Rapporto Cricket* del 1998) da cui emerge la scarsa partecipazione dei giovani fra i 18 e i 14 anni alla vita politica e sociale. Molte scuole perciò hanno avviato programmi di educazione civica con un approccio esperienziale, avvicinandosi perciò al modello del SL, anche se vengono utilizzate

espressioni come «active learning in the community» o «community based learning for active citizenship» (Vigilante; 2014: 173-174; Annette; 2006).

Secondo il Clayss (2010) in Gran Bretagna ci sono attualmente circa 450 scuole che hanno adottato regolarmente questo approccio pedagogico. In diverse province e comuni continua il sostegno per lo sviluppo della politica di tali scuole: nel Leicestershire, Nottinghamshire, Devon, Coventry, Walsall, Rochdale, anche in Scozia e parti del Galles. In altre regioni vi sono iniziative da parte di cittadini, genitori, insegnanti, operatori sociali, supportati dal carattere decentrato del sistema di istruzione britannico e dall'autonomia.

GERMANIA

In Germania la Fondazione Freudenberg si è assunta il compito di diffondere questo approccio ed ha fondato nel 2007 il *Service Learning - Lernen durch engagement*[9]*,* una rete che promuove lo sviluppo di progetti di SL e mette in contatto scuole, agenzie di volontariato, fondazioni offrendo consulenza, supporto nella progettazione e nell'attuazione delle esperienze, favorendo lo scambio fra le scuole stesse e sviluppando materiali educativi. La rete crede nel S-L quale importante contributo alla riforma dell'istruzione e come un modo per promuovere l'impegno civico e democratico assunzione di responsabilità da parte degli adolescenti (Seifert, Zentner, 2010).

ROMANIA

In Romania, la ONG "Nuovi Orizzonti" promuove IL S-L nelle organizzazioni e della società civile e nel sistema educativo. Nella città di Lupeni, per esempio,un gruppo di 50 studenti delle superiori hanno piantato alberi, raccolto sacchi di spazzatura e migliorato gli spazi verdi del centro abitato. Hanno anche organizzato un concorso a scuola sul tema. Come risultato altri 200 volontari si sono riuniti per continuare a lavorare sui problemi ambientali della città (Clayss 2010:17).

OLANDA

In questi ultimi anni in Olanda è notevolmente diminuita la percentuale di giovani coinvolti nel volontariato; le politiche governative hanno messo così l'accento sulla responsabilità civica, orientata a promuovere una buona cittadinanza. Il governo ha attivato un'esperienza di servizio comunitario obbligatorio per gli studenti delle scuole superiori.

[9] www.servicelearning.de

Nel 2003, sono stati attivati dieci progetti pilota. Tra il 2004 e il 2006, il 60% delle scuole che hanno attivato esperienze di civic internship sono state sostenute da finanziamenti pubblici. Nel 2007 è stato introdotto il progetto di legge che finalmente ha segnato il traguardo con l'introduzione di obbligatoria del servizio per renderlo effettivo nel 2011 (Battle; 2011: 51)

In Olanda forme di SL sono state introdotte quale strumento per promuovere competenze civiche: impegno sociale, consapevolezza di valori e regole e partecipazione attiva (Bekker, 2009). Ad oggi il 97% delle scuole praticano un servizio alla comunità; a partire infatti da settembre 2010 gli studenti delle scuole secondarie (12-21 anni) devono svolgere uno stage, fra le 48 e 72 ore, di servizio della comunità in enti senza fini di lucro. *Movisie*[10] è il Centro per lo sviluppo sociale in Olanda, che promuove la diffusione del SL e la cui mission è quella di favorire la partecipazione e l'autonomia del cittadini. Supporta e offre consulenza ad organizzazioni professionali, associazioni di volontariato e a istituzioni governative (Battle; 2011: 52).

SPAGNA

In Spagna l'aprendizaje servicio come concetto inizia a diffondersi solo dal 2002, sebbene sia già presente un'importante tradizione solidale nelle università e nelle scuole. Una prima azione formativa dei docenti sull'argomento avviene grazie all'AEVOL (Asociación Española de Voluntariado) e al Forum Cívico Educativo.

In Catalogna in particolare dal 2003, un gruppo di persone ed enti (Università di Barcellona, il Dipartimento della Pubblica Istruzione della Provincia di Barcellona, la Fundació Catalana de l'Esplai e la Fundació Jaume Bofill) nel settembre del 2005 istituisce il Centre Promotor d'APS come un organismo senza una propria personalità giuridica, ma ospitato e guidato dalla Fundació Jaume Bofill. Nel corso del tempo, altri enti si aggregano: la Federació de Moviments de la Renovació Pedagògica e la Fundació Escola Cristiana. Il Centro inoltre ha il riconoscimento istituzionale da parte del Dipartimento di Istruzione, del Governo di Barcellona e del Comune di Barcellona. (Battle; 2011: 53).

Il *Centre Promotor d'Aprenentatge Servei*[11]*,* promuove e sostiene i progetti di SL; è una rete di enti ed associazioni con finalità di servizio pubblico, che lavora per legare le

[10] www.movies.nl

[11] www.aprenentatgeservei.cat

esperienze di *SL* con la qualità dell'istruzione scolastica. Ad Hospitalet, in particolare, città entro l'area metropolitana di Barcellona, da circa sei anni la municipalità collabora con diversi attori a livello nazionale; nel 2013 si sono attivati 42 progetti di *S-L*, che hanno coinvolto bambini dagli 8-9 anni, fino a ragazzi del *Bachillerato* e dei corsi di formazione professionale. Gli studenti s'impegnano socialmente e la città riconosce pubblicamente il loro *impegno* organizzando eventi per diffondere fra i cittadini le buone pratiche di *S-L* delle scuole. Alla fine di quest'anno scolastico 2012-13 sono stati coinvolti in un'unico evento celebrativo dai 400 ai 500 studenti circa. La municipalità inoltre promuove la formazione organizzando corsi per insegnanti ed altri professionisti (Rota; 2013).

Nel 2007 è stata creata la Fundación Zerbikas[12] dei Paesi Baschi, promossa da tre istituzioni sociali: Fundación EDEX, Fundación Vivir Sin Drogas, e la Federación SARTU (Battle; 2011: 53). Lo scopo principale di Zerbikas è di generare conoscenze sull'apprendimento di servizio, promuovere, diffondere e progetti comuni basati su questa metodologia:

- fornisce supporto, consulenza e formazione per gli individui, le scuole e le organizzazioni interessate a sviluppare progetti di apprendimento servizio
- promuove la creazione di una rete di agenti sociali ed educativi per il rafforzamento e la diffusione dei valori educativi e di cittadinanza che caratterizzano l'apprendimento servizio
- stabilisce accordi di cooperazione con le organizzazioni sociali e le istituzioni interessate a estendere e consolidare l'apprendimento servizio.

Dal 2008 al 2013 la rete di Zerbikas è cresciuta molto nei contati, nelle collaborazioni internazionali e nella produzione di materiale utile per la formazione e l'ideazione di progetti (Zerbikas Fundazioa: 2014).

Alla fine del 2010 si è costituita la Red Española de Aprendizaje - Servicio sulla base dei centri regionali apparsi negli ultimi anni. Al momento ci sono vari promotori di APS in 11 regioni e una specifica rete di docenti universitari, l' APS(U) (Battle; 2011: 53-54).

SVIZZERA

In Svizzera il Centro di promozione del SL è sostenuto dal programma "Percento culturale Migros"; un impegno assunto dalla Migros – catena di supermercati - in ambito

[12] http://www.zerbikas.es

culturale e sociale, nei settori della formazione, del tempo libero e dell'economia. L'idea alla base di questo programma si fonda sulla filosofia di Gottlieb Duttweiler (1888-1962) il fondatore della Migros. Seguendone gli intenti, la Federazione delle Cooperative Migros destina annualmente un contributo finanziario al programma. Tale contributo è calcolato sulla base della cifra d'affari e viene versato anche in caso di andamento negativo degli affari nel commercio al dettaglio. Il Centro[13] si pone come obiettivi la divulgazione del S-L; la formazione dei docenti; il coinvolgimento degli studenti; la ricerca e il coordinamento a livello internazionale.

Nell'anno scolastico 2009-10 sono stati avviati dei progetti pilota di S-L in 20 classi del paese. Dall'anno scolastico 2012/13, è offerta a tutte le classi e scuole la possibilità di realizzare un progetto di S-L nell'ambito di una rete di apprendimento integrata. sono coinvolti tutti i cicli scolastici fino alla fine del liceo o della scuola professionale. Dal 2006 il Percento culturale Migros premia con il concorso "x-elevato-cuore", le classi e gli istituti scolastici per le loro iniziative. In questi anni sono stati ben 480 i progetti presentati per un totale di 40 mila e più ragazzi coinvolti nelle attività.

IN ASIA

INDIA

In India il programma "Bala Janaagraha", lanciato nel 2002 da un'organizzazione della società civile, promuove l'educazione civica attraverso la conduzione di progetti di S-L. Sviluppato nella regione di Bangalore, il programma è iniziato con 200 bambini di 5 scuole, e conta attualmente più di 6.000 studenti quinto al nono grado in 95 scuole. I progetti comprendono esperienze di rimboschimento, di riciclaggio, campagne di salute pubblica e la prevenzione degli incidenti stradali. (Clayss; 2010: 15).

SINGAPORE

La Fondazione Internazionale di Singapore (SIF) organizza dal 2000 il programma YEP (Gioventù Expedition Project), un programma dI S-L, e che ha coinvolto quasi 10.000 giovani attraverso programmi di solidarietà e di scambio culturale. Nel 2003 la SIF ha fondato il Centro per il S-L Internationale, che svolge attività di ricerca e formazione. (Clayss; 2010: 18).

[13] http://www.servicelearning.ch/ è il sito disponibile nelle tre lingue (italiano, francese e tedesco).

1.2 Le esperienze concrete

La diffusione internazionale delle prassi di S-L ha portato a diverse elaborazioni concettuali a partire dalle stesse, senza però un nucleo teorico comune; è utile distinguere tra le pratiche del S-L che possono svilupparsi con alcuni tratti comuni e le diverse denominazioni e definizioni che le esprimono. Risulta di maggiore comprensione partire perciò da queste ultime, per risalire alla concettualizzazione che ne è stata fatta, a partire da diversi contesti culturali di riferimento.

L'esempio "da manuale" lo suggerisce il National Youth Leadership Council americano (www.nylc.org):

> *Picking up trash on a riverbank is service. Studying water samples under microscope is learning. When science students collect and analyze water samples, document their results, and present findings to a local pollution control agency - that is service learning*[14].

Le diverse prassi di S-L, caratterizzate dall'integrazione fra servizi e apprendimenti disciplinari, attraversano tutti i gradi scolastici e tutti gli indirizzi di studio: da esperienze all'Infanzia e alle Elementari, fino a corsi strutturati a livello universitario, da intrecci con le discipline umanistiche a quelli con le materie scientifiche, tecniche e tecnologiche, da percorsi che nascono dalle associazioni e da enti a quelli che si costruiscono a partire da una proposta dell'Istituzione Scolastica. Le attività di servizio possono assumere forme e modalità molteplici ed originali: da servizi diretti alle persone, ad attività a favore dell'ambiente, da azioni a favore di beni culturali a campagne sull'alimentazione sana. Sono diversi anche in relazione alla loro durata: da pochi mesi, ad esperienze che durano anni. Ci sono esperienze che generano servizi fuori da scuola e altri per la scuola stessa. L'integrazione fra servizio e discipline nasce a partire da una necessità reale, da bisogni della comunità concreti.

A titolo esemplificativo si riportano di seguito diverse esperienze significative, in vari gradi scolastici e contesti culturali.

---

[14] Raccogliere spazzatura sulla rive di un fiume, è un servizio. Studiare campioni d'acqua al microscopio è apprendimento. quando gli studenti raccolgono e analizzano campioni d'acqua di un fiume inquinato e usano i risultati per ripulire il fiume con le autorità locali e la comunità, questo è service - learning.

In Argentina, sono state molte le esperienze premiate negli anni 2011-12 con il "Premio Presidencial"[15]:

- la scuola "Libertador Simón Bolívar", a San Martín, Mendoza, ha attivato diverse azioni solidali in rete, svolte da studenti del quinto anno, avendo come obiettivo l'integrazione sociale ed educativa di famiglie in situazione di vulnerabilità. Nell'ambito del corso di scienze sociali gli studenti hanno elaborato materiali didattici per l'infanzia e fornito supporto nella promozione della lettura fra i bambini delle elementari; nelle discipline di economia e management delle organizzazioni gli allievi hanno offerto una formazione ai responsabili di bambini e alle madri disoccupate, per generare micro imprese; in scienze naturali hanno attivato workshop sulla salute e la nutrizione. Le attività sono state organizzate in rete con varie agenzie governative e la comunità locale.
- Nella Escuela Técnica de Gestión Social "Nehuén Peumán", a Bariloche (Río Negro), in risposta al grave problema dei rifiuti urbani che interessa la città, con la collaborazione di comune, quartiere e associazioni civiche, gli studenti hanno dato il loro contribuito attraverso la creazione di campagne di sensibilizzazione sull'importanza della separazione dei rifiuti domestici e dei laboratori di riciclaggio. Hanno costruito contenitori separati per i rifiuti, realizzati recuperando materiale inorganico prodotto dalle ceneri vulcaniche dell'ultima eruzione del Puyehue.
- Gli studenti della Escuela Primaria de Adultos, che opera in diversi istituti penali di Buenos Aires, nell'ambito dell'insegnamento linguistico, hanno illustrato favole da donare ai bambini del reparto oncologico dell'ospedale pediatrico di Mar del Plata.
- Nella Escuela Media de La Florida, a Cruz Alta (Tucumán) gli studenti Studenti del quinto e sesto anno hanno studiato il problema degli insuccessi scolastici e deciso di offrire uno spazio per accompagnare gli studenti del primo anno, a rischio di abbandono o di bocciatura, attraverso un percorso di tutoring, concordato con i loro insegnanti, al fine di facilitare la frequenza scolastica e l'integrazione piena. Il progetto ha portato ad un concreto miglioramento del rendimento dei ragazzi più giovani.
- Nella Escuela Primaria di Los Villagra (Tucumán) è nato un progetto di valorizzazione del patrimonio storico e culturale della località di Los Villagra, attraverso

[15] Per una ricognizione esaustiva delle migliori esperienze di S-L premiate con il Premio Presidencial si veda il sito del Ministero dell'Educazione argentino http://www.me.gov.ar/edusol/premios_presidenciales.html ehttp://www.me.gov.ar/edusol/archivopublicaciones.html#modganpp (consultato ad aprile 2014)

l'identificazione, la denominazione e la numerazione di strade, case e strade del villaggio. Gli allievi hanno progettato un sistema di identificazione delle strade intitolandole con nomi di alberi autoctoni e di insediamenti indigeni. Il comune ha concesso loro di scegliere non solo i nomi delle strade, ma anche di piantare nuovi alberi, con l'aiuto dei loro genitori e persone della comunità.

- A Buenos Aires, studenti delle scuole secondarie organizzano attività sportive e ricreative a scuola il sabato, per tenere i bambini lontani dalle strade. Una scuola di danza offre formazione gratuita insegnando folk e danza classica per le persone a basso reddito. Almeno quattro piccole città (uno in Provincia di Buenos Aires, un altro in Entre Ríos, e due a Santa Fe) hanno un museo locale, grazie alla ricerca e al duro lavoro dei loro studenti. Molte comunità isolate, come Capitán Gregrores, a Santa Cruz (Patagonia), sono ora collegati al resto del mondo, grazie alle stazioni radio FM gestite da studenti.
- Studenti delle scuole tecniche come quelli di Junin de los Andes, hanno progettato e costruito mulini a vento, appositamente adattati ai venti della Patagonia, per fornire energia elettrica alle comunità isolate in montagna. La scuola ha inserito il progetto nel curricolo, in modo che ogni classe potesse completare il proprio percorso formativo proponendo un nuovo mulino a vento o un dispositivo idroelettrico per una comunità rurale. Nella stessa regione, gli studenti Mapuche hanno insegnato ai loro anziani nuove tecnologie agricole e hanno favorito lo sviluppo di sofisticate ricerche sulla qualità del suolo e dell'acqua. Gli studenti delle scuole tecniche a Mendoza, Buenos Aires, La Plata e Chaco usano le loro lezioni pratiche per costruire sedie a rotelle e dispositivi ortopedici per le persone e le organizzazioni non governative che ne hanno bisogno (Tapia & Mallea; 2003: 212-213).

Negli Stati Uniti d'America[16] nell'anno accademico 2007-08 si sono realizzate numerose esperienze di S-L poi raccolte nel Report "Growing to Greatness 2009":

- nel Missisipi, dal momento che l'uragano ha distrutto la comunità nel 2005, il *Moss Point School District*, collaborando con il NYLC e una Fondazione di aziende agricole statali, ha coinvolto centinaia di studenti (VI-XII grado) nel programma "The Gulf Coast WalkAbout" che ha integrato gli apprendimenti disciplinari con attività di servizio per la ricostruzione della comunità. Le necessità impellenti delle famiglie, dopo il catastrofico

[16]Si fa qui riferimento al report federale del National Youth leadership Council del 2009.

evento naturale, hanno stimolato la progettazione di percorsi estivi per gli studenti, i quali hanno contribuito concretamente, soccorrendo i vicini in difficoltà, bonificando i terreni, piantando alberi e riqualificando i quartieri.

- Nel Montana, la "Monforton School", si trova in una zona rurale, ha 175 studenti (VIII grado) di cui il 40% circa vive in povertà. Nonostante le difficoltà economiche, gli studenti hanno richiesto al Consiglio scolastico di sostenere formalmente il S-L. Così già nel 2001 il SL è stato approvato come percorso obbligatorio per tutti gli studenti. "Operation Save the Playground" è uno dei progetti più riusciti. Gli studenti hanno iniziato il loro percorso di SL riflettendo sui problemi della comunità locale ed hanno evidenziato il fatto che i ragazzi e tutti gli altri membri della comunità non avevano un posto per giocare. Hanno elaborato perciò un progetto per un parco giochi, hanno convinto il consiglio scolastico ad impegnarsi, sebbene non vi fossero fondi. I ragazzi si sono mossi per ottenere sovvenzioni e donazioni; hanno iniziato a creare una zona di incontro della comunità, con attività salutari per tutte le età. Gli studenti hanno utilizzato competenze in quasi ogni area curricolare al fine di progettare e costruire una struttura per l'arrampicata, un parco giochi, percorsi dedicati a bambini ed adulti con attività di apprendimento legate alla storia del territorio.
- Nello stato di New York, gli studenti della "Charles C. D'Amico High School", hanno creato il Golden Gala, un evento ricreativo a favore degli anziani: una serie di iniziative di vario genere a favore di 150 anziani della comunità. Ogni attività proposta è stata legata al corso curricolare seguito a scuola. Le classi di educazione alla salute hanno svolto controlli della pressione arteriosa e lo screening del diabete, in collaborazione con l'ospedale locale. Gli studenti hanno insegnato agli anziani ricette sane e strategie di prevenzione. Il gioco del bowling computerizzato ha mantenuto gli anziani in movimento. Gli studenti di arte hanno lavorato con gli anziani facendo manufatti, dipinti e un murale. Gli studenti del corso di fotografia hanno scattato foto di anziani con i loro amici; mentre le classi di coro e band hanno suonato le canzoni degli anni '40 e gli studenti di educazione fisica e ballo hanno danzato con gli anziani.
- Nell'Oregon, gli studenti della "Cascade High School" sono stati coinvolti nel programma di tutoring "Reading Buddies" per aiutare i bambini (II grado) della "Marion Elementary School" a migliorare le loro competenze di lettura. Il programma non ha

portato benefici solo ai piccoli, ma anche agli studenti delle scuole secondarie. Il programma di SL è stato integrato nei percorsi curriculari della High School, dove per l'occasione sono state unite le classi speciali con quelle regolari. Il successo del programma "Reading Buddies" ha stimolato altre attività di SL, compresa una partnership con una casa di riposo locale e un orto comunitario.

In Spagna, in particolare a Barcellona e a Hospitalet[17]:

- presso la scuola "Gornal" è stato attivato il progetto "Arte nelle mura", in cui sono stati coinvolti giovani (16-23 anni) del PQPI di pittura dell'Istituto Joan Miró e ragazzi del 3r e 4t ESO (14-16 anni) inseriti in un progetto speciale "Aula Oberta" per prevenire l'abbandono scolastico. Insieme hanno riqualificato le facciate bianche della scuola e le hanno decorate con coloratissimi murales, ispirandosi a J. Miró. La scelta dei soggetti da dipingere è stata fatta solo dopo aver incontrato i bambini dell'infanzia (3-5 anni) che hanno partecipato ai laboratori artistici con i "compagni più grandi". I "grandi" hanno dipinto le facciate principali, i bambini hanno colorato le parti basse. I "grandi" sono stati così sensibilizzati al volontariato nel proprio territorio, invitati a riflettere sull'arte urbana e a essere parte attiva nel migliorare gli spazi del quartiere. La municipalità ha creato un evento celebrativo finale in cui i "piccoli" hanno ringraziato pubblicamente i "grandi" e gli adulti hanno valorizzato l'impegno sociale dei giovani, convalidando crediti formativi scolastici.
- La scuola "Pau Vila" si trova in un quartiere operaio; il 93% degli alunni è giunto con l'ondata migratoria dell'ultimo decennio; moltissime le etnie, così come le lingue. In qualche gruppo-classe non c'è nemmeno un alunno catalano; in certi periodi si è registrata la presenza di ben venti lingue diverse. Moltissimi (35-38%), i bambini con bisogni speciali, molti dei quali richiedono l'intervento dei servizi sociali. Molti i problemi legati all'occupazione, all'alloggio e al contesto familiare. Qui le esperienze di SL favoriscono l'integrazione, la coesione sociale e maggiori apprendimenti scolastici. Il progetto "Ambaixadors de la Música i de la Pau" nasce dalla rete fra la Scuola, la Fondazione "Pau Casals"[12] e la "Escola de Musica – Centre de les Arts". Gli alunni più esperti insegnano strumento ai più piccoli (10-12 anni) ed insieme si esibiscono in

[17] Si fa qui riferimento ad alcune esperienze verificate in prima persona grazie al viaggio - studio svolto a marzo 2013 a Barcellona, nell'ambito del Corso di formazione organizzato dall'IPRASE (Rovereto - TN) con la supervisore del Prof. Italo Fiorin. In particolare si veda il resoconto di viaggio: Marta B. Rota, "Aprenentatge Servei. Viaggio catalano nell'Apprendimento Servizio", in *Scuola Italiana Moderna*, n. 10, giugno 2013, pp. 139-143, Ed. La Scuola (BS).

occasione di vari eventi in città. Nel progetto "Aprendre a jugar en pau", i ragazzi di 10-12 anni, per sviluppare le loro capacità assertive nella risoluzione di conflitti e per conoscere giochi non violenti o alternativi al calcio, organizzano e conducono giochi per gli studenti più giovani della "Pau Vila". Per favorire la conoscenza della lingua catalana, è attivo il progetto invece "Padrins d'Scrabble en català": il gioco di parole "Sacarabeo" è strumento motivante ed efficace per apprendere l'idioma divertendosi con la mediazione di un tutor il quale, insegnando, impara a sua volta.

- La scuola "Solc Nou", è una scuola che offre diversi corsi professionali per giovani: farmacia e parafarmacia; tecniche e cure ausiliarie; educazione infantile. Qui il percorso di studi diviene strumento per un servizio alla comunità. Gli studenti del II anno di farmacia si sono impegnati nel progetto "Farmaconsells" ("Farmaconsigli"): laboratori teorici-pratici su temi specifici della salute, dell'alimentazione e dell'igiene personale al fine di dare consigli utili a piccoli gruppi di persone che vivono diverse fragilità, come la malattia mentale o il carcere.
- Presso il collegio "Pare Enric d'Ossó"msono attivi otto progetti di SL annuali. Sono coinvolti gli alunni del 3r e 4t dell'ESO (14-16 anni) che svolgono un'ora settimanale di SL. Gli studenti possono scegliere a quale progetto partecipare; i docenti delle varie discipline integrano le attività di SL con lezioni curricolari. Il servizio effettivo è svolto invece in orario extra-scolastico. Fra i progetti c'è quello della "Campanya de donació de sang". Gli alunni organizzano una campagna per la donazione di sangue, da effettuare a scuola. Il servizio cerca di rispondere alla reale necessità di sangue in Catalunya e quindi di contribuire ad aumentare il numero dei donatori. Attraverso il servizio gli studenti acquisiscono conoscenze sul sangue e sulla modalità di raccolta, collaborando con il Banco del sangue, maturano competenze comunicative, organizzative e abilità specifiche, per costruire una campagna pubblicitaria. Diverse le discipline curricolari che rientrano nel progetto: biologia, etica, arti visive e plastiche, cittadinanza. I ragazzi curano anche la giornata della donazione: accolgono i donatori e li intervistano prima e dopo la donazione, al fine di raccogliere dati utili per il Banco del sangue.

Queste esperienze testimoniano una presenza vivace e diffusa nel mondo, nonché una grande plasticità e flessibilità dell'approccio che, a seconda dei protagonisti, del

contesto scolastico e della comunità, a partire dai bisogni locali, assume forme plurime nello spazio e nel tempo, generando interazioni originali e motivanti, che portano benefici diffusi e distribuiti.

1.3 Le definizioni

L'incontro con il nome e una prima definizione, che ha portato a scoprire l'approccio pedagogico specifico, i vari sfondi teorici di riferimento e le esperienze realizzate nel mondo, è avvenuto personalmente per "via riflessiva", ossia ritrovando nell'ambito della letteratura italiana, il termine "service-learning" in una pubblicazione di Luigina Mortari (2009:161), dedicato alla teacher education. L'autrice lo cita fra le "tecniche per la riflessività" e lo definisce, riferendosi ad autori nordamericani, come "strategia didattica che può favorire un apprendimento significativo". Nello specifico, tale strategia:

> *combina il raggiungimento di obiettivi sensibili per la comunità locale e di obiettivi formativi, impegnando i partecipanti in 'compiti di servizio' dentro situazioni strutturate attraverso le quali è possibile non solo acquisire conoscenze e abilità, ma anche sviluppare capacità di apprendimento autodiretto e la disposizione alla riflessione.*

La traduzione letterale in italiano - "apprendimento-servizio" - del termine anglofono ha portato successivamente all'individuazione dell'unico testo in lingua italiana del 2006 dedicato interamente all'argomento: "Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento servizio". L'autrice è la ricercatrice argentina Maria Nieves Tapia (2006: 22), la quale afferma che l'apprendimento-servizio può essere così definito:

> *"una proposta pedagogica che permette a bambini, adolescenti e giovani di sviluppare le proprie conoscenze e competenze, grazie a una pratica di servizio solidale nei confronti della comunità; (...) "un'attività educativa che prospetta l'acquisizione di conoscenze congiuntamente all'applicazione delle materie di studio e alla messa in gioco di attitudini e valori per mezzo della realizzazione di un servizio pensato per soddisfare le necessità della cittadinanza".*

Da queste prime definizioni emergono due elementi dell'oggetto di ricerca: un compito di servizio svolto da studenti che incontra le necessità della comunità locale e i

contenuti disciplinari del curricolo scolastico. Tali elementi non sono giustapposti, ma si integrano vicendevolmente; tale integrazione risulta essere un mezzo attraverso cui perseguire fini formativi.

Per cercare di capire meglio come si definisce il SL occorre far riferimento alla letteratura nordamericana, la più completa ed ampia attualmente presente sull'argomento.

J. Kendall (Eyler & Giles; 1990: 3), sullo scorcio degli anni '90, ha raccolto nel panorama nordamericano, ben 147 definizioni diverse di SL, segno di una vivace ed importante presenza nei percorsi formativi degli studenti americani di esperienze riconducibili all'approccio del SL, dall'altro della difficoltà ad individuare una dicitura comune che le rappresentasse. Si deve attendere un documento federale, il "National and Community Service Act" del 1990[18], in cui si definisce il service learning:

> *The term 'service-learning' means a method under which students or participants learn and develop through active participation in thoughtfully organized service that is conducted in and meets the needs of a community;is coordinated with an elementary school, secondary school, institution of higher education, or community service program, and with the community; and helps foster civic responsibility; and that is integrated into and enhances the academic curriculum of the students, or the educational components of the community service program in which the participants are enrolled; and provides structured time for the students or participants to reflect on the service experience.*

Il SL è quindi un metodo, grazie al quale gli studenti o i partecipanti apprendono e maturano attraverso l'attiva partecipazione ad un servizio organizzato intenzionalmente e in modo riflessivo, realizzato al fine di rispondere ai bisogni di una comunità; si coordina con una scuola elementare, secondaria o con istituzioni universitarie, oppure con un programma di servizio civile e con la comunità; aiuta a maturare la responsabilità civica; è parte integrante ed arricchente del curricolo degli studenti o delle componenti educative dei "community - service program" in cui i partecipanti sono coinvolti; offre tempi strutturati agli studenti e ai partecipanti per riflettere sull'esperienza.

[18] Per incoraggiare il volontariato negli USA, è stato approvato nel 1990, con la firma del presidente George H.W. Bush, il "National Community Service Act", una legge che ha creato una nuova agenzia federale indipendente, la "Commission on National and Community Service". Tale Commissione è stata incaricata di supportare diversi programmi formativi a livello federale, fra i quali i "Service-learning programs for school-aged youth" - progetti di SL per gli studenti delle scuole americane.

Il SL è utilizzato in contesti scolastici e formativi di gradi diversi, prevede per gli studenti un'esperienza diretta di servizio a favore dei bisogni della comunità; tale esperienza è strettamente legata al curricolo scolastico ed è perciò strumento per apprendere e maturare competenze disciplinari e civiche. La definizione pone un accento importante sulla pratica riflessiva che accompagna l'esperienza formativa.

Le esperienze di SL sviluppate in Argentina rappresentano un altro punto di riferimento importante, sia per il contesto latino-americano che per quello internazionale, sebbene la loro storia sia più recente e diversa. Ne dà testimonianza la diversa la definizione presente nella "Ley de Educación Nacional del Ministerio de Educación" del 2006 (art. 32, y 123).[19].

> *La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio apunta a mejorar la calidad educativa, enfatizando en una educación para la ciudadanía fundada en la práctica participativa y el aporte solidario al desarrollo local. Los proyectos de aprendizaje-servicio permiten a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos en las aulas al servicio de necesidades concretas de la comunidad.*

La proposta pedagogica dell'aprendizaje - servicio mira a migliorare la qualità educativa, sottolinenando un'educazione per la cittadinanza basata sulla pratica partecipativa e il contributo solidale allo sviluppo locale. I progetti consentono agli studenti di applicare le loro conoscenze acquisite in aula alle necessità concrete della comunità. Nel contesto argentino l'aprendizaje - servizio è una proposta pedagogica, la cui finalità principale è quella di educare alla cittadinanza. Essa è prima di tutto una pratica - per gli studenti - di partecipazione attiva, che comporta il dare un contributo concreto per lo sviluppo della comunità. In seconda battuta si sottolinea che tali esperienze sono occasioni di applicazione delle conoscenze apprese a scuola ai bisogni reali della comunità.

Una terza definizione "ufficiale" degna di nota è invece europea. Uno dei paesi in cui, negli ultimi dieci anni, si sono sviluppate maggiormente esperienze di SL è la Spagna, in particolare la città catalana di Barcellona, dove è attivo un Centre Promotor[20] nato dalla collaborazione di Enti pubblici (Scuole, Università, Municipalità) e fondazioni private, che

[19] http://www.me.gov.ar/edusol/seminter.html

[20] http://www.aprenentatgeservei.org/

si popone di promuovere lo studio, la diffusione e lo sviluppo di progetti di 'aprenentatge servei':

> *L'aprenentatge servei és una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulat en el qual els participants es formen tot treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorarlo.*

L''aprenentatge servei' è una proposta educativa che combina processi di apprendimento e di servizio alla comunità in un unico progetto ben articolato, nel quale i partecipanti lavorano sulle esigenze reali del contesto con l'obiettivo di migliorarlo. Anche qui l' 'aprenentatge servei' è una proposta, un approccio educativo. Si mette in risalto l'aspetto che lo caratterizza: un unico progetto basato sull'articolazione e combinazione - ben fatta - fra processi di apprendimento (plurali e non definiti entro contesti scolastici o meno) e servizio alla comunità che non solo risponde alle sue necessità, ma si propone anche di trasformare la realtà, migliorandola.

Se da un lato si riscontrano definizioni diverse di SL, alla luce di posizioni e sguardi molteplici, dall'altro risulta possibile individuare alcuni elementi comuni che si ripetono. Lo hanno mostrato alcuni ricercatori catalani, Puig et al. (2009: 27-31), i quali hanno messo a confronto diverse definizioni internazionali, elaborando un quadro sinottico che mette in evidenza alcune caratteristiche comuni.

Oltre alle tre definizioni già riportate sopra (Usa, Argentina, Barcellona) Puig et al. ne considerano altre. Di seguito si presenta una rielaborazione del raffronto.

- Maryland Student Service Alliance[21] (1994:10):

> Service-learning education links academic learning with student service that benefits the community. Service-learning projects must include academic preparation, service activities, and structured reflection.

Il S-L lega l'apprendimento accademico con un servizio svolto dallo studente a beneficio della comunità. I progetti di S-L devono includere la preparazione accademica, le attività di servizio, e la riflessione strutturata.

[21] Il Maryland è il primo stato degli USA a richiedere agli studenti delle scuole superiori di impegnarsi in attività di S-L come condizione per il diploma. http://www.marylandpublicschools.org/MSDE/programs/servicelearning/index.html

- Writing@CSU [22] - Centro di scrittura dell'Università del Colorado (USA):

Service-learning involves students in community service activities and applies the experience to personal and academic development.

Service-learning occurs when there is "a balance between learning goals and service outcomes". Service-learning differs from internship experience or volunteer work in its "intention to equally benefit the provider and the recipient of the service as well as to ensure equal focus on both the service being provided and the learning that is occurring".

Service-learning course objectives are linked to real community needs that are designed in cooperation with community partners and service recipients.

In service-learning, course materials inform student service and service informs academic dialogue and comprehension.

Service-learning engages students in a three-part process: classroom preparation through explanation and analysis of theories and ideas; service activity that emerges from and informs classroom context; and structured reflection tying service experience back to specific learning goals.

Il SL coinvolge gli studenti in attività di servizio alla comunità e applica l'esperienza allo sviluppo personale e accademica. Il SL si verifica quando vi è un equilibrio tra gli obiettivi di apprendimento e risultati del servizio. Il SL si differenzia da esperienze di stage o volontariato nella sua intenzione di beneficiare ugualmente chi offre il servizio e chi lo riceve, nonché per il fatto di garantire la medesima attenzione sia al servizio che viene offerto che all'apprendimento che si sta verificando. Gli obiettivi di un corso di SL sono legati ai bisogni della comunità reali, individuati in collaborazione con i partner della comunità e dei destinatari dei servizi. Nel SL i materiali del corso coinvolgono il servizio degli studenti e il servizio a sua volta favorisce il dialogo e la comprensione. Il SL impegna gli studenti in un processo che prevede tre parti: la preparazione in aula attraverso la spiegazione e l'analisi delle teorie e dei concetti, l'attività di servizio che emerge da e informa contesto della classe, e la riflessione strutturata che lega l'esperienza di servizio agli obiettivi di apprendimento.

[22] http://writing.colostate.edu/guides/teaching/service_learning/definition.cfm

- Campus Compact[23]:

> *Service-learning incorporates community work into the curriculum, giving students real-world learning experiences that enhance their academic learning while providing a tangible benefit for the community.*

Il SL integra il lavoro per la comunità nel curricolo, offrendo agli studenti esperienze di apprendimento nel mondo reale, che favoriscono il loro apprendimento curricolare, mentre offrono un concreto beneficio per la comunità.

> *Service-learning is a teaching method that engages young people in solving problems within their schools and communities as part of their academic studies or other type of intentional learning activity. Service-learning helps students master important curriculum content by supporting their making meaningful connections between what they are studying and its many applications. Service-learning also helps young people develop a range of service skills, from acts of kindness and caring, to community stewardship, to civic action.*

Il SL è un metodo di insegnamento che coinvolge i giovani nel risolvere i problemi all'interno delle loro scuole e comunità come parte dei loro studi accademici o di altro tipo di attività di apprendimento intenzionale. Il SL aiuta gli studenti a padroneggiare i contenuti del curricolo, attraverso i collegamenti significativi tra ciò che stanno studiando e le loro molteplici applicazioni; aiuta inoltre i giovani a sviluppare una serie di competenze di servizio: atti di gentilezza e cura, gestione di gruppo, azione civica.

- Secondo Eyler & Giles (1999: 3-12):

> *Service learning is a form of experiential education (...) Learning occurs through a cycle of action and reflection (...) S-L offers students the opportunity to experience the type of learning (...) where they can work with others through a process of acting and reflecting to achieve real objectifies for the community and deeper understanding and skills for themselves. Another central element of service learning is to link personal and interpersonal development with academic and cognitive development. (...) One of goals of S-L is to connect the multiple dimensions of human development (...) S-L as examples of how to cultivate civic and social responsibility as part of education for citizenship.*

[23] http://www.compact.org/initiatives/service-learning/ http://www.service-learningpartnership.org/site/PageServer

Il SL è una forma di educazione esperienziale. L'apprendimento avviene attraverso un ciclo di azione e riflessione. Offre agli studenti la possibilità di sperimentare un tipo di apprendimento in cui possono lavorare con gli altri, attraverso un lavoro di azione, riflessione e realizzazione di obiettivi concreti per la comunità, di maturare una più profonda comprensione e delle competenze personali. Altro elemento centrale del SL è il legame fra lo sviluppo personale e interpersonale con lo sviluppo cognitivo e il percorso curricolare. Uno degli obiettivi del SL è connettere le dimensioni molteplici della personalità. Il SL è uno esempio di come poter coltivare la responsabilità civica e sociale come parte dell'educazione alla cittadinanza.

Le caratteristiche che compaiono più di frequente, secondo Puig et al. (2009: 30-31) sono:

- il rispondere a necessità sociali o realizzare un'azione a favore della comunità
- imparare qualcosa, realizzare un servizio
- vivere un'esperienza significativa
- effettuare attività di riflessione
- collaborare con altre istituzioni sociali e stabilire con esse legami di partenariato
- contribuire all'educazione alla cittadinanza.

Gli autori ritengono, alla luce dalla loro analisi e della loro definizione di SL, di poterlo descrivere considerando quattro blocchi tematici: l'essenza, la pedagogia, il lavoro di rete e le finalità. Elemento imprenscindibile del SL è, a loro avviso, il poter dare una risposta alle necessità reali della società, lo svolgere un servizio di utilità, realizzando un processo di apprendimento in cui si sviluppi un'integrazione fra il curricolo scolastico e gli apprendimenti in contesti informali.

Gli aspetti pedagogici salienti del SL sono: il basarsi su un esperienza reale e significativa per gli studenti, il promuovere la partecipazione, l'attivazione di processi di cooperazione durante la realizzazione delle attività, la promozione di momenti riflessivi sulle azioni, che permettano la presa di coscienza di ciò che si vive, il riconoscimento ufficiale del percorso.

Perché ci sia una corretta organizzazione e realizzazione di un percorso di SL è indispensabile che le Istituzioni formative si aprano alla collaborazione con altri soggetti (Istituzioni, Enti, Associazioni) che possano offrire agli studenti occasioni di servizio alla

comunità, favorendo i processi formativi costruiti su punti di incontro fra apprendimento e servizio nel territorio.

Anche Clayton, Bringle & Hatcher (2013: 6), sul fronte nordamericano, ritengono che nonostante le diversità delle definizioni c'è un ampio consenso sul fatto che il SL riguardi: l'integrazione di contenuti disciplinari, le attività rilevanti di servizio, la riflessione critica, la partnership che coinvolge gli studenti, i docenti e i membri della comunità, al fine di raggiungere obiettivi di apprendimento accademici, civici e personali.

Gli stessi ricercatori (Bringle & Clayton; 2012:114-115) riconoscono come esaustiva la seguente definizione:

> *a course or competency-based, credit - bearing educational experience in which students participate in mutually identified service activities that benefit the community, and reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of personal values and civic responsibility.*

Si tratta quindi di un corso o di un'esperienza educativa basata sulle competenze e che implica dei crediti, in cui gli studenti partecipano ad attività di servizio, reciprocamente individuate, a vantaggio della comunità, e in cui riflettono sull'attività di servizio, in modo tale da ottenere una maggiore comprensione dei contenuti del corso, un apprezzamento più ampio della disciplina, una maturazione del senso di valori personali e di responsabilità civica. Questa definizione identifica il SL come una "pedagogical component" del curricolo formale, che porta benefici concreti ed effettivi alla comunità e che integra la riflessione per supportare i processi di apprendimento disciplinari, la maturazione di valori civici e lo sviluppo personale. Si sottolinea inoltre che il S-L necessariamente coinvolge la "civic education".

1.4 La questione della traduzione

La carrellata delle definizioni rappresenta solo un primo strato della comprensione del fenomeno SL; chiaramente apre importanti questioni e suggerisce domande e riflessioni che portano a sollevare la pellicola superficiale delle definizioni stesse, per affondare maggiormente nel significato delle singole parole che, appartenendo a lingue

diverse, richiedono un'analisi più profonda, in grado di offrire ulteriori elementi di conoscenza.

Il SL è un fenomeno presente ed attivo in diverse parti del mondo e mostra sia elementi comuni che specifici, in grado di rappresentare diversità culturali, filosofiche e pedagogiche. Queste emergono soprattutto nel momento in cui si necessita di raccontare il fenomeno ad altri e quindi conseguentemente di tradurre i termini che descrivono l'approccio pedagogico. La questione traduzione diviene contesto e pretesto per cercare di cogliere il significato del nome dato alle cose.

L'autrice e direttrice del programma nazionale argentino del SL, Tapia, così racconta, in un'intervista del novembre 2011, la sua esperienza di traduzione dallo spagnolo all'inglese (Rota; 2012: 285):

> *Ricordo che le prime volte in cui sono andata alle conferenze sul S-L negli USA, quando mi hanno invitata ad intervenire (...) nella presentazione, molto ingenuamente io avevo tradotto «solidale» con «solidarity»; c'è stato un dibattito di un'ora che ha monopolizzato l'incontro. «Solidarity» ha un significato più ideologico, legato alle azioni che hanno svolto i sindacati nel Novecento. C'è da considerare il contesto culturale nordamericano, in cui tutto ruota intorno all'individuo; in questo contesto il concetto di solidarietà non sempre è facile da capire; è più facile parlare di «responsabilità individuale». Nel contesto latino-americano invece è molto forte l'idea che non possiamo uscire dai guai da soli. Si pensi al fatto che l'apprendimento-servizio è cresciuto in Argentina ai tempi proprio della crisi alla fine degli anni '90. Una delle differenze forti fra service learning e apprendimento-servizio è proprio il «solidale»; per noi aggiungere «solidale» è una qualificazione fondamentale che rivela un"antropologia diversa.*

La traduzione del termine anglosassone «service - learning» in castigliano è un aspetto centrale e delicato per comprendere il fatto che, esperienze che si rassomigliano e condividono elementi comuni, in realtà, nella parola tradotta, portano con sé orizzonti culturali e di senso specifici, che orientano in modo particolare l'approccio comune.

Tapia (2003: 139-147) fa un'analisi approfondita dei termini «service», «servicio» e «solidaridad», argomentando così la scelta dell'espressione «aprendizaje servicio solidario» per indicare l'approccio argentino al SL. Di seguito se ne riportano i passaggi principali e maggiormente significativi.

Per quanto riguarda la relazione fra «service» e «servicio» l'autrice evidenzia:

- la questione del plurale di «service»:
  - «the services»; in lingua inglese sono le armed forced (forze armate, esercito)
  - «los servicios»; in Argentina sono i Servicios de Inteligencia; negli anni bui della dittatura i servizi segreti
  - «servicios»; nel Sud America ispanico è un vocabolo usato per indicare organizzazioni para militari
- la stretta connessione fra «servicio» e «servitude» (schiavitù):
  - diverse espressioni in inglese che indicano un obbligo, un dovere, sono espresse in spagnolo con «servicio»
  - «servicios» erano anche i lavori nei campi o nelle miniere che gli Indios svolgevano sotto il comando dei conquistadores spagnoli
  - «el servicio» nella maggior parte dei paesi del Sud America di oggi indica il servizio della cameriera («the maid»)
  - ci sono forti obiezioni nella cultura sudamericana nell'utilizzare «servicio» nell'espressione «civic service» (servizio civile)
- un significato religioso:
  - ovunque nel mondo il dovere religioso di servire riguarda la maggioranza dei cristiani e di altre organizzazioni religiose; in Sud America, dove agenzie governative non riescono ad arrivare, si possono trovare organizzazioni religiose (cattoliche, evangeliche, ebraiche) che offrono aiuto; c'è una stretta relazione quindi fra service e religione;
  - dal XIX secolo in poi il clima culturale secolarizzato ha promosso l'uso di un linguaggio più neutrale, senza connotazioni religiose; nel 1996 quando fu proposto di incorporare il SL nel curricolo statale argentino l'espressione originale "proyectos de servicio comunitario" è stato sostituito con "proyectos de intervención socio comunitaria".
- un significato caritativo e paternalista:
  - «servicio» è associato al paradigma della beneficenza paternalistica, secondo il quale chi è svantaggiato è un mero recipiente passivo, ricevente l'aiuto e chi dà fa parte della classe medio-alta.

- un significato troppo vicino al servizio militare:
  - la maggior parte degli eserciti sono stati impegnati nel XX secolo in guerre civili e colpi di stato. Il servizio militare è malvisto; la maggior parte dei giovani che vogliono servire le comunità, non pensano al servizio militare come un'opzione.

Determinante per l'approccio argentino al SL è la necessità di declinare il servizio, perché nell'ambito del contesto sudamericano non rischi di essere frainteso.

Tapia prosegue la sua analisi mettendo in relazione «servicio» e «solidaridad», specificando che quello che nei paesi anglofoni è definito «service», generalmente nell'America Latina, si traduce con «voluntariado» o «acciones solidarias». «Voluntariado» è in genere tradotto in inglese con «volunteering», che a sua volta si differenzia da «civic service». Invece «solidaridad» risulta difficile tradurlo in inglese; nell'America Latina, ribadisce Tapia, «solidaridad» infatti significa lavorare insieme per una causa comune, aiutando gli altri in modo organizzato ed efficace; è uno dei valori più importanti per i Sudamericani.

Perciò:

- in quanto «service», «solidaridad» indica un contributo per la comunità locale, nazionale o mondiale; il termine è usato per definire la mission di quasi ogni servizio civile o organizzazione di servizio nazionale;
- in quanto «volunteering», «solidaridad» si riferisce ad attività occasionali o strutturate; è usato per indicare le campagne di raccolta solidali (es. raccolta di cibo o vestiti) o per indicare programmi organizzati di servizio.
- «solidaridad» è un termine associato anche alla cittadinanza partecipativa («citizen partecipation» = cittadinanza attiva)
- «solidaridad» può essere usato in contesti diversi: si può parlare infatti di «solidaridad» fra lavoratori di un sindacato, per la donazione di sangue, per il volontariato di tipo sociale
- il concetto di «solidaridad» ha profonde radici nella cultura del Sud America: si fa risalire a valori comuni delle culture dei nativi, al messaggio cristiano portato dai primi missionari; al concetto di fraternità della Rivoluzione francese che ispirò i movimenti di indipendenza; al cooperativismo portato dagli immigrati europei all'inizio del XX

secolo; è strettamente legata al concetto di «fraternity» («hermandad» come «brotherhood/sisterhood») il cui significato implica l'idea di umanità come una grande famiglia.

Come tradurre quindi «solidaridad» in inglese salvaguardando il significato culturale del termine? Per tradurre «solidaridad» in inglese si potrebbe, continua Tapia, utilizzare «care» e «compassion», ma «care» - in spagnolo «cuidar» - significa «attend» o «assist» in inglese ed è usato per indicare il babysitteraggio; si riferisce inoltre al prendersi cura degli animali o allo stare attenti all'auto in un parcheggio. «Compassion» - «compasión» in spagnolo - significa pietà - «pity» in inglese -, ma questo termine ha un senso paternalistico e persino offensivo se riferito all'impegno sociale. In ambito nordamericano il termine «solidaridad» implica un evadere dalla responsabilità individuale facendo invece affidamento al collettivo. Ma se si considera il termine «individualista», esso in spagnolo significa «egoista» - «selfish» in inglese - . Iniziativa individuale e azioni comunitarie hanno significati diversi nelle culture nordamericane e sudamericane .

Mentre dalla Magna Carta alla Dichiarazione di Indipendenza, riferisce sempre Tapia, il concetto di «individualism» evoca la difesa dei diritti individuali, l'affermazione della libertà, l'ammirazione per il "self made man"; in lingua spagnola e nel contesto latinoamericano, un approccio individualistico ai problemi sociali è una contraddizione in termini. Nel mondo anglofono il riferimento a «solidarity» implica azioni collettive che possono portare a massificazione o procedure antidemocratiche. Nel contesto sudamericano «solidaridad» invece non significa evadere le responsabilità individuali, bensì scegliere il modo più efficace, insieme con altre persone, ugualmente impegnate.

È proprio alla luce di queste argomentazioni che i promotori del SL in Argentina utilizzano l'espressione «Aprendizaje y Servicio Solidario», dove l'attributo «solidario» sfuma l'accezione negativa che può assumere in quel contesto culturale il termine «servizio», offrendo così piena cittadinanza al valore della solidarietà, intesa come fraternità dentro la grande famiglia umana. La «y» è inoltre un altro elemento significativo, in quanto segno del pari valore dell'uno (Aprendizaje) dell'altro (Servicio Solidario).

Un'ulteriore interessante questione lessicale e di significato presentata da Tapia (2003: 145-146), per comprendere le sfumature dell'approccio pedagogico, è quella della prosocialità, presentata dall'autrice come ponte fra «service» e «solidaridad»; un termine

accademico usato, sia in inglese che spagnolo, per riferirsi ad un impegno per il bene comune. Tapia fa sua la definizione di comportamenti prosociali - «prosociality behavior» - di Roche (1995; cit. in De Beni; 1998: 26):

> *"quei comportamenti che, senza la ricerca di ricompense esterne, favoriscono altre persone, gruppi o fini sociali e aumentano la probabilità di generare una reciprocità positiva di qualità solidale nelle relazioni interpersonali o sociali conseguenti, salvaguardando l'identità, la creatività e l'iniziativa degli individui o dei gruppi implicati".*

Esiste inoltre per Roche la differenza fra *prosociality* e *altruism: il primo* è un concetto soggettivo, poiché definito dalle intenzioni del soggetto, non dagli effettivi risultati dell'azione; il secondo è un concetto oggettivo poiché definito dall'effettiva soddisfazione dell'azione. La studiosa argentina sottolinea che l'elemento della prosocialità è la reciprocità; essa mira a superare la distanza fra chi dà e chi riceve, fra il benefattore e il beneficiato. Ecco perché sembra essere il termine che in qualche modo media fra l'inglese «service» e lo spagnolo «solidaridad»;

Eberly e Roche-Olivar (2002: 33-48) sostengono che uno dei principali obiettivi del SL è quello di avere studenti in grado di maturare, valori, atteggiamenti e comportamenti prosociali; la prosocialità al tempo stesso può essere rafforzata e sostenuta dalla natura esperienziale del SL: gli studenti infatti hanno maggiore percezione di ciò che hanno imparato attraverso l'esperienza di quanto hanno imparato ascoltando in classe e leggendo libri. Il SL può rafforzarsi avendo come riferimento la matrice della prosocialità, attraverso cui leggere le esperienze e gli apprendimenti degli studenti. la combinazione di S-L e prosocialità può avere un effetto sinergico.

1.5 Il SL a confronto con altre proposte formative

Pur considerando le sfumature di significato dei termini, utilizzati per indicare il SL nei vari contesti culturali, i ricercatori e i promotori dell'approccio hanno individuato dei campi entro i quali riconoscere le peculiarità del SL che lo distinguono da altre esperienze formative simili.

Sigmon (1994) elabora uno schema considerando i due elementi principali "service" e "learning"; i programmi di SL sono tali se esiste un equilibrio tra gli obiettivi di apprendimento e quelli del servizio:

service - LEARNING	*learning goals primary; service outcomes secondary*
SERVICE - learning	*service outcomes primary; learning goals secondary*
service learning	*service and learning goals completely separate*
SERVICE - LEARNING	*service and learning goals of equal weight and each enhances the other for all participants*

Figura n. 1

Sulla base di questo schema Furco (1996) elabora un'ulteriore rappresentazione grafica in cui diverse tipologie di programmi formativi americani si trovano disposti su un continuum costituito da due coppie di elementi: "focus" (= "service" e "learning"); "beneficiary" (= "recipient" e "provider").

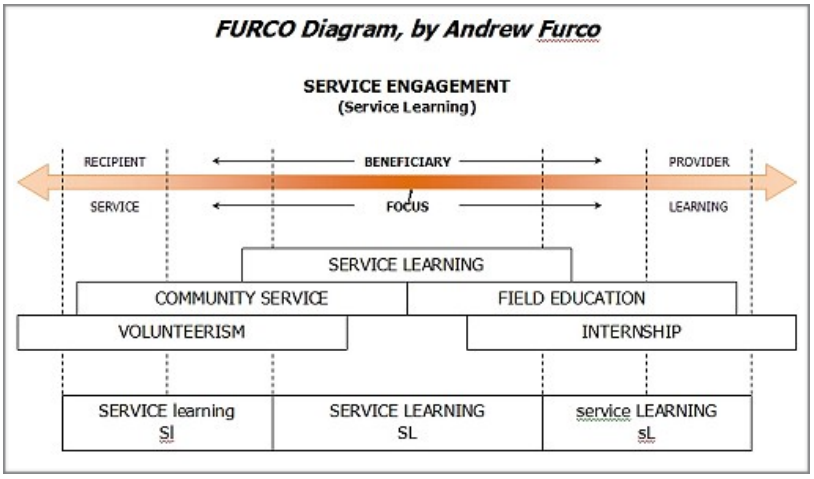


Figura n. 2

Ogni tipo di programma è definito dal beneficiario dell'attività di servizio e dalla centratura dell'esperienza sul servizio e/o sull'apprendimento accademico. Ogni tipo di programma occupa un range di spazio su un continuum. Non è importante, sottolinea Furco, quando un programma comincia e ne finisce un altro; è significativa l'idea che ogni tipo di programma di servizio ha caratteristiche uniche che lo distinguono dagli altri tipi.

La capacità di distinguere vari tipi di programma di servizio permette così di avvicinarci verso una definizione comune del S-L.

- *Volunteerism*: è definito come l'impegno degli studenti in attività in cui il focus è sul servizio che è offerto; il beneficiario è chiaramente il destinatario del servizio.
- *Internships*: i programmi di internship coinvolgono gli studenti in attività di servizio principalmente al fine di fornire agli studenti esperienze che migliorano il loro apprendimento o la comprensione di rilevanti tematiche per una particolare area di studio.
- *Community Service*: sono programmi in cui gli studenti sono impegnati in attività il cui focus principale è il servizio offerto e i benefici delle attività di servizio sui destinatari (ad esempio, distribuire cibo ai senza-dimora durante le vacanze). Gli studenti ricevono alcuni benefici fra cui l'apprendere come il loro servizio fa la differenza nella vita dei destinatari dei servizi.
- *Field Education Programs*: sono programmi che offrono agli studenti opportunità di servizio co-curriculari che sono legati, ma non pienamente integrati, con il percorso dei loro studi accademici. Gli studenti svolgono il servizio come parte di un programma che è stato progettato principalmente per migliorare la comprensione degli studenti in un campo di studio; notevole è l'enfasi sul servizio fornito.
- *Service-Learning:* si distinguono da altri approcci di educazione esperienziale per la loro intenzione di beneficiare ugualmente sia il prestatore che il destinatario del servizio, nonché per garantire un'attenzione eguale sia sul servizio che vine sofferto, sia sull'apprendimento che ne deriva.

Nel contesto nordamericano si riscontra un dibattito particolarmente significativo fra i sostenitori in particolare del Community Service (d'ora in poi CS) e del SL. A questo proposito Pritchard (2001: 6-9) sottolinea che chi partecipa ad un programma di CS ha lo scopo principale o esclusivo di soddisfare le esigenze i bisogni degli altri e di migliorare la comunità nel suo complesso. I giovani impegnati nel SL invece incontrano i bisogni delle loro comunità, mentre incrementano il loro rendimento scolastico. Gli studenti impegnati nel SL dedicano tempi strutturati per indagare i bisogni della comunità, per la pianificazione del progetto di servizio, per la riflessione guidata sul rapporto tra la loro esperienza di servizio e la loro più tradizionale apprendimento in aula. La caratteristica più

importante di programmi efficaci di SL è il fatto che gli studenti sono impegnati allo stesso modo nell'apprendimento e nel servizio e nel riflettere sulle loro intersezioni. Il SL è infatti una strategia di insegnamento e di apprendimento che integra il servizio significativo alla comunità con l'istruzione e la riflessione per arricchire l'esperienza di apprendimento, insegnare la responsabilità civica e rafforzare le comunità. Pritchard prosegue riportando le argomentazioni che i promotori del SL offrono in contrapposizione alla proposta del CS:

- il CS è associato ad una nozione elitaria di obbligo sociale che implica una certa superiorità morale di coloro che svolgono il servizio;
- il CS è collegato concettualmente ai lavori socialmente utili dei detenuti
- il CS è interpretato come una serie di attività puramente altruistiche o caritative in cui i vantaggi personali del servizio consistono in una crescita spirituale di chi svolge il servizio, senza un significativo apprendimento.

Alcuni promotori del CS, secondo l'autore, lamentano il fatto che l'opinione pubblica non riconosce il termine «service - learning» e non vede perciò motivo per introdurlo quando un termine adatto e ampiamente compreso già esiste. Qualcuno ritiene che gli educatori che utilizzano il SL spesso hanno una posizione ideologica da difendere: il SL è considerato un termine più dei riformatori dell'area progressista, che tendono strumentalizzare le attività di servizio, per promuovere di fatto un particolare punto di vista politico. Infine alcuni ritengono che i difensori del SL si focalizzino troppo sulla promozione dello sviluppo delle abilità cognitive di pensiero, dando così poca attenzione sia allo sviluppo delle disposizioni morali degli studenti, sia alla realizzazione di vantaggi per la comunità. Chi sostiene invece l'approccio del SL, secondo Pritchard, lo fa riferendosi a criteri specifici: chiari obiettivi di apprendimento, coinvolgimento dello studente nella selezione e nella costruzione dell'attività di servizio, integrazione del servizio con il curricolo disciplinare opportunità di riflessione per lo studente.

Nella ricerca promossa della Corporation for National Community Service (2008: 9-13), sulla presenza dei due tipi di programmi (SL e CS) nelle scuole pubbliche americane (K-12), le due proposte vengono ben delineate nelle loro specificità.

I CS Programs, come per esempio la pulizia di un parco locale, la visita agli anziani, la raccolta e la distribuzione di cibo ai bisognosi, hanno le seguenti caratteristiche:

- sono non-curriculum based (non sono interconnessi con il curricolo scolastico);

- sono riconosciuti dalla scuola;
- possono essere obbligatori o volontari;
- possono essere organizzati dalla scuola o da altre organizzazioni;
- generalmente non includono gli obiettivi espliciti di apprendimento o di attività di riflessione organizzate o di analisi critica;
- possono riguardare attività che si svolgono sia fuori che dentro la scuola.

Il programma di SL è invece un servizio alla comunità "curriculum-based", che integra cioè le lezioni in classe con le attività di servizio alla comunità. Il SL può essere obbligatorio o volontario, e può proporre attività di servizio che si svolgono al di fuori o all'interno della scuola:

- è organizzato in relazione da un corso accademico o al curricolo scolastico;
- stabilisce chiaramente gli obiettivi di apprendimento;
- risolve i reali bisogni della comunità
- coinvolge gli studenti in lezioni di progettazione del servizio attraverso attività programmate di riflessione o di analisi critica, quali discussioni in aula, presentazioni o esercitazioni scritte.

Una terza rappresentazione grafica presente nelle letteratura internazionale è elaborata dal Service-Learning 2000 Center, presso la Stanford University (1996) e poi ripresa da Tapia (2006); essa considera due elementi principali: il servizio e l'apprendimento curricolare o disciplinare, disposti su assi cartesiani: l'asse verticale esprime la minore o maggiore presenza del servizio nei confronti della comunità; l'asse verticale indica, invece, il maggiore o minore coinvolgimento dell'apprendimento disciplinare e la sua integrazione con il servizio prestato (Service-Learning 2000 Center; 1996 e Tapia; 2006: 44-49).

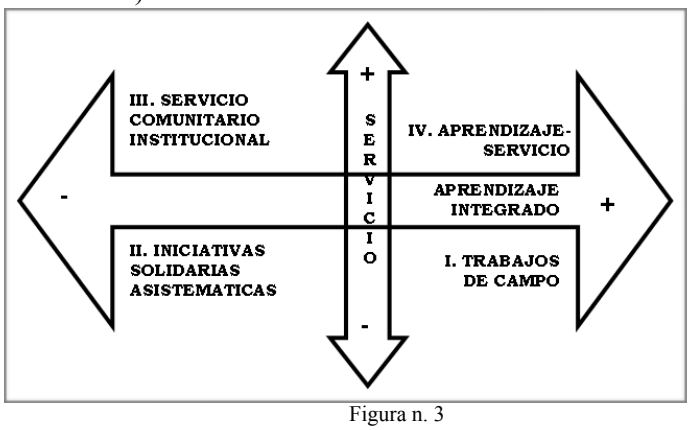


Figura n. 3

Nel *quadro I* si collocano i «lavori sul campo»; si tratta di attività di ricerca in cui la comunità in questione è mero oggetto di studio. Il fine principale di queste attività è l'acquisizione di conoscenze disciplinari. Sono «lavori sul campo» ad esempio le interviste ad anziani di una comunità per una ricerca sociologica o storica locale, che però non implicano nessuna azione di tipo solidale per soddisfare i loro bisogni. in questo riquadro si collocano, secondo Tapia anche il praticantato, il tirocinio universitario o pratiche professionali fanno parte di questo quadrante e rappresentano esperienze formative che permettono di applicare le conoscenze in contesti reali, ma risultano privi di un'intenzionalità solidale.

Nel *quadro II* si collocano tutte le iniziative solidali non sistematiche, caratterizzate da un'intenzionalità solidale, ma senza un legame significativo con l'apprendimento formale del curricolo. Sono attività occasionali, allo scopo di soddisfare un bisogno preciso. Non sono sostenute da una progettualità educativa ed istituzionale, possono quindi nascere spontaneamente dall'iniziativa di singoli o di gruppi (docenti, genitori, allievi). Sono iniziative di questo tipo ad esempio le campagne di raccolta di generi alimentari o vestiario a fronte di un'emergenza. L'intenzionalità solidale quindi è forte, ma è priva di legame con i percorsi di apprendimento formali proposti dalla scuola o dall'Università. In genere queste attività

Il «servizio comunitario istituzionale» è l'attività che occupa il *quadro III***:** le attività di servizio, volontarie o obbligatorie, vengono assunte in modo formale da istituzioni educative e sono parte di un'offerta istituzionale. Ne sono un esempio volontariati studenteschi promossi da Scuole e Università o gemellaggi a favore di regioni meno sviluppate . Offrono un servizio con una certa continuità e qualità. L'esperienza di servizio di queste proposte è sicuramente formativa per quanto concerne l'educazione ai valori, ma non sempre tale apprendimento si integra con quello disciplinare.

Il SL occupa il *quadro IV;* è un'esperienza formativa in cui sono alti sia i livelli di servizio, sia quelli degli apprendimenti formali. Servizio e apprendimenti disciplinari sono intrecciati ed integrati. L'articolazione delle attività di servizio è strettamente connessa agli obiettivi formativi disciplinari. Secondo Tapia (2000: 26) un progetto di S-L è caratterizzato da una pianificazione di rete e una condivisione degli obiettivi che mette in gioco le necessità della comunità, la leadership dell'Istituzione Educativa e la sua mission,

che attiva la partecipazione dei docenti e degli studenti che rispondono a bisogni effettivi della comunità. Tale rete è generatrice di apprendimenti disciplinari di qualità degli studenti e al tempo stesso di servizi significativi e reali alla comunità.

Tapia (2006: 51-58) mostra come i quadranti non siano di per sé ambiti dai confini rigidi e che diverse esperienze formative possono nascere dentro un quadrante ed evolversi con intenzionalità pedagogica verso un altro quadrante. Tali transizioni possono avvenire in termini qualitativi lungo l'asse del servizio o lungo quello dell'apprendimento integrato al servizio.

Secondo l'autrice sono tre le transizioni più significative:

I. *dall'apprendimento all'apprendimento-servizio*; le conoscenze acquisite in aula si applicano e si arricchiscono in un contesto reale di tipo solidale. Le conoscenze sono "a servizio" della comunità. Emerge così la rilevanza sociale delle discipline.

II. *dalle iniziative occasionali verso iniziative integrate nel progetto educativo istituzionale di una scuola o di una università*, caratterizzate perciò da un certo grado di sistematicità, continuità e legittimità. Il passaggio dalle une alle altre è graduale, in certi casi può avvenire in modo quasi spontaneo nel tempo, in altri frutto di scelte intenzionali da parte di docenti, figure di staff e dirigenziali, dalle autorità politiche ed amministrative, dalle associazioni.

III. *dal servizio all'apprendimento-servizio*; è il passaggio dalle forme classiche di volontariato giovanile ad esperienze vere e proprie di SL, la cui conditio sine qua non è rappresentata dal legame fra apprendimenti disciplinari e il servizio. Va colto ciò che si può apprendere ne contesto di servizio e quali conoscenze, abilità, competenze disciplinari creano un vincolo virtuoso e generativo con il servizio stesso.

È possibile ancora individuare a livello internazionale una classificazione delle principali tipologie di SL (Consegnati & Guardiani; 2012: 132-133):

- *co - curriculuar SL;* caratterizzato dalla combinazione di servizio e apprendimento al di fuori dei programmi scolastici; l'apprendimento che si genera dall'esperienza di servizio alla comunità è esterno dal percorso predisposto dalla scuola o dall'accademia. L'esperienza è caratterizzata dalla volontarietà e spesso dalla non sistematicità, che può incidere sull'efficacia dei percorsi stessi.

- *academic SL*; è strettamente legato al curricolo; il servizio è connesso ad un corso accademico o comunque percorsi curricolari e disciplinari propri dell'istituzione formativa e acquisiscono perciò la forma dell'obbligatorietà.

1.6 Elementi chiave e standard si qualità

Attraverso il confronto fra SL e altre proposte formative emergono alcune componenti chiave dell'approccio, che rappresentano per docenti, studenti e comunità, degli standard di qualità a cui tendere e grazie alle quali orientare le scelte progettuali. Considerando in particolare la letteratura nordamericana, uno dei riferimenti principali è il documento "K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice", elaborato nel 2008 dal National Youth Leadership Council (NYLC), alla luce di più di vent'anni di esperienze di SL nei vari Stati d'America, in particolare nelle scuole dei dodici gradi scolastici[24].

Il NYLC individua otto standard di qualità, ciascuno dei quali viene declinato in precisi indicatori: servizio significativo, legame con il curricolo, riflessione, diversità, partecipazione dei ragazzi, reti, monitoraggio continuo, durata e intensità.

1. *Meaningful Service*. Il SL coinvolge attivamente gli studenti in attività di servizio significative e rilevanti a livello personale:

- le esperienze sono appropriate all'età dei partecipanti e allo sviluppo delle abilità proprie
- si affrontano questioni che rispondono agli interessi dei partecipanti
- le attività di servizio sono interessanti e coinvolgenti per i partecipanti
- s'incoraggiano i partecipanti a comprendere le proprie esperienze nella cornice dei problemi sociali che sottendo il servizio
- il servizio porta a risultati visibili e concreti, che sono valutati da coloro che beneficiano del servizio stesso

2. *Link to Curriculum*. Il SL è una strategia pedagogica utilizzata intenzionalmente per integrare obiettivi di apprendimento e/o contenuti disciplinari:

24 Negli USA i gradi scolastici sono così distinti: Elementary School, dal I al V grado (6-11 anni); Middle School, dal VI all'VIII grado (11-14 anni), High School, dal IX al XII grado (14-18 anni). Ci si riferisce a questa fascia in particolare in quanto rappresenta anche il target entro il quale si è implementata la ricerca empirica.

- si declinano gli obiettivi di apprendimento
- il progetto è in linea con il curricolo della scuola
- si aiutano i partecipanti a comprendere come trasferire le conoscenze e le competenze da un setting ad un altro
- il percorso è formalizzato nella scuola e riconosciuto dagli organi di governo e di gestione della stessa

3. *Reflection*. Il SL implica molteplici attività di riflessione stimolanti e continuative, che favoriscono la profondità di pensiero e l'analisi di sé e del proprio rapporto con la società; la riflessione:

- include attività verbali, scritte, artistiche e non verbali per favorire la comprensione e far emergere i cambiamenti nelle conoscenze, competenze e comportamenti dei partecipanti
- avviene prima, durante e dopo l'esperienza di servizio
- porta i partecipanti a pensare profondamente dentro complessità dei problemi della comunità e le soluzioni alternative
- spinge i partecipanti ad esaminare le loro percezioni e assunzioni al fine di esplorare e comprendere il proprio ruolo e le proprie responsabilità come cittadini
- stimola i partecipanti ad esaminare una varietà di problemi sociali legati al servizio, in modo da poter comprendere le connessioni fra politica e vita civile.

4. *Diversity*. Il SL promuove la comprensione delle diversità e il rispetto reciproco fra i partecipanti;

- aiuta i partecipanti ad identificare e analizzare i differenti punti di vista, al fine di maturare una comprensione delle molteplici prospettive
- aiuta i partecipanti a sviluppare competenze interpersonali nella risoluzione di conflitti e nel prendere decisioni in gruppo
- aiuta i partecipanti a cercare di comprendere e dare valore ai diversi background e alle molteplici prospettive di chi offre e riceve aiuto
- incoraggia i partecipanti a riconoscere e a superare stereotipi.

5. *Youth Voice*. Il SL dà voce ai giovani e li rende protagonisti nella progettazione, realizzazione e valutazione delle esperienze, con la guida di adulti; il SL:

- coinvolge i ragazzi nell'elaborazione di idee durante la progettazione, implementazione e valutazione dei processi
- coinvolge i giovani nei processi di decisione coinvolge i giovani e gli adulti nel creare un ambiente che faciliti la fiducia e la libera espressione di idee
- promuove l'acquisizione di conoscenze e la maturazione di competenze che migliorano la leadership e la capacità di prendere decisioni
- coinvolge i ragazzi nella valutazione della qualità, dell'efficacia dell'esperienza di SL

6. *Partnerships*. Le reti che si attivano con il SL sono di tipo collaborativo, tendono al beneficio reciproco e hanno cura dei bisogni della comunità; il SL:

- coinvolge diversi partner, ragazzi, educatori, famiglie, membri della comunità, organizzazioni locali e le aziende
- le partnership sono caratterizzate da frequenti e regolari comunicazioni per rendere tutti i partner informati sulle attività e sui progressi
- i partner collaborano per stabilire una chiara vision e un set di obiettivi comuni per incontrare i bisogni della comunità
- i partner in modo collaborativo sviluppano e realizzano le azioni al fine di raggiungere gli obiettivi specifici
- i partner condividono la mission della scuola e le esigenze della comunità e si vedono reciprocamente come risorse

7. *Progress Monitoring*. Il SL impegna i partecipanti in un continuo processo di valutazione (monitoraggio) della qualità dell'attività svolta e prosegue nel raggiungere obiettivi specifici e utilizza i risultati per il miglioramento e la sostenibilità; i protagonisti del SL:

- raccolgono dati rispetto al raggiungimento di specifici obiettivi del servizio, e acquisiscono outcomes da risorse molteplici
- raccolgono elementi sulla qualità della realizzazione del percorso da fonti diverse
- utilizzano gli element raccolto per migliorare l'esperienza di SL
- comunicano le evidenze raccolte rispetto al raggiungimento degli obiettivi, degli outcomes con la comunità più ampia, compresi i policy-makers gli education leaders, al

fine di un a maggiore comprensione dell'esperienza e assicurare un'alta qualità delle prassi.

8. *Duration and Intensity*. Il SL ha una durata e un'intensità sufficienti per rispondere ai bisogni della comunità e per ottenere specifici risultati. Le esperienze di SL:

- implicano l'analisi dei bisogni della comunità, la preparazione del servizio, l'azione, la riflessione, la dimostrazione degli apprendimenti e degli effetti e la celebrazione
- sono concentrate in blocchi di tempo di diverse settimane o mesi
- offrono tempo sufficiente per affrontare le necessità identificate della comunità e realizzare risultati nell'apprendimento.

Questi stessi otto elementi sono stati rubricati secondo quattro livelli diversi di expertise (*novice, introductory, experienced, advanced*) in modo da costituire uno strumento di autovalutazione per i progettisti e i partecipanti (Wisconsin Department of Public Instruction; 2010: 26-27).

L'approccio latinoamericano, alle esperienze di SL di qualità, raggruppa invece questi stessi elementi in tre grandi caratteristiche principali (Tapia; 2010: 28-29): protagonismo attivo, servizio solidale, apprendimenti intenzionalmente progettati e integrati all'attività solidale.

1. *Protagonismo activo*. I bambini, gli adolescenti, o i giovani, accompagnati da educatori di contesti formali e informali, sono protagonisti attivi delle attività. La partecipazione attiva e reale giovanile avviene in tutte le tappe del progetto (diagnosi, progettazione, attivazione, valutazione e sistematizzazione). Tapia riferisce come la scelta di usare il termine «*protagonismo activo»* invece di «*youth voice»* sia nata dalla necessità di sottolineare che con «protagonismo» non si intende meramente ascoltare la voce dei giovani, ma che gli stessi possono presentare le loro proposte, condividendo le attività di gestione dell'esperienza.
2. *Servicio solidario. Destinato a rispondere alle necessità reali di una comunità*. Si progettano attività concrete e adeguate alle capacità dei protagonisti, finalizzate a trovare soluzioni alle problematiche specifiche della comunità. Le azioni si sono sviluppate "insieme" alla comunità e non solo "per" la comunità, puntando sull'attiva partecipazione attiva nei vari processi più come protagonisti che come meri destinatari

dell'azione solidale. Le attività si realizzano in collaborazione con le organizzazioni locali. Le esperienze possono realizzarsi nel medesimo dell'istituzione scolastica territorio o rivolgerei a comunità lontane. L'intensità e la durata delle attività si progettano in relazione al raggiungimento degli obiettivi educativi e solidali stabiliti.

3. *Aprendizajes intencionadamente planificados en articulación con la actividad solida- ria.* Il progetto integra esplicitamente apprendimenti di contenuti curricolari/ obiettivi formativi (a seconda che si tratti di Istituzioni Scolastiche o organizzazioni sociali). In entrambi i casi le esperienze sono pianificate in modo da permettere l'acquisizione di conoscenze, la messa in gioco dei saperi delle discipline entro contesti che richiedono l'attenzione a problemi reali, la riflessione sull'esperienza solidale e la maturazione di competenze di cittadinanza.

2. Le storie di un approccio

L'opera educativa, come l'opera d'arte, nasce via via la si sviluppa,
per gran parte a priori è imprevedibile"

D. Dolci, *Chissà se i pesci piangono,* (1973)

Di seguito si presenta una ricostruzione delle storie dell'approccio del SL; "storie" al plurale in quanto si è scelto di individuare due storie principali, quella degli Stati Uniti d'America e quella dell'Argentina, per diversi motivi. Sono le storie che la letteratura internazionale offre attualmente sia in termini di quantità che di qualità, con materiali e documenti specifici; sono storie che rappresentano due sguardi differenti sul mondo, due orientamenti pedagogici diversi che si ispirano ad autori come J. Dewey e P. Freire.

Quella degli Stati Uniti costituisce una storia pionieristica, perché ha origini, documentate, più antiche e se ne ha traccia poiché, rispetto ad altri contesti, il SL è stato in forme diverse e con gradi diversi, istituzionalizzato già nei primi percorsi universitari alla fine del XIX secolo. Il SL attraversa le epoche e i gradi dell'istruzione per fiorire negli anni '70 del secolo scorso, trovare una sistematizzazione normativa negli anni '90, essere oggetto specifico di ricerche, studi e politiche educative federali, facendo i conti infine con le criticità della crisi economico-finanziaria.

II territorio latino americano invece offre al SL un contesto culturale diverso su cui si innesta intrecciandosi con un'antropologia strettamente legata alle storie dei Paesi latinoamericani. L'Argentina in particolare offre un terreno fertile proprio nel monumento di maggiore difficoltà politica, sociale ed economica; si sviluppano a partire dagli anni '90 numerose esperienze quasi spontanee alimentate da valori comuni. Le politiche educative valorizzano le prassi concrete e sistematizzano l'approccio grazie all'opera di organizzazioni non governative che con un grande lavoro di rete, escono dai confini latinoamericani e promuovono un confronto proficuo sui temi del SL a livello mondiale.

In Italia inizia ad affacciarsi solo ora questo approccio al sapere e al fare in termini solidali. Si innesta su esperienze simili di "scuola e volontariato" che non hanno però

2.1 Il S-L negli USA: dalla fine del XIX secolo ad oggi

Le radici del SL si ritrovano nell'impegno delle prime università americane, aperte a finalità riguardanti il bene pubblico, nella filosofia politica e dell'educazione di J. Dewey, nella tradizione americana del volontariato e dell'attivismo sociale (Kenny, Gallagher; 2002: 15-16). Il SL è congenito al senso americano di democrazia e di comunità, che non esclude un individualismo di fatto ben radicato. I due elementi sono compresenti nella democrazia americana, in cui, se da un lato è paladina della difesa dei diritti dei singoli individui, al tempo stesso ciascun individuo è partecipe della vita della comunità più ampia e contribuisce al bene appunto comune. Il S-L è un contesto entro il quale si esercita l'impegno dell'individuo dentro e per la comunità; l'individuo e comunità sono compresenti. Il SL, come sostiene Vigilante, (2014: 159) gioca sull'equilibrio fra una dimensione individuale e una dimensione comunitaria che, sebbene venga minata da un individualismo irresponsabile, rappresenta un valore fondamentale, al quale formare le giovani generazioni. Il nazionalismo tipico americano è un altro elemento che entra in gioco: ogni cittadino americano sente il dovere di servire la propria nazione e di contribuire non solo dal punto di vista politico e militare, ma anche socialmente, avendo come fine il bene comune.

Gli obiettivi dei programmi di SL mutano e cambiano a seconda delle istituzioni coinvolte; in comune hanno il fatto che sono centrati sulla maturazione della cittadinanza, sulla preparazione attiva degli studenti alla vita civile, sullo sviluppo morale e la preparazione alla carriere, attraverso l'impegno in attività di vita reale, costruendo partnership fra università e comunità in modo da aumentare sia l'apprendimento degli studenti che le risorse intellettuali economiche e sociali della comunità stessa (Kenny, Gallagher; 2002: 15-16).

I primi veri e propri programmi di SL, che hanno coinvolto un numero significativo di studenti, risalgono alla fine del XIX secolo e l'inizio del XX. La germinazione e la conseguente prima diffusione è avvenuta soprattutto in ambito universitario, dove alcuni

programmi accademici sono stati interconnessi ad azioni sociali e solidali. Le esperienze sono state incorniciate teoricamente soprattutto dal pensiero di J. Dewey, si sono poi meglio definite negli anni ’60 e ’70, poi diffuse negli anni ’80, per giungere alla piena fioritura negli anni ’90.

Il senso dell’approccio del SL trova casa perciò nella storia stessa della democrazia americana e nell’istruzione universitaria in particolare, entrambe legate all’attivismo civile e politico. Durante i primi anni delle università americane il ruolo dello stato era estremamente limitato; le istituzioni universitarie erano molto libere di adattate il loro curricolo ai bisogni della società in cambiamento, di sperimentare nuove forme di apprendimento attraverso il servizio alla comunità (Speck, Hoppe; 2004: 23-24).

L’Higer Education (d’ora in poi HE) rivela, come sostengono Kenny e Gallagher (2002: 16) fin dalla sua nascita una vocazione verso l’impegno nella cosa pubblica: i college nell’America coloniale erano centrati sulla preparazione degli studenti alla leadership della nuova nazione; l’educazione ai valori aveva la medesima importanza dello sviluppo intellettuale. Harvard, fu fondata nel 1636 proprio per preparare i cittadini ad impegnarsi attivamente nella vita di comunità; le concessioni di terre alle università e l’estensione dei programmi di istruzione, sono un’altra testimonianza dell’impegno nei confronti di un’istruzione pratica e un’apertura verso la comunità; l’impegno delle università, alla fine del XIX secolo, nella soluzione di problemi sociali in quartieri cittadini, fu esemplificato in particolare modo dall’Università di Chicago e dall’ideazione del *social settlement*.

Fin da prima del 1860 vi sono diversi college, fra cui il *Michigan Agricultural College* fondato nel 1857, che introducono nel curriculum degli studi – soprattutto di carattere tecnico, ingegneristico, chimico, agrario - periodi di internship e di lavoro manuale per gli studenti, aventi come obiettivo quello di sostenere la produzione agraria delle comunità del territorio (G. R. Zieren, P.H. Stoddart, in Speck, Hoppe, 2004, p. 25).

Nel 1859 il senatore Justin Morril, per lo stato del Vermont, presentò una proposta di legge poi approvata, il “Morril Act”, in favore delle donazione di terre pubbliche ai college per la formazione agricola o industriale specializzata. L’attenzione all’istruzione scientifica e tecnica e la necessità di istituire rete scuole professionali e università politecniche nasceva dal bisogno di ricerca scientifica e dalla necessità di migliorare la

produzione. Il “Morril Act" fu il primo tentativo di combinare le arti liberali con la pratica e l’apprendimento professionale (Zieren & Stoddart, in Speck, Hoppe; 2004: 25-27; Spadolini; 2004: 328).

Più tardi l’ “Hatch Act” (1887) creò dei laboratori sperimentali agricoli e lo “Smith-Lever Act” (1914) mantenne l’estensione dei servizi oltre i confini del campus universitario. Questi atti legislativi affermarono per l’HE l’importanza del servizio e dell’apertura verso la comunità, insieme all’insegnamento e alla ricerca. L’attenzione al servizio è presente anche in molte istituzioni educative di ispirazione religiosa, una parte importante dell’istruzione universitaria negli USA: nell’HE dei Gesuiti per esempio è importante educare gli studenti a contribuire ad una società giusta, a riflettere sull’esperienza e a migliorarsi attraverso la conoscenza (Kenny & Gallagher;2002: 16-17).

Anche se il termine «service-learning» non esisteva, nel 1901, Jane Stanford lo ha precorso nel definire la sua visione generale per la Stanford University; ha dichiarato infatti che l'istituzione “qualify the students for personal success and direct usefulness in life”, e offre istruzione “in the hope and trust that [students] will become thereby of greater service to the public”[25]. L’antica ed originaria vocazione al SL della Stanford University si è concretizzata in tempi recenti con la realizzazione nel 1985 dell’Haas Center - un centro di servizio pubblico - che lavora per ideare percorsi di SL, creando un’offerta formativa intenzionale, organizzata e sistematica. Nel 2010, in occasione del 25° anniversario, l’Haas Center ha prodotto un report, in cui emerge la crescente promozione di esperienze di SL (dai 17 corsi del periodo 1986-1990, ai 396 del periodo 2005-2010) connesse alle discipline universitarie, che hanno generato reti fra docenti e organizzazioni della comunità. La tradizione e l’esperienza degli ultimi vent’anni ha mostrato l'impatto trasformativo di questo approccio sugli studenti e il ruolo della comunità come partner nella didattica universitaria.

Un’altra testimonianza delle origini del SL ci proviene dal Wisconsin, dove alla fine del XIX secolo, si realizzò quello che viene ricordato con l’espressione "the Wisconsin idea”: un modello di università - quella a Madison- impegnata nelle riforme e nella democrazia. Si trattava di un progetto concepito per migliorare la comunità locale, basandosi sulla conoscenza specialistica accademica. L'idea del Wisconsin si basava sulla

[25] https://studentaffairs.stanford.edu/haas/about/history/courses/anniversary

convinzione che studenti e docenti universitari avrebbero potuto applicare le loro conoscenze ai problemi reali e contribuire al progresso democratico. Economisti del settore agrario aiutarono i contadini a rendere più redditizi i raccolti e le loro attività; analisti di politiche pubbliche valutarono il livello delle infrastrutture e delle ferrovie per stabilire le tasse nel pubblico interesse; esperti delle politiche del lavoro studiarono i salari e le condizioni di impiego, per migliorare lo stato della classe lavoratrice. Altre università come quella di Cincinnati nel 1901 introdusse l'insegnamento disciplinare accompagnato dal lavoro sul campo; diverse le sperimentazione di quegli anni il cui obiettivo era quello di non solo connettere più strettamente università e mondo del lavoro, ma anche quello di costruire un legame stretto con la comunità, rispondendo alle sue necessità. E' di questi anni proprio il contributo di J. Dewey, che nel 1902 afferma che l'istruzione universitaria deve incontrare i bisogni pubblici e che la cultura deve adattarsi alle condizioni della vita moderna, della vita quotidiana, della vita politica e industriale (Speck, Hoppe, 2004, p. 30-31).

Secondo Tapia un primo caso documentato di SL risale al 1915, quando le Appalachian Folk School[26] – college in zone rurali - promossero un programma che integrava contenuti disciplinari e servizio presso la comunità, rispondendo ai suoi bisogni. Nel 1921 l'Antioch College, presso Yellow Spring, nell'Ohio, ispirandosi alle idee di J. Dewey, fondò il programma di servizio comunitario studentesco: forme di internship presso organizzazioni governative e non governative, nell'ambito delle quali si prestavano servizi socio-sanitari ed educativi (Tapia, 2006: 31-32).

Stanton, Giles, Cruz indagando sulle origini del S-L nell'HE, hanno raccolto le esperienze fra il 1939 e il 1985 e, dopo aver selezionato una trentina di pionieri, li hanno intervistati. Gli autori riferiscono che questi pionieri, sono stati mossi da una visione comune: la trasformazione della comunità attraverso la giustizia sociale e le pratiche di educatori che hanno integrato il community service (nella sua definizione più ampia) nei percossi di studi delle università. Pur nella diversità delle esperienze, i ricercatori affermano che questi pionieri del SL hanno condiviso un fondo comune: il credere nell'efficacia della propria azione, in grado di poter fare la differenza; una forte

[26]La tradizione delle *Appalachian Folk School* ha inizio nei primi anni del XX secolo nella zona degli Appalachi (USA). Fu John C. Campbell, fondatore della *"John C. Campbell Folk School"* nel North Carolina, che importò l'approccio educativo dalla Danimarca. Si tratta di scuole che hanno come obiettivo quello di contribuire a migliorare concretamente la qualità della vita, valorizzando professioni artigianali, tecniche e strumenti utilizzati quotidianamente dalle popolazioni di montagna. (https://folkschool.org/index.php) . Successivamente le *Appalachian Folk School* si sono diffuse in molte parti degli Stati Uniti.

motivazione etico-spirituale; l'influenza dei movimenti dei diritti civili. Il *social change* appare il fattore principale che ha dato la spinta a tali esperienze, così come l'*empowerment* degli studenti e della comunità. In comune ci sono anche le difficoltà incontrate: la demoralizzazione di fronte alle battute d'arresto, la struttura burocratica e la cultura tradizionale delle università, le politiche e le risorse dei dipartimenti, le discipline accademiche, le barriere di classi sociali e di etnie, il tempo dell'impegno. La questione centrale per i pionieri è il ruolo del servizio nella trasformazione sociale, la proposta di un'istruzione dentro una democrazia e la sfida epistemologica del S-L alla conoscenza accademica tradizionale (Marullo; 1999: 133-137).

Non è però solo L'HE a contribuire a formare l'approccio del SL, un altro settore dell'istruzione che contribuì alla formazione dell'approccio del SL è stato infatti l'adult education, che si intreccia con l'attivismo in campo civile. G. R. Zieren, P.H. Stoddart, citano a tal proposito il lavoro di Myles Horton con la sua "Highlander Folk School"[27], ispirata alle esperienze educative per adulti in Danimarca. Le conoscenze, le abilità professionali, e non, erano interconnesse con le competenze civiche, in un contesto formativo in cui si imparava l'impegno verso la comunità, il valore della democrazia, i principi del servizio verso gli altri. La filosofia della "Higlander Folk School" era fondata sull'idea di un'istruzione non tanto del singolo individuo, quanto dell'individuo, attraverso il servizio alla società (Speck, Hoppe, 2004, p. 33-34).

Un fattore di sviluppo e di diffusione delle pratiche di SL in vari contesti è rappresentato dalle professioni nell'ambito del servizio sociale, soprattutto in occasione di eventi chiave della storia americana (la depressione, il movimento dei diritti civili).

Jane Addams (1860-1935) in particolare è stata una delle figure più importanti nel settore: ideò la sua "Hull House" proprio intorno al concetto di "civic- based SL". Daynes e Longo (2004: 5-6) ribadiscono che la storia del SL infatti non deve essere letta solo basandosi sulla figura di J. Dewey, quale padre teorico dell'approccio, né solo sul fatto che sia nato grazie alla partnership fra i campus universitari e le comunità locali. La storia del SL sarebbe riduttiva e sfalsata se si prendesse in considerazione solo il mondo accademico. Secondo gli autori è fondamentale infatti considerare il lavoro della Addams: pacifista,

[27] Nel 1932 Myles Horton, fondò la Highlander Folk School a Monteagle, nel Tennessee. La scuola, situata in collina, inizialmente era incentrata sul lavoro e sull'educazione degli adulti. Dai primi anni '50, però, si è dedicata ai temi dell'integrazione; è stato un luogo di formazione alla leadership per gli attivisti dei diritti civili.

riformista sociale, attivista per i diritti delle donne, premio Nobel per la pace nel 1931. L'opera di Jane Addams testimonia il fatto che il SL è nato prima come prassi che come teoria, che le sue origini non sono state solo nelle università, ma anche nelle comunità che collaborarono con le istituzioni (fra cui le università). A questo va sottolineato il ruolo chiave che ha avuto in tutto ciò, il movimento di promozione del ruolo delle donne nella vita pubblica americana.

J. Addams e Ellen Gates Starr, amica e collega, fondarono nel 1889 la "Hull House" (d'ora in avanti HH) a Chicago, sulla South Hustled Street, in uno dei quartieri più poveri della città, abitati da migranti. Il loro lavoro consisteva nell'offrire alle famiglie di migranti (fra cui moltissimi italiani) un miglioramento del loro livello culturale, creando un programma di prestito di opere d'arte (copie di dipinti famosi europei) presso la HH. Insieme idearono e realizzarono moltissimi eventi culturali: letture, musica, visite ai musei. La HH divenne uno dei principali centri culturali di Chicago; fu centro promotore di servizi, attivo nelle politiche e nelle ricerche sociali: creò a Chicago il primo parco giochi, la prima scuola dell'infanzia, corsi di cittadinanza, corsi di inglese e il Labour Museum[28]. In collaborazione con i cittadini del quartiere si portarono avanti battaglie per la pulizia delle strade, leggi contro il lavoro minorile, campagne contro la corruzione dei politici; collaborando con l'Università di Chicago fu condotta la prima ricerca sociologica in un quartiere cittadino. La HH generò legami attraverso un fitto lavoro di rete, che collegava residenti, migranti, politici locali, scuole pubbliche, università, istituzioni della comunità. Il lavoro della HH si basava sulla diretta partecipazione dei cittadini del quartiere (Daynes & Longo; 2004: 6-8). Lo scopo del lavoro dei residenti alla HH era quello di "*rapportarsi a tutti gli aspetti della vita del vicinato: non ai poveri invece degli agiati, non ai giovani invece dei vecchi, ma al vicinato nel suo complesso",* attraverso una politica caratterizzata dalla "*maggior collaborazione possibile con le istituzioni pubbliche"* (Addams; 2004: 101 -108).

Il lavoro della Addams - documentato da lei stessa attraverso più di trentamila scritti fra lettere, saggi, memorie, autobiografie fra il 1910 e il 1930 - ha un profondo impatto sullo stesso Dewey che visitò la HH nel 1891: J. Dewey aveva 32 anni e J. Addams 31.

[28] Museo del lavoro, costituito da diversi settori, in cui diverse generazioni di immigrati (risiedenti nel quartiere) furono protagonisti in dimostrazioni pratiche, nella formazione e nella divulgazione della storia dei diversi mestieri.

Dewey fu un visitatore regolare, nonché relatore presso il "Hull House's Plato Club" e in alcuni insegnamenti dell'Università tenuti proprio presso la HH (Daynes e Longo; 2004: 9).

J. Addams non è stata solo un tappa storica della formazione del SL, ma ha rappresentato, e continua a farlo, un'esperienza in grado di orientare scelte metodologiche, e orizzonti di senso, perché mette in evidenza i pericoli e le derive di un approccio al SL meramente accademico e quantitativo. Fra le principali caratteristiche dell'approccio della Addams va sottolineato il rapporto con il tempo, attento al singolo evento che accade, dentro brevi momenti, eventi che diventano fatti significativi (come emerge dai suoi stessi racconti) e che hanno implicazioni entro breve termine; il partire dal basso, da un contesto specifico ed unico; il costruire un ponte fra il servizio e l'attivismo politico, un costante rimando reciproco fra servizio e azione politica in un ottica democratica di problem solving pubblico; il servizio inteso non come mero atto caritatevole (del benefattore verso l'indigente o il meno sfortunato) o tecnico-professionalizzante (dell'esperto verso l'inesperto) ma il servizio di gente comune, impegnata a contribuire con i loro talenti e le loro competenze al bene comune (Daynes e Longo; 2004: 10-11).

Il S-L si è costruito anche sulle tradizioni del volontariato, dell'attivismo sociale propri nella cultura americana. Una comune etica del servizio ha accompagnato l'individualismo americano; l'impegnarsi ad aiutare i vicini, era importante per esempio per la sopravvivenza e l'avanzamento dei pionieri americani; le associazioni di volontariato hanno sostenuto l'attenzione verso la comunità, come ad esempio lo scoutismo, attraverso il quale tanti giovani si sono formati al servizio per la comunità. Era il 1910 quando William James propose la nozione di servizio nazionale non militare, nel suo lavoro "The moral equivalent of war". Numerosi programmi di servizio alla nazione si sono sviluppati fin da quel tempo (Kenny & Gallagher; 2002 p. 19).

Un'altra tappa importante della storia del SL statunitense si colloca negli anni '30 con il New Deal, quando il presidente F. D. Roosvelt diede vita ad un ampio progetto di lavoro e di servizio alla comunità, attraverso il "National Youth Administration", creato nel giugno del 1935, che mise in atto l'idea deweyana di "education for democracy". Il programma offrì lavoro e opportunità di istruzione per più di settecentomila giovani, dai 16 ai 25 anni, in contesti sia professionali che accademici. Questa iniziativa permise ai

giovani di sperimentare lavoro e servizio agli altri, nell'ottica del miglioramento della comunità. Anche i "Civilian Conservation Corps" furono costruiti intorno ai valori del servizio alla comunità e dell'apprendimento dalla comunità; fu un altro modo per offrire ai giovani contesti in cui imparare e servire il Paese allo stesso tempo. Attraverso il programma del NYA e quello dei CCC, più di 1,4 milioni di giovani parteciparono a progetti di servizio negli anni fra 1935 e il 1939 (Speck, Hoppe, 2004, p. 35). Il "social work" ha perciò contribuito alla formazione e diffusione di ciò che oggi si definisce SL; politici, educatori, ricercatori, professionisti in ambito sociale sono stati, a vario titolo, sostenitori dell'educazione alla democrazia, promotori del cambiamento sociale, fautori dello sviluppo delle competenze civiche nei giovani e negli adulti (Speck, Hoppe, 2004, p. 31-32).

All'inizio degli anni '50 del XX secolo con la guerra fredda e la spinta data dalla competizione con i sovietici, gli USA si orientarono soprattutto verso l'avanzamento della ricerca scientifica: le università americane quindi risposero concentrandosi soprattutto nel miglioramento della qualità della ricerca scientifica, piuttosto che nel servizio e nella "community based reserach". La connessione fra università e problemi del mondo reale non portò in quegli anni in primo piano la questione della responsabilità sociale, ma si avvallò soprattutto di un approccio individualista ed imprenditoriale (Kenny e Gallagher; 2002:17).

Negli anni '60 del XX secolo il movimento dei diritti civili, la formazione dei "Peace Corps" nel 1961 e dei "Volunteers in Service to America" (VISTA) nel 1965, contribuirono a dare energia all'educazione all'attivismo, attraverso il coinvolgimento dei giovani, dando loro occasioni reali per dare il loro contributo personale. I "Peace Corps" furono preannunciati nel 1960 da J.F. Kennedy, candidato dei democratici, il quale ad Ann Arbor, di fronte a migliaia di studenti dell'Università del Michigan, presentò l'idea di una organizzazione di volontariato internazionale i "Peace Corps" appunto. Una volta diventato presidente, Kennedy li istituì ufficialmente, al fine di essere uno strumento per mantenere rapporti amichevoli con le aree post coloniali africane ed asiatiche. L'istituzione e l'azione dei Corps e di altre organizzazioni simili in ogni caso non nasconde una certa ambiguità della loro natura e mission: interventi umanitari che - anche in forma di "guerra umanitaria" - veicolano un neocolonialismo più o meno velato (Vigilante; 2014: 165-166).

Nel 1964, nell'ambito del programma "War on Poverty", il Presidente Lyndon B. Johnson creò VISTA - "Volunteers in Service to America" - un'organizzazione di volontariato civile, che offrì l'opportunità ai cittadini americani di servire il proprio Paese, aiutando migliaia di famiglie in difficoltà a causa del basso reddito, con problemi di tossicodipendenza ed operando nel campo dell'alfabetizzazione. Nel 1993, con Presidente B. Clinton, firmando il "National and Community Service Trust Act", VISTA fu inglobato negli "Americorps"[29] (che fanno parte della "Corporation for National & Community Service"[30]).

La conferenza del 1969 ad Atlanta, fu la prima che si tenne sul tema del SL nell'ambito universitario. Sostenuta insieme ad altri da "Americorps" e "VISTA", fu la prima occasione ufficiale per discutere delle esperienze di SL e per cercare di definire l'approccio: "the integration of accomplishment of a needed task with educational growth". Si concluse la conferenza raccomandando che college e università incoraggiassero il servizio alla comunità, garantendo al tempo stesso l'apprendimento accademico, quale parte del servizio e riconoscendolo in termini istituzionali nel percorso di studi; che governi federali, regionali, statali e locali, scuole, università ed organizzazioni private offrissero opportunità e fornissero i fondi necessari per l'attivazione di programmi di SL; che gli studenti, funzionari di enti pubblici e privati, docenti e personale universitario, cooperassero alla gestione dei programmi (Atlanta Service Learning Conference; 1970).

Negli anni '70 del secolo scorso ben 38.000 giovani, dai 14 ai 18 anni, furono coinvolti in programmai di servizio estivi; i movimenti per i diritti civili e le proteste contro la guerra in Vietnam contribuirono a sensibilizzare i giovani ad essere più socialmente attivi, aprendosi ai problemi sociali ed economici della propria comunità. L'attivismo sociale e l'approccio dell'experiential learning negli anni '60 e all'inizio degli anni '70 del XX secolo incrementarono la rilevanza sociale dell'istruzione universitaria, contribuendo così ad una definizione del SL, i cui programmi - al principio - non furono integrati con la mission gli obiettivi delle scuole: erano sostenuti più da un certo

[29] www.nationalservice.gov/programs/americorps/americorps-vista

[30] www.nationalservice.gov

paternalismo ed atteggiamento caritatevole verso i partner della comunità, piuttosto che dall'idea il servizio fosse di per sé strumento per generare apprendimento.

Solo negli anni '80 e '90 dello stesso secolo furono sviluppati degli standard utili per la definizione dei programmi e la loro implementazione in termini continuativi entro i percorsi di studi; un maggior sviluppo del SL di quegli anni è visto anche come un possibile antidoto contro il mancato interesse per la politica dei giovani, il materialismo e l'alienazione sociale (Kenny & Gallagher; 2002: 19-20). Nel 1985 si fondò Campus Compact[31], la prima rete di istruzione universitaria il cui scopo è di supportare i campus universitari che promuovono il community service in generale e il SL, aiutando gli studenti a sviluppare i valori e le competenze di cittadinanza attraverso la partecipazione a servizi per la comunità. La rete focalizza l'attenzione sull'integrazione del servizio con il curricolo dell'università, valorizzando sempre più il SL e riducendo il suo stato di attività marginale (Kenny e Gallagher; 2002: 20). Nel dicembre del 1989 fu realizzata la Wingspread Conference[32] in cui si svilupparono dei principi per le buone prassi, in grado di combinare servizio e apprendimento; i partecipanti elaborarono un documento e coinvolsero diversi attori: rettori universitari, presidi, docenti, rappresentanti delle associazioni di categoria, fondazioni private e organizzazioni civiche. Lo scopo della conferenza fu quello di formulare strategie per rinnovare la missione civile della ricerca universitaria, per formare gli studenti ad una cittadinanza responsabile, per favorire l'impegno dei docenti nello sviluppo e nell'uso di conoscenze per il miglioramento della società (Wingspread Declaration on Renewing the Civic Mission of the American Research University, 1990).

La normativa federale dei primi anni '90 del XX secolo diede un importante contributo al SL a livello nazionale. Il "National Community Service Trust Act" del 1990, con presidente Bush, creò un'agenzia federale indipendente la "Commission on National and Community Service", con la finalità di stanziare fondi a sostegno dei programmi di SL nella nazione. Il "National Community Service Trust Act" del 1993 invece fu promosso dall'amministrazione Clinton e i membri del congresso fondarono la "Corporation for National Service" attivando tre iniziative: "Learn and Serve America", "AmeriCorps", "National Senior Services Corps". L'agenzia federale "Corporation for National Service"

[31] www.compact.org

[32] http://www.compact.org/initiatives/trucen/wingspread-declaration-on-the-civic-responsibilities-of-research-universities/

ha coinvolto più di cinque milioni di americani nel attraverso il servizio ai concittadini; ha finanziato migliaia di gruppi no profit e religiosi, riconoscendo la propria mission nelle seguenti parole: *"we serve, we build, and we make an impact that changes lives and communities"*.

Il programma "Learn and Serve America" ha supportato in particolare le iniziative di SL nell'ambito dell'istruzione K-12 e nell'istruzione universitaria, fornendo sovvenzioni per le partnership fra scuole, università e comunità, informazioni, supporto tecnico e didattico per insegnanti, amministratori, genitori e gruppi delle comunità, favorendo la raccolta di dati e diffondendo le ricerche sulle buone pratiche, sui curricoli e sui modelli di programma. La mission del programma è stata quella di sostenere e incoraggiare il SL in tutti gli Stati Uniti, permettendo così ad oltre un milione di studenti di dare un contributo significativo alla loro comunità, costruendo insieme conoscenze disciplinari e competenze civili. Attraverso il coinvolgimento dei giovani nel SL, "Learn and serve America" si proponeva di infondere un'etica del servizio alla comunità per tutta la vita. Il SL offre un'opportunità unica per i giovani di partecipare in modo tangibile attraverso l'integrazione di progetti di servizio alla comunità con l'apprendimento in aula. Il SL coinvolgendo gli studenti in un processo in cui si utilizza ciò che si apprende in classe per risolvere i problemi della vita reale, consente di imparare la democrazia e la cittadinanza, diventando attraverso il servizio cittadini che contribuiscono attivamente alla comunità.

Nel 1994 nacque la rivista accademica completamente dedicata al SL: "The Michigan Journal for Community Service"[33]; una rivista peer-reviewed per il college e l'università, docenti e amministratori, con un comitato editoriale di docenti provenienti da varie discipline ed ambiti professionali presso l'Università del Michigan e di altri istituti di istruzione superiore degli Stati Uniti.

Connessa all'agenzia federale e al programma "Learn and Serve America" fu ideato e realizzato il "National Service Learning Clearinghouse" (NSLC) allo scopo di supportare le esperienze di SL nell'HH e nel K-12 in collaborazione con le organizzazioni di comunità di base, attraverso un sito web, ricco di informazioni e risorse (www.servicelearning.org) sostenendo così il lavoro di docenti, professionisti e ricercatori del settore. Il sito è rimasto

[33] http://www.umich.edu/%7emjcsl/

attivo però fino al 2012, anno in cui la legge finanziaria ha tagliato, dopo quasi vent'anni, i fondi a sostegno del programma[34].

I tagli finanziari hanno compromesso di fatto l'infrastruttura federale del SL e hanno provocato una sorta di battuta d'arresto nella ricerca. Nel mese di aprile 2011 infatti, il Congresso ha approvato un bilancio che ha incluso una riduzione di 40 milioni dollari di fondi per LSA, che di fatto lo ha eliminato. Sebbene l'amministrazione Obama avesse chiesto 39,5 milioni dollari per LSA nell'anno fiscale 2012, tale richiesta non è stata finanziata. Nemmeno la richiesta per l'anno fiscale 2013 è stata accolta, di conseguenza, anche il 2013 ha rappresentato un anno di fermo. La soppressione del LSA ha comportato conseguenze significative per gli attori in gioco: circa un milione di studenti ha perso l'occasione di acquisire competenze accademiche e di lavoro; quasi 600 singole scuole, 450 distretti scolastici, 985 community college, 240 college ed università hanno perso più di 25 milioni di dollari in finanziamenti; più di 35.000 insegnanti (K-12) e docenti dell'HH hanno perso milioni di fondi per garantire contesti di apprendimento ed esperienze per i loro studenti; quasi 16.000 organizzazioni delle comunità hanno perso oltre 14 milioni di ore di volontariato, a cui hanno contribuito gli studenti; le comunità hanno perso il contributo di studenti volontari in grado di fornire servizi, per un valore fino a 310 milioni di dollari (Ryan; 2012: 8-9).

Negli ultimi 10 anni fra il 2000 e il 2011 il "National Center for Learning and Citizenship" (NCLC) per la "Education Commission of the States" (ECS) ha condotto una ricerca sulle politiche statali riguardanti il SL, per determinare il suo grado di istituzionalizzazione negli Stati Uniti. Ne è emerso che entro la fine del 2011, quasi ogni stato o aveva approvato una legge o comunque si erano implementate politiche educative locali per incoraggiare le scuole ad utilizzare il SL. In particolare, nel 2011 è emerso che:

- 18 stati membri concedono crediti per la laurea svolgendo programmi di SL;
- 21 stati hanno adottato la politica del SL, affermando che l'impegno degli studenti è positivamente influenzato dalla partecipazione ai programmi;
- 18 stati legano il service-learning/community service ai risultati degli studenti
- 9 stati membri includono il SL come strategia utile per gli studenti a rischio

[34] A questo sito web si è fatto riferimento per raccogliere documenti, articoli e report fino alla chiusura avvenuta fra il 2012 e il 2013; successivamente le risorse disponibili sono state consultate, dall'inizio del 2014, grazie al servizio offerto dal "National Youth Learning Counsil " attraverso il sito web www.nylc.org

- molti stati includono il service-learning/community service nelle strategie didattiche e negli standard (Ryan; 2012: 5).

Nonostante la penuria di finanziamenti federali, vi sono importanti realtà fra le organizzazioni no profit, attualmente attive, che promuovono il SL, fra cui il "National Youth Learning Council" (NYLC)[35], creato nello stato del Minnesota, nel 1983. Coinvolgendo attori e partner sia americani che internazionali[36], il NYLC offre programmi e servizi che supportano le pratiche di SL in diversi contesti formativi. In particolare sviluppa e promuove il protagonismo dei giovani attraverso le esperienze di SL, offre formazione professionale per educatori e docenti, svolge attività di ricerca sul SL e promuove eventi internazionali per confrontarsi sui temi e le questioni inerenti il SL. Ha ideato inoltre "Generator School Network", la comunità online di giovani e adulti impegnati a fornire sostegno nella realizzazione di esperienze di SL di alta qualità. Attualmente connette oltre 3.500 membri[37]. Questa piattaforma offre inoltre la "National Service - Learning Clearinghouse"[38] che rappresenta una grande biblioteca telematica, ricca di materiali sul SL; offre migliaia di risorse online gratuite per il settore K-12 e l'istruzione universitaria. Il NYLC organizza inoltre annualmente la "National Service-Learning Conference"[39], il più grande raduno di giovani e praticanti del movimento del SL, con più di duemila presenze annuali da tutti gli Stati Uniti e da tutto il mondo. Infine alla luce di più di trent'anni di esperienze e ricerche il NYLC ha elaborato il documento "K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice"[40], che definisce i criteri di qualità della pratica del SL.

[35] www.nylc.org

[36] Fra i partner è bene ricordare Campus Compact e Clayss

[37] www.gsn.nylc.org

[38] www.gsn.nylc.org/clearinghouse

[39] www.nylc.org/national-service-learning-conference

[40] www.nylc.org/k-12-service-learning-standards-quality-practice

2.1.1 I dibattiti recenti sul SL negli USA

Negli ultimi anni la storia del SL, oltre a subire le restrizioni significative dei finanziamenti federali, è stata segnata da dibattiti intorno a due questioni diverse, ma interconnesse: la differenza fra il SL e il Community Service (d'ora in poi CS) e il rapporto fra la metodologia del SL e il "No Child Left Behind Act" (Public Law 107-110, 2002) che ha spinto la ricerca di settore ad individuare e dimostrare gli effetti del SL sugli apprendimenti accademici.

Riguardo alla prima questione, SL e CS nella storia si sono più volte intrecciati, influenzati, confusi. Nell'ultimo decennio, con la diffusione delle esperienze in vari contesti formativi (il CS e il SL sono due realtà compresenti nei contesti formativi americani) e con lo sviluppo di ricerche teoriche ed empiriche, è emersa la necessità di distinguere gli approcci mostrando le specificità, i pro e i contro.

Secondo Pritchard (2001: 6-9) «Community Service» è un espressione usata più ampiamente di «Service Learning», sia nel senso che più persone hanno familiarità con il CS, sia nel senso che è applicato ad un più ampio raggio di attività. I ricercatori cercano di definire nel dettaglio i due termini al fine di fare chiarezza sul significato dei termini e sugli effetti che tali approcci comportano. Il dibattito pubblico su questi termini rivela in ogni caso il forte interesse su come il servizio può essere sperimentato dagli studenti. Chi partecipa al CS ha lo scopo principale o esclusivo di soddisfare le esigenze e i bisogni degli altri, migliorando così la comunità nel suo complesso. I giovani impegnati nel SL incontrano i bisogni delle loro comunità, mentre incrementano il loro rendimento scolastico. Gli studenti impegnati nel SL dedicano tempi strutturati per indagare i bisogni della comunità, per la pianificazione del progetto di servizio, e per la riflessione guidata sul rapporto tra la loro esperienza di servizio e la loro più tradizionale apprendimento in aula. Gli studenti sono impegnati allo stesso modo nell'apprendimento e nel servizio e nel riflettere sulle loro intersezioni. Pritchard prosegue sintetizzando i pro e i contro dell'una e dell'altra proposta. I difensori del SL offrono diverse ragioni in opposizione al CS associandolo una elitaria nozione di obbligo sociale, che implica una superiorità morale di coloro che svolgono il servizi; al lavoro sociale dei detenuti la cui condanna include compiti a beneficio della società; ad un'attività puramente altruistica o caritativa in cui i

vantaggi personali consistono in un positivo impatto etico-spirituale su chi svolge il servizio, senza un significativo apprendimento. Alcuni supporter del CS lamentano il fatto che l'opinione pubblica non riconosce l'espressione «service learning», non vedendone il motivo di introdurlo, quando un termine adatto e ampiamente compreso già esiste. Qualcuno ritiene che gli educatori che sperimentano il SL spesso difendono una posizione ideologica: il SL è considerato termine per i riformatori progressisti, i quali lo utilizzano per promuovere un punto di vista politico. Altri ritengono che i difensori del SL si focalizzino in modo troppo forte sulla promozione dello sviluppo delle abilità cognitive, dando così poca attenzione sia allo sviluppo delle disposizioni morali degli studenti, sia alla realizzazione di vantaggi per la comunità.

A testimonianza del dibattito sulla questione la "Corporation for National and Community Service" e l' "Office of Research and Policy Development Washington" ha svolto una ricerca quantitativa sui due approcci nel 2008: 1.847 presidi di scuole pubbliche (K-12), a livello nazionale, ha risposto ad un sondaggio sulla prevalenza di CS e di SL nelle loro scuole, durante l'anno accademico 2007-08. Di seguito le *key findings* più significative.

- Le scuole continuano ad offrire agli studenti la possibilità si impegnarsi in servizi (in generale) alla propria comunità (64% nel 1999; 68% nel 2008).
- La crescita delle attività di CS grazie alla scuola permane; le scuole che svolgono SL invece hanno subito un calo (32% nel 1999; 24% nel 2008).
- Le tendenze divergenti di CS e SL si spiega, in parte, con la tendenza dei presidi ad essere più propensi a servizi che promuovano comportamenti civici, piuttosto che l'impegno accademico. Di fronte a vincoli di bilancio e requisiti dei curricoli statali, molte scuole collocano le attività di servizio al di fuori dei curricoli ed usano metodi diversi dal SL in aula.
- Le scuole elementari sono meno propense a scegliere il SL, rispetto alle scuole secondarie (20% al 35%) in parte, perché più della metà dei presidi delle scuole elementari ritiene che i loro studenti siano troppo giovani .
- Tra le scuole che svolgono attività di SL oggi, la stragrande maggioranza di queste scuole (96%) ha mantenuto o ha aumentato la percentuale di studenti che partecipano alle attività negli ultimi cinque anni.

- Solo il 19% di tutti i dirigenti scolastici (K-12) segnala che il loro distretto scolastico ha una politica che favorisce l'integrazione del SL nel curricolo del corso.
- Le scuole che fanno SL oggi hanno più probabilità di essere sostenute da politiche e pratiche che rispetto al 1999; una minoranza di scuole ha istituzionalizzato il SL (presenza di un coordinatore del SL; l'inclusione del SL in piani di miglioramento e curricoli; sostegno finanziario e tecnico per gli insegnanti e il personale che implementano le attività)
- Scuole in aree a basso reddito hanno significativamente meno probabilità di svolgere attività di SL rispetto ad altre scuole (20% rispetto al 27%); tuttavia il divario è diminuito dal 1999 (23% contro il 36%) (Corporation for National and Community Service; 2008: 2-3).

Il raffronto fra gli approcci SL e CS ha a che fare anche con il rapporto fra SL e il "No Child Left Behind Act" (d'ora in poi NCLB), entro il quale il SL è messo alla prova come metodologia in grado di garantire l'acquisizione delle academic skills. Tale rapporto ha creato fra i ricercatori americani un dibattito sia metodologico che politico sul SL.

Il NCLB, Legge del 2002, approvata con l'amministrazione Bush, aveva l'obiettivo di migliorare in dieci anni circa le prestazioni degli studenti americani della scuola dell'obbligo. la Riforma (la prima dopo quella del 1965) si basa su quattro pilastri: l'obbligo per ogni Stato di applicare la legge; la valutazione annua esterna di tutti gli alunni in lettura e matematica (dalla terza elementare alla fine della scuola media); l'obbligo per ogni Stato, distretto scolastico e scuola di raggiungere obiettivi annuali predeterminati nelle competenze di lettura e matematica (lo AYP; Adequate Yearly Progress, il Progresso Annuo Adeguato); l'adozione di sanzioni per le scuole che non conseguono gli obiettivi e per gli stati che non applicano la legge (la sanzione massima è la chiusura della scuola).

Nonostante le resistenze (famosa la contro-pubblicazione "Many child left behind" da parte di alcuni ricercatori) la Riforma ha attecchito (Bottani; 2005). Dopo alcuni anni, diversi studi hanno mostrato come la proporzione di allievi che arriva al profitto scolastico prestabilito è aumentata, ma l'altra faccia della medaglia ha mostrato invece che moltissime scuole non riescono a sostenere la marcia imposta dalla legge federale: moltissimi studenti alloglotti e dei ceti sociali poveri sono sempre più in difficoltà e non ci

sono politiche a sostegno di queste scuole (Bottani; 2008). Ken Robinson (Bottani, 2013) esperto di politiche scolastiche, recentemente ha criticato il NCLB, che ha lasciato che migliaia di ragazzi e ragazze abbandonassero la scuola: 60% degli studenti USA abbandonala scuola sec di II grado; nelle comunità indigene i ragazzi che abbandonano qualsiasi tipo di formazione sale all'80%[41].

Il SL si è trovato immerso nell'orizzonte tracciato dal NCLB non senza difficoltà. Il NCLB sottolinea che le scuole devono evitare l'utilizzo di strategie e metodi che non hanno un'evidenza scientifica, che non sono efficaci e non portano ad un miglioramento degli apprendimenti degli studenti. La questione centrale è quindi se il SL può essere considerato un metodo convalidato da da una ricerca che implichi l'applicazione di rigorosi, sistematici e oggettive procedure per ottenere reali e valide conoscenze significative per il percorso degli studi. Gent (2007: 66-73) afferma che ad un primo sguardo il SL è del tutto in contrasto con il NCLB, dal momento che l'obiettivo non è solo quello di apprendere conoscenze accademiche e che la scuola dovrebbe formare studenti che siano "social change agents" e "collaborative problem solvers". La più ampia ricerca sul SL "National Evaluation of Learn and Serve America" del 1999 non utilizza i rigorosi e sistematici metodi di sperimentazione richiesti dal NCLB. Se da un lato lo studio afferma che non nuoce gli studenti, dall'altro non offre il tipo di evidenza richiesta dalla Legge federale. L'autrice sottolinea come del resto, la tipologia di ricerca a cui si fa riferimento, non è la regola nel campo dell'educazione e delle scienze sociali. La ricerca quantitativa è troppo limitata per cogliere la profondità e ricchezza dell'esperienza di SL (Shumer, 2000); inoltre sperimentare il SL significa implementare una serie di azioni complesse: attivare diverse esperienze formative, utilizzare più metodi e costruire setting diversificati con attori diversi (Billig, 2004). Il SL non può essere svalutato e sfiduciato come metodo di insegnamento dal NCLB dal momento che la stessa Legge lo menziona direttamente una dozzina di volte: fra i programmi innovativi; fra quei contesti in cui gli obiettivi da raggiungere non sono strettamente accademici. Il SL rappresenta uno strumento adatto agli obiettivi che il NCLB si propone, soprattutto nei programmi per la prevenzione dell'uso di

[41]Il Presidente Obama ha avviato un processo di revisione della normativa del NCLB Act, per riprogettare il sistema scolastico in base ad una più ampia gamma di valutazioni, in grado di cogliere abilità avanzate. La normativa del NCLB dovrebbe ridurre l'impatto punitivo e la focalizzazione sulle responsabilità degli Stati, concentrandosi di più sul miglioramento dello studente, attraverso un ventaglio di misure in grado di offrire una valutazione adeguata di tutti i bambini e gli adolescenti (compresi studenti non di madrelingua inglese, le minoranze etniche e studenti con esigenze speciali) e promuovendo incentivi per mantenere gli studenti iscritti a scuola e avviandoli a percorsi di istruzione superiore, evitando di incoraggiare gli studenti drop-out ad uscire dal sistema formativo. Nel 2012, il Presidente Obama ha significativamente concesso deroghe dagli obblighi del NCLB a 43 Stati. (Angelucci; 2013).

droga e di violenza, per la lotta contro l'abbandono scolastico, o per gli studenti a rischio (delinquenza, microcriminalità, bande, bullismo); per la formazione di atteggiamenti pro-sociali; per le attività da proporre nei periodi estivi. Nel NCLB nella sezione "Civic Education" inoltre si sottolinea la necessità di sviluppare la responsabilità individuale e le competenze civiche (qui non si fa riferimento ad esempio a dei scientifically - based methods) che il SL è in grado di sviluppare.

La conclusione a cui giunge Gent (2007) è quella di definire il SL e il NCLB come "strange badfellows": l'uso strategico del SL da parte dei docenti è ragionevole e "consentito" in quanto un metodo utile per raggiungere gli obiettivi della sezione del NCLB che non è sottoposta alla "scientifically - valid research"; al tempo stesso il NCLB limita l'utilizzo del SL da parte dei docenti come strumento pedagogico per far maturare, nelle scuole pubbliche elementari e secondarie, le *academic skills*. Il NCLB è descritto come una sorta di bullo; ma il bullo è tale perché a volte gli altri attendono o non fanno nulla. Così per non essere tagliati fuori e subire sanzioni dal "bullo" NCLB si suggerisce di utilizzare il SL selezionando bene dove, come quando e con chi.

2.2 L'Aprendizaje Servicio Solidario in Argentina

La storia argentina dell'approccio dell'*aprendizaje servicio solidario* (d'ora in poi ASS) è più recente rispetto a quella degli Stati Uniti: le fonti a disposizione, la documentazione e le ricerche svolte risalgono infatti agli anni '90 del XX secolo. Questo non significa che prima di questo periodo non ci fossero esperienze simili, ma sicuramente solo a partire da quegli anni c'è stata un prima riflessione teorica, una sommaria sistematizzazione delle esperienze pionieristiche, che hanno suggerito alcune direzioni e promosso scelte intraprese a livello istituzionale (CLAYSS; Ministero dell'Educazione Argentino), aprendo così ampi settori di ricerca accademica.

L'ASS nasce e si sviluppa negli anni della crisi politica ed economica del paese, straziato dagli anni bui della dittatura. Dopo cinquant'anni di governi civili fragili, di forti e crudeli dittature (sotto il potere di Videla ci furono 2.300 omicidi politici, oltre 10.000 arresti politici e 30.000 desaparecidos), l'Argentina ha ripristinato la democrazia solo nel 1983. Dopo la guerra delle Falkland - Malvinas e l'amministrazione Alfonsin, il Paese

aveva un'economia in profonda crisi, (1983-1989): l'iper-inflazione aveva portato i cittadini a rubare persino il cibo nei supermercati. Nel 1993, il presidente Menem annunciò che l'Argentina era "entrata nei paesi del Primo Mondo": il valore di un peso era infatti equivalente al valore di un dollaro; le aziende statali erano state privatizzate, il mercato si era aperto agli investimenti stranieri. In realtà i problemi riemersero: il sistema industriale argentino crollò di fronte alla concorrenza estera, la disoccupazione passò dal 6% al 22%, il debito estero crebbe vertiginosamente, così come la corruzione politica e l'evasione fiscale. Il divario tra ricchi e poveri crebbe del 72% durante il decennio 1989-1999. Nel dicembre del 2002 scoppiò una nuova crisi finanziaria: gli investitori fuggirono, i conti bancari furono congelati per legge, le proteste di massa costrinsero il presidente De la Rua a dimettersi; di seguito l'instabilità politica, il *default* del debito internazionale e la svalutazione drammatica della moneta. Nel 2003, l'Argentina sopravvivendo alla crisi e sfidando le peggiori previsioni, si risolleva con il presidente Kirchner (Tapia, Mallea; 2003: 205-206). Attualmente l'Argentina è uno dei paesi più avanzati dell'America Latina, ma le scelte prese dalla presidente Fernández de Kirchner (2011 ad oggi) non sembrano consolidare e migliorare la situazione del Paese: l'inflazione molto alta ha vanificato il valore reale della valuta argentina negli ultimi cinque anni e il bilancio statale è in perdita.

In questi anni ha avuto un ruolo importante la società civile: con l'aggravarsi della crisi, le ONG e le organizzazioni comunitarie sono intervenute concretamente per risolvere i problemi sociali e affrontando temi caldi come la corruzione e il rinnovamento delle pratiche politiche. *Dialogo Argentino*, che ha raccolto le organizzazioni più rappresentative della società civile, ha svolto un ruolo significativo nella prevenzione della violenza durante la crisi del 2002. In questa difficile situazione la Scuola pubblica argentina ha avuto un ruolo importantissimo, come emerge da una ricerca condotta nel 1998, che rivela come essa sia stata fra le istituzioni di cui i cittadini si sono fidati maggiormente (scuola pubblica 56%; università 53%; ONG 58%; Chiesa cattolica 64%; partiti politici 12%). Affrontare e risolvere i problemi sociali, nella cultura argentina, fa parte della missione della Scuola, collaborando con le amministrazioni locali. In troppe scuole, denuncia Tapia, però i docenti sono sopraffatti da problemi e impreparati ad affrontare la domanda sociale sempre più forte. Diversi sono impegnati in un lavoro che li accomuna quasi ad assistenti sociali non ufficiali, rischiando di perdere di vista la funzione formativa.

L'ASS ha aiutato le scuole a trovare un equilibrio fra due esigenze: affrontare e rispondere ai bisogni sociali e migliorare la qualità dell'istruzione allo stesso tempo. Attraverso le attività di ASS infatti gli studenti hanno l'opportunità di applicare le loro conoscenze e attivare le loro abilità in situazioni del mondo reale, sviluppando al contempo competenze di buona cittadinanza (Tapia, Mallea; 2003: 206-207).

Si tratta comunque di un contesto molto diverso da quello americano, in cui, come afferma Tapia, il paradigma forte che sostiene il SL è quello dell'individuo; il valore principale e sostenitore delle esperienze solidali argentine è invece quello della fraternità. L'autrice infatti fa riferimento a Baggio (2007), il quale fa notare che è stato dimenticato il principio di fraternità: le democrazie non sono riuscite a realizzare il trittico della Rivoluzione francese - libertè, egalitè, fraternitè – dal momento che il principio più disatteso è quello della fraternità[42]. L'idea di solidarietà argentina nasce proprio dalla consapevolezza che si è tutti fratelli. Nel ≪Martin Fierro≫, poema tradizionale argentino che narra le vicende di un gaucho, uno dei versi recita: "i fratelli siano uniti, perché questa è la legge prima perché se tra di loro litigano, sono mangiati da quelli di fuori". Questo è il senso della fraternità radicata nel sentimento nazionale. Perciò la solidarietà a cui si riferisce l'ASS, parte dalla consapevolezza della fratellanza della famiglia umana. In particolare il concetto di solidarietà non implica la situazione di qualcuno che ha, che possiede, che sa, che dà e concede a colui che non ha ed è bisognoso, ma è la consapevolezza di una comune dignità, in cui si stabilisce un rapporto rispettoso della dignità dell'altro, una reciprocità nel vincolo che lega (Rota; 2013: 6-7). Ad influenzare in modo significativo l'approccio dell'ASS, nel contesto argentino e latinoamericano, è l'opera del pedagogista P. Freire, soprattutto per le sue riflessioni sulla bilancia dei poteri, il processo di coscientizzazione e il ruolo della prassi nella trasformazione della realtà.

Con il ripristino della democrazia nel 1983, sul territorio argentino sono aumentati sempre più i progetti di solidarietà nelle scuole e nelle università; con l'aggravarsi delle condizioni sociali ed economiche, diverse Istituzioni Scolastiche hanno cominciato infatti a sviluppare progetti di servizi più elaborati e complessi. La spinta delle Scuole a realizzare esperienze di ASS è venuta dal basso, dalla necessità di risolvere i problemi della comunità, non a partire da presupposti teorici pedagogici e metodologici. Rispetto agli

42

Stati Uniti, va evidenziato che sono state le Scuole, non le Università, ad avere il ruolo da protagonista nel promuovere l'ASS nel Paese. Le organizzazioni studentesche universitarie, pur svolgendo lavoro sociale, non vedevano riconosciuto il loro impegno nell'ambito dei corsi accademici; pochissimi erano i docenti disposti a dare dei crediti e integrare il servizio nel corso accademico (Tapia, Mallea; 2003: 207-208).

Il primo tentativo di istituzionalizzare un percorso di ASS è avvenuto nel 1986, nella provincia di Santa Fe, formalizzando il progetto come attività obbligatoria all'ultimo anno di una Scuola Secondaria Superiore. Nel 1997, il Ministero dell'Istruzione argentino ha elaborato i "Contenidos basicos orientados para la educacion polimodal" comuni a tutte le Scuole Secondarie Superiori di tutte le province; per le Scuole con discipline definite "Humanidades y Ciencias Sociales", l'ASS - nella locuzione "proyectos de intervención sociocomunitaria" - è incluso fra le raccomandazioni (Ministerio de Cultura y Educación, 1997). È stata una prima istituzionalizzazione, basata sulle prime esperienze già sviluppate in diverse province, che ha dato la possibilità per le scuole secondarie superiori di inserire l'ASS dentro i loro percorsi formativi curriculari.

Nel settembre del 1997 è stato organizzato dal Ministero, a Buenos Aires, il Primo Seminario Internazionale sull'AS, a cui hanno partecipato oltre a diversi paesi dell'America Latina, anche gli Stati Uniti e alcuni paesi europei. Un centinaio di scuole argentine hanno presentato le proprie esperienze di ASS e successivamente sono state diffuse in tutta la nazione attraverso gli Atti pubblicati dal Ministero (Ministerio de Cultura y Educación, 1998). Questo primo evento internazionale ha rappresentato un'occasione chiave per la diffusione dell'approccio dell'ASS, per l'avvio di una proficua condivisione fra le Scuole argentine, nonché per il confronto con esperienze simili internazionali. Nel 1998, è stato organizzato il Secondo Seminario Internazionale, che ha visto un'affluenza più che raddoppiata rispetto all'anno precedente. Nel 1999, il Terzo Seminario Internazionale ha raccolto 700 attori, fra presidi, insegnanti e studenti[43]. Dopo le elezioni nazionali nel 1999, il nuovo governo ha dato maggiore visibilità all'ASS attraverso un finanziamento specifico di due milioni di dollari, al fine di diffondere l'ASS in tutto il paese. Nell'agosto del 2000, in occasione del quarto Seminario Internazionale sull'AS, che ha raccolto un migliaio di persone, il presidente De la Rua ha consegnato personalmente il

[43] http://www.me.gov.ar/edusol/archivopublicaciones.html in questa pagina sono visibili tutti i principali atti dei seminari nazionali e internazionali sul tema dell'AS svolti in Argentina

primo “Premio Presidencial Escuelas Solidarias” ai presidi e agli studenti di dieci scuole (Tapia, Mallea; 2003: 207-208). L'Ufficio del Presidente inoltre convoca annualmente le istituzioni scolastiche che stanno sviluppando esperienze di ASS per partecipare al Premio Presidencial “Escuelas Solidarias” e al Premio Presidencial “Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior” (ad anni alterni fino al 2010). La manifestazione ha potuto raccogliere, dal suo inizio, 21.536 progetti di ASS, sviluppati in 13.500 istituzioni educative di tutti i gradi (dall’infanzia all’università) e in diverse modalità (Ministero dell’Istruzione argentino; www.me.gov.ar/edusol/).

A supportare la diffusione dell’approccio dell’ASS in tutto il paese è presente dal 2002 il Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)[44]: un’associazione senza fini di lucro con sede a Buenos Aires. La mission del CLAYSS, attualmente diretto da Maria Nieves Tapia, è quella di contribuire alla crescita in America Latina della cultura fraterna e partecipativa, attraverso lo sviluppo di progetti di ASS. Riconosce in particolare fra i suoi obiettivi quello di promuovere lo sviluppo di un approccio pedagogico dell’ASS in America Latina; fornire la formazione per dirigenti, insegnanti e leader delle comunità, al fine di sviluppare progetti di ASS e atteggiamenti pro-sociali; contribuire allo sviluppo di progetti nelle scuole, collegi, università e organizzazioni giovanili.

Il CLAYSS opera, sia in Argentina che nel resto del mondo, in partnership con il Ministero della Pubblica Istruzione in qualità di membro del comitato “Mesa Nacional de Organizaciones Solidarias con la Educación”; ha sviluppato in collaborazione con il Ministero i “Seminarios Internacionales de aprendizaje-servicio” e promosso azioni in collaborazione con altri enti ed agenzie argentine[45]. A livello internazionale CLAYSS ha sviluppato partnership con università, fondazioni e organizzazioni per lo sviluppo di vari programmi, come ad esempio il “Programa de Investigacion” con la Washington University, St. Louis (MO) e il “Programa Partecipacion Juvenil Solidaria” in America Latina (“PaSo Joven”).

Il CLAYSS coordina reti internazionali come la “Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio” e la “Red Talloires de Universidades por el compromiso cívico y

[44] www.clayss.org.ar

[45] “Asociación Civil Conciencia", “Asociación Civil ETIS”, “Cáritas Argentina”, “Centro Integral de Apoyo Educativo” (CIAE), “EDUCREA" (Comisión de Educación de AACREA), “Fundación Gente Nueva”, “Fundación Navarro Viola”, “Fundación SES”, “Asociación Internacional de Guías”

social". La Red Ibero-Americana fondata a Buenos Aires nel 2005, è importante per il suo legame con il contesto europeo, attraverso la partnership con la Spagna. La rete è composta da 74 enti governativi, organizzazioni della società civile università e organismi regionali dell'America Latina, dei Caraibi, degli USA e della Spagna. Il CLAYSS è anche membro di altre reti come la IANYS, "Asociación internacional del servicio nacional juvenil"; la IARSLCE, "Asociación internacional de investigadores en Aprendizaje-Servicio y compromiso comunitario"; la GYSD, "Día Global del Servicio Juvenil" e la REDIVU, "Red Iberoamericana de compromiso social y voluntariado universitario".

Il Centro opera molto anche nella formazione di vari attori delle Istituzioni Scolastiche delle università e delle organizzazioni comunitarie, utilizzando formule e metodologie diverse: in presenza, a distanza, attraverso la "Semana Internacional de Aprendizaje Servicio Solidario", a Buenos Aires, ormai giunta alla 17^ edizione nel 2014.

L'AS in Argentina è cresciuto rapidamente in dieci anni, dal primo seminario del 1997 al 2007, quando la "Ley de Educación Nacional" ha esplicitamente incluso, all'articolo 32, la proposta dell'ASS, riconoscendo e valorizzando l'approccio, nato dal basso, dalla creatività e dall'impegno di migliaia di insegnanti e studenti. Così è definita la proposta pedagogica dell'aprendizaje-servicio:

> *"La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio apunta a mejorar la calidad educativa, enfatizando en una educación para la ciudadanía fundada en la práctica participativa y el aporte solidario al desarrollo local. Los proyectos de aprendizaje-servicio permiten a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos en las aulas al servicio de necesidades concretas de la comunidad"*[46].

Secondo Tapia e Mallea (2003: 210) la sostenibilità del movimento dell'ASS si basa più sulla appropriazione della metodologia da parte di scuole ed università piuttosto che sul sostegno del governo. Le scuole infatti fanno proprio il metodo, poiché questo ha un senso e una ricaduta per i presidi, gli insegnanti e gli studenti. Quello che emerge da anni di esperienze è il fatto che una volta che l'AS entra nella cultura della scuola e nelle sue prassi, l'essere ufficialmente supportati passa in secondo piano. È vero che comunque le scuole concorrono per i premi presidenziali per ottenere i finanziamenti di cui hanno

[46]La pedagogia dell'apprendimento servizio mira a migliorare la qualità dell'istruzione, valorizzando l'educazione alla cittadinanza basata sulla pratica partecipativa e il contributo di solidarietà per lo sviluppo locale. I progetti di AS permettono agli studenti di applicare le conoscenze acquisite in aula per rispondere alle esigenze specifiche della comunità .

bisogno, per sviluppare ulteriormente i loro progetti e cercano un supporto dalle organizzazioni locali. Tuttavia, si deve riconoscere che senza il sostegno del Governo, l'ASS non si sarebbe diffuso così rapidamente in tutta l'Argentina. Sono necessarie quindi sempre politiche a sostegno delle scuole, soprattutto quelle più povere del paese, che non dispongono le risorse per la formazione degli insegnanti o per finanziare i loro progetti, e che non trovano nei funzionari provinciali l'appoggio di cui necessitano.

2.3 L'Italia e il Service Learning

Il SL è ancora poco conosciuto nel contesto italiano; sono piuttosto rare le sperimentazioni e le esperienze nelle scuole e nelle università. Non ci sono molte pubblicazioni in lingua italiana sull'argomento:

- il testo dell'argentina M.N. Tapia, pubblicato da Città Nuova nel 2006;
- alcuni articoli recenti in italiano (Consegnati & Guardiani; 2012, Rota; 2013, Consegnati & Passarini; 2013) in Scuola Italiana Moderna (La Scuola);
- l'intervista alla ricercatrice argentina M.N. Tapia, presente a Rovereto (TN) in occasione di un seminario proposto dall'Iprase, in "CQIA Rivista Formazione Persona e Lavoro" dell'Università di Bergamo (Rota; 2012);
- sulla spinta del filone di ricerca aperto da I. Fiorin, direttore della rivista "Scuola Italiana Moderna", docente di didattica e pedagogia speciale presso l'Università Lumsa di Roma e presidente del Comitato tecnico scientifico dell'Iprase[47], unico centro in Italia che sta facendo conoscere e diffondendo il SL, si stanno promuovendo le prime sperimentazioni italiane e si stanno connettendo alcune realtà locali con quelle internazionali;
- un'ulteriore lavoro sul SL è stato pubblicato nel gennaio 2014 per la rivista "Educazione Democratica" ad opera di A. Vigilante, che oltre ad offrire una rassegna sulla diffusione del metodo nel mondo, ne propone una lettura pedagogica attraverso il filone della pedagogia della non violenza.

[47]L'IPRASE, Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (www.iprase.tn.it) è Ente Strumentale della Provincia Autonoma di Trento. Ha avviato, sotto la direzione di I. Fiorin, negli anni scolastici 2012-13 e 2013-14 due corsi di formazione per docenti di Scuola Primaria, Secondaria di I e II grado, per far conoscere il SL, organizzando importanti seminari internazionali (nel novembre 2011 a Rovereto (TN) fu ospite l'argentina M.N. Tapia, nell'autunno del 2012 parteciparono R. Battle per la Spagna e U. Huber per la Svizzera e nel 2013 ancora la catalana R.Battle), avviando le prime sperimentazioni nelle scuole trentine, organizzando viaggi-studio come quello nel marzo 2013 a Barcellona (Spagna).

- in lingua inglese invece esiste un articolo del 2009 di Maran Acquadro et al. pubblicato sulla rivista americana *Higher Education Quarterly,* che presenta una prima esperienza di SL all'Università di Torino, condotta fra il 2006 e il 2007 e supervisionata da docenti di psicologia.

Non è possibile riuscire attualmente ad individuare e recensire, se non attraverso queste poche fonti, le pratiche di SL attualmente in atto nel contesto italiano, però è probabile che si siano attivate e si stiano attivando esperienze di SL o simili, senza che siano definite appunto «service learning», ma che rappresentano percorsi formativi collocabili tendenzialmente nell'ambito trasversale dell'educazione alla cittadinanza, intercettando o meno i percorsi disciplinari, utilizzando metodi e strumenti diversificati, facendo leva sulle proposte di enti, associazioni, gruppi del territorio e della comunità in cui si trova l'Istituzione Scolastica o spinti dalla motivazione personale di docenti singoli. Non si può parlare ovviamente, ad oggi in Italia, di istituzionalizzazione del SL come negli altri paesi del mondo, sebbene molte Istituzioni Scolastiche si stiano muovendo in tal direzione, inserendo ad esempio nei Piani dell'Offerta Formativa delle Scuole progetti che - sotto varie forme - si avvicinano all'approccio del SL.

Dopo queste precisazioni s'intende comunque in questa sezione individuare, a partire dalle attuali forme di SL, istituzionalizzate o meno, una "storia italiana" che può essere in qualche modo un terreno fertile sul quale si può generare un "approccio italiano" al SL, pur tenendo presente quanto sopra affermato.

2.3.1 Le esperienze italiane affini al SL: i progetti "Scuola e Volontariato"

L'esperienza formativa che, nel contesto italiano, risulta più affine al SL è sicuramente il volontariato, in tutte le sue forme. Nella Costituzione italiana, all'art. 2, la solidarietà sociale è un "dovere inderogabile" da parte del cittadino italiano:

> *"La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale".*

Con la Legge n. 266/1991, "Legge Quadro sul Volontariato", si riconosce il valore sociale, civile e culturale del volontariato; l'articolo 1 infatti afferma:

> *La Repubblica italiana riconosce il valore sociale e la funzione dell'attività di volontariato come espressione di partecipazione, solidarietà e pluralismo, ne promuove lo sviluppo salvaguardandone l'autonomia e ne favorisce l'apporto originale per il conseguimento delle finalità di carattere sociale, civile e culturale.*

Previsti dall'art. 15 della L. 266/1991, vengono successivamente istituiti i Centri di Servizio per il Volontariato (d'ora in poi CSV) con il D. M. del Tesoro dell'8/10/1997 (art. 4). I CSV[48] hanno un ruolo importante non solo per quanto riguarda il volontariato ed i il Terzo settore, ma assumono una funzione significativa nell'ambito della formazione ed il sostegno alla promozione della cittadinanza attiva. Essi hanno lo scopo di sostenere e qualificare l'attività di volontariato, sostenendo il lavoro delle organizzazioni di volontariato iscritte nei registri regionali, singoli volontari, ma anche qualsiasi cittadino interessato. I CSV fanno da supporto anche alle Istituzioni Scolastiche che attivano percorsi di vario tipo sul tema volontariato, che vanno da attività di informazione su associazioni del mondo del no profit ad attività di collaborazione per campagne di solidarietà, fino ad esperienze effettive di volontariato - anche accreditate dalla Scuola - in vari settori e contesti scolastici e non. Svolgono perciò una funzione molto utile per la realizzazione di partnership fra scuole e territorio, favorendo la connessione fra queste ed enti, associazione e gruppi.

Il mondo della Scuola e il mondo del Volontariato ufficializzano in Italia la propria collaborazione reciproca con il progetto pluriennale "Scuola e Volontariato" promosso a partire dall'anno scolastico 2002/2003 dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Dipartimento per lo sviluppo nel territorio – Direzione Generale per lo status dello studente, per le politiche giovanili e per le attività motorie[49]. Nel progetto si afferma che la scuola italiana "individua nel volontariato uno degli ambiti prioritari di intervento" sulla spinta dei Libri bianchi della Commissione Europea[50]. Si delinea in particolare:

[48]Attualmente esistono 78 Centri di Servizio per il Volontariato, distribuiti in tutte le regioni di Italia: ella maggior parte dei casi esiste un CSV per ogni provincia (come in Piemonte, Lombardia, Veneto, Emilia-Romagna, Campania), in altri casi c'è un unico centro per tutta la regione (Toscana e Sardegna); in Sicilia e Molise c'è una presenza mista di centri provinciali, interprovinciali o circondariali.

[49] http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/studentionline/news/2003/allegato_scuola_volontariato.pdf

[50]Libro bianco sulle politiche giovanili del 2001 e il Libro bianco "Un nuovo impulso per la gioventù europea" 2003

> *"una nuova scuola della comunità più radicata nel sociale e orientata verso una cultura educativa, dove possa consolidarsi il senso di civismo e di solidarietà e dove i principi della convivenza civile possano tradursi in pratiche sociali ed offrire risposte valide contro i pericoli dell'isolamento, dell'emarginazione e delle devianze che emergono dal frastagliato universo giovanile".*

La scuola è chiamata perciò ad "individuare forme sempre nuove di ampliamento della sua cultura (…) contribuendo alla costruzione di una nuova dimensione formativa dell'educazione alla solidarietà". L'esperienza di volontariato è riconosciuta come occasione di crescita personale: sviluppo della creatività, acquisizione di senso di responsabilità, maturazione di capacità organizzative e relazionali, occasione per rivedere il proprio modo di considerare la vita e il mondo. Viene esplicitata la possibilità del "riconoscimento del volontariato quale valida esperienza di istruzione e di apprendimento non formale". Attraverso esperienze concrete di volontariato si veicola "un nuovo senso di "fare scuola" attraverso l'estensione dei valori sociali di cui la cultura della solidarietà è portatrice". È a partire dalla scuola e con la scuola che si stimola gli studenti ad imparare "l'esercizio della cittadinanza attiva", mettendosi "in ascolto delle istanze della società civile" e favorendo una "partecipazione motivata e orientata verso un positivo cambiamento".

Nel maggio 2003 a Torino si è svolto il primo Convegno Nazionale sul progetto "Scuola e Volontariato"[51]; un appuntamento che ha rappresentato un punto di partenza del percorso triennale e un primo strumento istituzionale nell'ambito dell'educazione alla convivenza civile e alla solidarietà. Il Convegno fu l'occasione per iniziare a raccogliere e diffondere dati di ricerche nazionali ed esperienze concrete sviluppate da Scuole Secondarie di II grado. La connessione fra Scuola e Volontariato è stata favorita dalla presenza sul territorio nazionale di degli Sportelli Scuola Volontariato, nati a partire dal 1999 con protocolli di intesa tra il Centro Nazionale per il Volontariato[52] e gli ex Provveditorati agli Studi.

In ambito regionale, nell'ottobre del 2002, l'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia si è mosso per la costituzione in tutti gli Istituti Scolastici Secondari di II grado

[51] http://www.aviscrotone.it/dati/upload/31082010/Scuola_e_Volontariato.pdf

[52] http://www.centrovolontariato.net

di “sportelli” per la diffusione del volontariato scolastico, con la possibilità di collegarsi ad un unico sportello di riferimento per tutta la Regione, attivato dopo un protocollo di intesa con la Caritas Ambrosiana, presso l’Istituto “G.Agnesi” di Milano. Lo sportello regionale, affiancato dalla Caritas, è nato con la funzione di coordinare iniziative di informazione, formazione, documentazione e monitoraggio; individua referenti provinciali e delle singole scuole per il Volontariato, facilita l’inserimento delle attività di volontariato nel Piano dell’Offerta Formativa. Lo sportello collabora con Enti ed associazioni di volontariato al fine di offrire agli studenti l’opportunità di sperimentarsi come volontari (Quaderni degli Annali dell’Istruzione; 2003: 119-120). Nel 2003 fu avviata una ricerca, promossa dall’Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, con la collaborazione con la Facoltà di Sociologia dell’Università Statale di Milano Bicocca e sostenuta dal progetto Fondo Sociale Europeo, sul rapporto tra Scuola e mondo del Volontariato, i cui risultati furono pubblicati nel 2007 (Guglielmi, Buzzi; 2007).

Nell’ambito della provincia bergamasca lo “Sportello Scuola e Volontariato” è nato nel 2004, grazie alla convenzione tra Ufficio Scolastico Provinciale e Caritas Diocesana Bergamasca, allargata poi nel 2005, al CSV di Bergamo[53]; la sede è presso l’ISIS “Maria Grazia Mamoli" di Bergamo; nella provincia attualmente esistono diversi “Punti Scuola e Volontariato”. Si tratta di commissioni composte da docenti e studenti di Istituti Superiori che lavorano, all’interno delle loro scuole, per promuovere e realizzare iniziative di volontariato e solidarietà. La finalità dello Sportello bergamasco è quella di attivare proposte di volontariato negli istituti scolastici di ogni ordine e grado, favorendo lo scambio di buone prassi, la circolazione dei progetti e la costruzione di azioni di sistema a livello provinciale (Plebani; 2008).

Il valore educativo del volontariato e più in generale delle forme di solidarietà è riconosciuto all’interno della normativa scolastica attuale, anche se non sono frequenti i riferimenti precisi.

Se si prova a scandagliare per esempio le recenti normative (CM 86/2010 su “Cittadinanza e Costituzione”; i Regolamenti di Licei, Istituti Tecnici, Professionali e i rispettivi Profili del 2010 e le Indicazioni Nazionali per il I ciclo del 2012) e si cercano

[53] http://www.csvbg.org/module-Contenuti-view_pagelayout-id_pagelayout-96.phtml

parole come “servizio”, “volontariato”, “solidarietà”, utilizzando la semplice funzione programma apposito “cerca”, ne emerge che:

• “servizio” emerge sempre, in tutte le norme considerate, solo come servizio scolastico offerto, come orario lavorativo, o in riferimento al settore dei servizi in riferimento agli indirizzi di studio degli Istituti Tecnici o Professionali; non è mai citato nel senso di attività solidale, a favore di.

• nella CM 86/2010: appare una volta “volontariato” e una volta “solidarietà”, in riferimento ai temi che possono toccare i contenuti trasversali dell’insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione”:

> *Sono, altresì, significativi i temi che attengono alla sensibilità ambientale e allo sviluppo sostenibile, al benessere personale e sociale, al fair play nello sport, alla sicurezza nelle sue varie dimensioni e stradale in particolare, alla solidarietà, al volontariato e alla cittadinanza attiva.*

• nel Profilo degli Istituti Professionali: non appare mai il termine “solidarietà”; ma c’è un riferimento al volontariato:

> *I percorsi degli istituti professionali sono caratterizzati da un raccordo organico con la realtà sociale ed economica locale, attraverso relazioni con i soggetti istituzionali, economici e sociali presenti nel territorio, compreso il volontariato e il privato sociale.*

• nel Profilo degli Istituti Tecnici: appare il riferimento al volontariato e non alla solidarietà:

> *Gli stage, i tirocini e l’alternanza scuola/lavoro sono strumenti didattici fondamentali per far conseguire agli studenti i risultati di apprendimento attesi e attivare un proficuo collegamento con il mondo del lavoro e delle professioni, compreso il volontariato ed il privato sociale.*

• Profilo Licei: non appare né solidarietà né volontariato

• maggiori riferimenti entro una cornice antropologica più ampia si ritrovano nelle Indicazioni Nazionali per il I ciclo del 2012. In particolare nel paragrafo “Per un nuovo umanesimo” si sottolinea l’importanza di educare alla responsabilità di ciascuno nei confronti del micro e macrocosmo:

Le relazioni fra il microcosmo personale e il macrocosmo dell'umanità e del pianeta oggi devono essere intese in un duplice senso. Da un lato tutto ciò che accade nel mondo influenza la vita di ogni persona; dall'altro, ogni persona tiene nelle sue stesse mani una responsabilità unica e singolare nei confronti del futuro dell'umanità. La scuola può e deve educare a questa consapevolezza e a questa responsabilità i bambini e gli adolescenti, in tutte le fasi della loro formazione.

• Nel paragrafo "Cittadinanza e Costituzione" si trova invece un riferimento preciso ad esperienze di solidarietà, che assumono la forma del prendersi cura di sé, degli altri e dell'ambiente:

L'educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà. Questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile.

• Ed ancora prioritario la necessità di sviluppare un'etica della responsabilità:

Obiettivi irrinunciabili dell'educazione alla cittadinanza sono la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l'impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita (...).

• Nel "Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione" si fa esplicito riferimento ad azioni di solidarietà e al volontariato, come elementi importanti dell'educazione civile:

Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme in cui questo può avvenire: momenti educativi informali e non formali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nelle comunità che frequenta, azioni di solidarietà, manifestazioni sportive non agonistiche, volontariato, ecc.

Nei documenti considerati non appare alcun riferimento all'approccio del SL, e nessun particolare suggerimento metodologico - didattico, se non (nell'ambito del Progetto

"Scuola e Volontariato") un accorgimento per cui "ad ogni studente si deve poter offrire l'attività di volontariato a lui più congeniale, la più congruente con il suo indirizzo di studio" (Quaderni degli Annali dell'Istruzione; 2003:120). Non ci sono riferimenti all'integrazione fra esperienza di servizio e gli apprendimenti disciplinari propri del percorso di studi, elemento caratterizzante l'approccio del SL.

Ai fini della valutazione e certificazione di questi percorsi si fa riferimento al dispositivo del credito formativo "costituito da un'esperienza culturale, lavorativa, sportiva o di volontariato dalla quale possano derivare competenze coerenti con l'indirizzo di studi frequentato dallo studente". Risulta possibile perciò accreditare esperienze ed attività "che lo studente svolge al di fuori della scuola per proprio interesse e senza che la scuola sia coinvolta nella loro organizzazione o realizzazione" (esclusi i corsi pomeridiani, i soggiorni di studio all'estero, gli stage di alternanza scuola-lavoro)[54]. È il Consiglio di Classe poi, che ritenendo l'attività in questione, coerente con le finalità complessive del corso di studi, riconosce o meno il credito formativo, sulla base di criteri condivisi a livello di Istituto. Tutte le esperienze per essere accreditate devono essere certificate "da parte degli enti, delle associazioni e delle istituzioni presso le quali sono state condotte, con indicazione sintetica delle mansioni svolte dallo studente o dei risultati ottenuti" (Quaderni degli Annali dell'Istruzione; 2003:121-122)[55].

Dal 2003 in avanti le Istituzioni Scolastiche italiane, soprattutto Secondarie di II grado, si sono mosse attivando percorsi diversificati e di varia complessità in collaborazione con i vari Sportelli provinciali. Nella provincia bergamasca, per esempio, un gruppo di lavoro dello Sportello Scuola Volontariato (CSV Bg- CARITAS bergamasca - UST Bg) in collaborazione con la cattedra di Pedagogia Sociale del Prof. Ivo Lizzola, ha iniziato a lavorare recentemente nella direzione di una maggiore e specifica valorizzazione delle esperienze di volontariato promosse dalla scuola. Le esperienze di volontariato, integrate nel Piano dell'Offerta Formativa, condivise e concordate con il territorio, anche attraverso convenzioni e accordi, rappresentano lo sforzo di una comunità intera che educa

[54] Nell'approccio del SL invece - con le dovute differenze nei contesti scolastici internazionali - l'esperienza di servizio, oltre ad avere legami disciplinari e ad essere in alcuni casi obbligatoria, è di solito direttamente e specificatamente valutata nell'ambito degli stessi percorsi disciplinari.

[55] La politica dei crediti formativi assegnati sulla base di esperienze certificate di volontariato (dalle più serie e formative a quelle meno), ha prodotto in alcuni casi una sorta di mercato incontrollato che ha distolto dalle finalità generali originarie condivise. La discrezionalità supportata dai criteri, non sempre ha garantito una certificazione valida e spesso la motivazione a svolgere attività di volontariato rischiando di avere un senso meramente strumentale all'acquisizione di bonus.

e ha cura delle giovani generazioni, che a loro volta incontrano - nell'ottica della solidarietà - il mondo fuori dalla scuola, con gli strumenti culturali che la scuola stessa offre.

Pur essendo presenti tali iniziative in diverse Istituti Superiori di II grado, con già una certa formalizzazione (POF - convenzioni), quindi supportate da una scelta intenzionale a monte, si corre spesso il rischio che passino nei Consigli di Classe senza un giusto peso, prive di una considerazione adeguata, poco documentate e scarsamente sostenute da pratiche riflessive sull'esperienza, sia da parte degli allievi che dei docenti, chiamati a raccogliere le competenze maturate dei loro alunni.

Condividendo il fatto che queste esperienze, sono occasioni uniche per i ragazzi di giocare il loro essere cittadini attivi, la loro capacità di star dentro problemi reali, la loro creatività nel progettare e agire responsabilmente, le loro conoscenze acquisite dentro e fuori la scuola, le loro capacità di riflettere sui valori fondamentali della solidarietà e della partecipazione, il gruppo di lavoro bergamasco ritiene più che mai importante lavorare e provare a fornire strumenti alla Scuola, perché l'esperienza di volontariato non sia qualcosa d'altro rispetto alla stessa, se per scuola s'intende quell'esperienza formativa che offre strumenti culturali e sociali attraverso i quali leggere ed affrontare la realtà e riflettere sulla stessa. Gli oggetti culturali proposti dalla scuola, attraverso i contenuti disciplinari, così come le esperienze concrete di volontariato, incrociano i vissuti dei ragazzi, i quali devono potere essere accompagnati nei processi riflessivi del loro sentire, intorno ad oggetti ed esperienze che generano senso.

È in quest'ottica che uno degli obiettivi dell'Area promozione del Centro Servizi Volontariato e dello Sportello Scuola Volontariato della provincia di Bergamo è quello di iniziare ad accompagnare per l'Anno Scolastico 2013-14 e per l'Anno Scolastico 2014-2015 alcune esperienze di stage di volontariato promosse da alcune Scuole[56], sperimentando una serie di strumenti di valutazione e certificazione delle competenze, elaborati dal gruppo di lavoro dello Sportello Scuola Volontariato. Si tratta di alcune rubriche valutative, per tutor di enti, associazioni e gruppi che ospitano gli studenti e per docenti che fanno da referenti, nonché schede di autovalutazione e materiale per pratiche

[56]Ad oggi sono in fase di sperimentazione un progetto con l'Istituto ISISS Majorana di Seriate e uno con l'Istituto ISIS Zenale di Treviglio. Inoltre sono in fase di avvio le collaborazioni con l'Istituto G.B. Rubini di Romano di Lombardia e quella con il Liceo Don Milani di Romano di Lombardia.

riflessive sull'esperienza per gli studenti stessi, al fine di sostenerli nel ripensare all'esperienza vissuta. Le esperienze pilota di Scuola-Volontariato considerate sono molto ricche e diversificate; i ragazzi e le ragazze, con enti, associazioni e gruppi diversi hanno aiutato i bambini in spazi-compiti, hanno condiviso la quotidianità con adulti disabili, hanno contribuito ad azioni di protezione civile, hanno attraversato le corsie di ospedali incontrando i degenti, hanno incontrato gli anziani nelle residenze socio-sanitarie, hanno insegnato ad altri anziani ad utilizzare il computer.

Dal novembre 2013 è attivo lo Sportello Regionale per la realizzazione del Progetto "ScuolaVolontariato per l'EXPO 2015 Lombardia"[57] allo scopo di promuovere l'educazione ai valori del volontariato a partire dagli spunti offerti dai temi dell'EXPO 2015 (Decreto USR Lombardia n. 872 del 26/11/2013). L'EXPO 2015 rappresenta la sfondo integratore dell'iniziativa dello Sportello; l'evento è "l'occasione di riflettere sulle dinamiche delle relazioni internazionali e di sperimentare concretamente i valori dell'accoglienza e della multiculturalità". Lo Sportello raccoglierà attraverso uno strumento on line di rilevazione e consultazione, i progetti di volontariato attivati dalle Scuole singole e in rete. Nel decreto si sottolinea ancora una volta come il volontariato sia veicolo di promozione di valori fondamentali: la "cittadinanza attiva e responsabile", la "convivenza e della solidarietà", il "rispetto della persona umana, delle diversità, della libertà, dei diritti e della legalità", il "rispetto del patrimonio culturale, dell'ambiente, del pianeta e delle generazioni future". L'Educare al Volontariato è definito come "una delle educazioni alla cittadinanza" che la scuola ha il dovere di mettere in atto. Si tratta di compiti concreti, attraverso i quali i ragazzi e le ragazze possono mettersi alla prova in contesti motivanti, confrontandosi fra pari e con gli adulti.

Vi sono nel decreto inoltre delle sottolineature importanti rispetto agli effetti delle esperienze di volontariato (peraltro confermate dalle ricerche internazionali sul SL) definite come "frutto dell'educazione alla solidarietà" con una "valenza formativa globale": facilitano il successo formativo; sono strumento per combattere la dispersione scolastica, affrontare il disagio adolescenziale, prevenire forme di prevaricazione; rappresentano un'occasione di orientamento personale. E' importante inoltre il fatto che si

[57](www.exposcuolavolontariato.it)

raccomandi come tali attività non siano mere iniziative personali, ma siano collocate nel progetto più ampio e formativo della Scuola.

Ma sono realmente significative e formative queste esperienze? Quanto si corre il rischio che tali esperienze diventino strumentalizzanti o operazioni economico-finanziarie per recuperare manodopera gratuita sebbene il progetto dichiari che "non intende configurarsi come una esperienza di lavoro non retribuito"? Si afferma anche come tali esperienze consentano di "dare uno sbocco positivo al desiderio di impegnarsi dei giovani", ma i giovani hanno realmente questo desiderio? Come rispondono i giovani italiani alle chiamate istituzionali al volontariato?

Secondo una ricerca ISTAT - Cnel, pubblicata nel 2011, "La valorizzazione economica del lavoro volontario nel settore no profit"[58], più di 5 milioni di italiani, nel 2011, hanno svolto qualche attività gratuita presso un'associazione di volontariato; il valore economico delle attività volontarie è di quasi 8 miliari di euro; c'è un incremento dell'impegno soprattutto fra giovani e anziani (dal 1993 al 2011 aumento dei giovani di 3 punti percentuali, con picchi di 6 punti per i 18 -19 anni.

Sebbene questo rappresenti un trend positivo, se si confrontano questi dati con quelli emersi dallo "Study on Volunteering in the European Union"[59] (2010, p. 7) emerge che l'Italia rispetto all'Europa è fanalino di coda: insieme a Bulgaria Grecia e Lituania ha una bassa partecipazione al volontariato, pari o al di sotto del 10%, rispetto ad altri paesi come Austria Olanda Svezia e Regno Unito, in cui si supera il 40%.

I dati recenti raccolti dal "Rapporto Giovani"[60] il più recente e completo, realizzato in Italia sui *Millennials*[61], promosso dall'Istituto Giuseppe Toniolo, con Fondazione Cariplo e Università Cattolica[62], mostrano che quasi due giovani su tre (il 64,8%) non hanno mai fatto volontariato, il 7% lo fa in modo saltuario e solo il 6,6% lo fa in modo continuativo. Inoltre, chi fa volontariato preferisce farlo senza appartenere ad alcuna associazione (oltre l'86%) (Istituto Giuseppe Toniolo, 2013).

[58] http://www.osservatoriosocialis.it/wp-content/uploads/2014/06/Istat_Cnel.pdf

[59] http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/doc1018_en.pdf

[60] http://www.rapportogiovani.it

[61] Persone nate tra gli anni '80 e i primi anni del 2000 nel mondo occidentale; generazione fa seguito all'aumento delle nascite degli anni 1960 e '70.

[62] Indagine "Rapporto Giovani" dell'Istituto di Studi Superiori Giuseppe Toniolo, realizzata dall'Ipsos, da un campione, rappresentativo su scala italiana, di 4500 giovani tra i 18 e i 29 anni.

Ad un primo sguardo i dati sembrano piuttosto negativi: il rischio è quello di seguire acriticamente l'etichettare come "generazione disimpegnata" i giovani di oggi. Come afferma Elena Marta, fra i curatori della ricerca, occorre evitare questo rischio, considerando prima di tutto la condizione di incertezza e di marginalità sociale vissuta dai giovani, ma al tempo stesso sottolineando come, questo continuo dir male dei giovani, rischia davvero di inibire e soffocare la loro capacità generativa. E' vero che le percentuali di giovani che fanno volontariato sono basse; non c'è però un ribasso: negli anni emerge una leggera oscillazione, dal 10 al 16%.

Un'altra ricerca dell'Istituto Toniolo sugli adolescenti fra i 16 e i 18 anni, mostra che il 67% di loro non ha mai pensato al volontariato; il 9,2% lo fa una volta a settimana. Più della metà però, il 52%, afferma che è disposto a farlo, segno di una disposizione positiva verso l'impegno sociale.

Marta mostra i limiti di indagini con domande standardizzate che utilizzano categorie vecchie (volontario è chi dedica almeno tre ore a settimana ad una organizzazione sociale) che tralasciano tutte le prassi di volontariato informale (oratori, festival ed eventi vari, impegno a favore dell'ambiente, la raccolta differenziata, i Gruppi di Acquisto Solidale) che sono azioni personali per il bene comune e diventano facilmente habitus quotidiani.

Emerge sempre più, secondo l'autrice, che le organizzazioni faticano ad agganciare i giovani e gli adolescenti; la funzione socializzante del volontariato non è più la principale attrattiva (giovani ed adolescenti infatti socializzano più facilmente e maggiormente in altri contesti); i giovani inoltre rifiutano la logica aziendalistica di organizzazioni di volontariato che chiedono di eseguire e non di partecipare; emerge quindi sempre più la loro domanda di senso e il bisogno di significato di ciò che in prima persona fanno.

È possibile delineare proprio da qui alcune direzioni di sviluppo e di azione secondo E. Marta infatti le organizzazioni come strutture, devono iniziare un processo di cambiamento (ruoli più chiari, confini più flessibili, leadership partecipata, responsabilità condivisa); il volontariato è da proporre come occasione di traduzione di ideali e occasione per riflessione sul senso dell'azione.

In termini operativi è funzionale "proporre ai giovani piccole azioni di volontariato in cui sperimentarsi, anche indipendentemente da organizzazioni" (fa l'esempio della

raccolta dei bisogni di alcuni anziani a cui portare la spesa) che diventino senso e habitus civico (De Carli, 2014).

Il SL può essere un approccio che va in questa direzione, poiché le azioni solidali nell'ottica autentica del SL non sono precostituite da un'organizzazione, o dalla Scuola, nascono dalla lettura dei bisogni della comunità (vicina o lontana dalla Scuola stessa) in cui gli studenti sono realmente protagonisti attivi; si tratta di azioni non per forza estese e complesse, ma anche circoscritte e limitrofe, promotrici di cambiamento sociale e occasioni di riflessione sui valori e sul senso delle conoscenze disciplinari poste a servizio. È importante sottolineare che le azioni solidali sono svolte nel contesto socializzante del gruppo classe, favorendo dinamiche collaborative e di leadership condivisa. Vero è che tali prassi sono veicolate ancora da un'organizzazione e un'istituzione come la Scuola, intrisa ancora di troppa burocrazia e incastrata da rapporti rigidi e gerarchici, ma come mostra il Rapporto Giovani 2013, la Scuola riceve, nonostante tutte le sue difficoltà e il parlare solo male - la fiducia da parte dei ragazzi e delle ragazze. È tra le istituzioni che incontrano maggior grado di fiducia tra le giovani generazioni; la netta maggioranza (oltre il 55%) le dà un voto positivo. Più alto ancora il gradimento (valore positivo per quasi due su tre) tra quelli ancor più giovani (20 anni o meno).

Occorre però ricordare, in dissonanza con i dati di fiducia verso la scuola, le alte percentuali di abbandono precoce degli studi: il 18,2% in Italia nel 2011 (con differenze fra Nord e Sud a sfavore di quest'ultimo), contro la media europea del 13,5% (ISTAT 2013). I motivi che portano i ragazzi e le ragazze ad abbandonare la scuola sono molteplici, fra i quali il divario fra cultura scolastica e cultura dello studente, la ricerca immediata di un lavoro indipendentemente dalla formazione scolastica.

Come sostiene Vigilante (2014: 180) l'introdurre il SL può aiutare a sfidare una struttura ancora troppo trasmissiva e lontana dalla vita della scuola attuale e contribuire al ridimensionamento dell'abbandono precoce, alla lotta contro la diseguaglianza sociale e scommettere sul profondo lavoro educativo di promozione di comportamenti pro-sociali negli studenti e nelle studentesse, che proprio grazie al SL, possono trovare spazi di gestione di responsabilità, contesti in cui giocare ruoli da protagonista, entro processi, anche piccoli ma ricchi di significato, di cambiamento sociale reale.

2.3.2 Le esperienze italiane di SL

Quali esperienze sono state svolte in Italia seguendo l'approccio del SL, quali progetti hanno seguito i criteri condivisi a livello internazionale? Risulta difficile rispondere a questa domanda proprio perché il SL si sta affacciando sul territorio italiano solamente da poco: non ci sono molte esperienze documentate e molti percorsi che hanno caratteristiche compatibili con il SL non sono consapevoli di averle. Risulta assente la ricerca nel settore a parte le pubblicazioni citate precedentemente. Ciononostante è stato possibile raccogliere alcune esperienze isolate, di cui non si ha testimonianza di continuità e altre che una volta generate si stanno piano piano consolidando in contesti diversi.

Negli Istituti Internazionali come il "Siena Italian Studies" e l' "Umbria Istitute di Perugia", il SL è una presenza consolidata fra i curricula accademici ormai da diversi anni. Nell'Istituto internazionale di Siena ad esempio sono attivi i programmi di FICCS (Full Immersion Culture Content and Service) per l'apprendimento della lingua italiana come L2, in contesti reali, che permettono d'immergersi nella cultura del Paese ospitante. Questi programmi utilizzano il SL in quanto gli studenti svolgono da un minimo di 2 a un massimo di 20 ore di servizio in diversi ambiti: scuola, servizi sanitari, centri di accoglienza per gli immigrati. Lo studente offre le sue competenze nel contesto di servizio, ma al tempo stesso matura le proprie competenze interculturali e linguistiche con il contatto diretto delle persone del luogo. Attraverso il servizio lo studente impara e il servizio fornisce l'esperienza da cui imparare. L'apprendimento personale è rielaborato attraverso pratiche di scrittura riflessiva, attraverso la quale si valuta anche tutto il percorso. Gli studenti del FICCS in questo modo non solo acquisiscono competenze linguistiche specifiche, ma diventano attori sociali insieme ad altri attori della comunità ospitante italiana, come i volontari delle associazioni presso le quali svolgono il servizio (Bracci, Biagi & Filippone; 2008: 48).

Si ha testimonianza di una ricerca dell'Università di Torino, condotta nel 2006 e nel 2007, attivata per capire l'opportunità offerta dal SL a giovani, adulti, alla comunità e alle associazioni di volontariato, formando e portando avanti un progetto che fosse un punto di incontro fra gli studenti e le associazioni di volontariato, chiamato Sportello di volontariato, nonché un tentativo per fare incontrare l'Università e la comunità. Gli

obiettivi erano da un lato orientare i giovani verso vari tipi di servizio, utili per conoscere la realtà sociale, quella territoriale, le esigenze e le domande della comunità; dall'altro costruire dei percorsi di accoglienza da parte delle associazioni per rendere interessante a livello formativo l'esperienza per i giovani. Sono state realizzate 603 interviste videoregistrate. L'esperienza ha promosso un lavoro di orientamento sul volontariato permettendo ai giovani universitari di conoscere più realtà rispetto a quelle che conoscevano e di mettersi alla prova; dal punto di vista delle associazioni di volontariato sono stati attivati percorsi di accoglienza che si sono mantenuti attivi al di là dello sportello. Dopo due anni l'esperienza si è chiusa a causa di un mancato sostegno politico da parte dell'Università ed è venuta meno la possibilità di creare il legame tra apprendimento ed esperienza propria del SL. In conclusone i risultati hanno mostrato che vi è la necessità di creare una rete per aiutare le istituzioni, quartieri e giovani adulti per valutare la domanda e fornire una risposta organizzata alle esigenze educative e di comunità (Acquadro Maran, Soro, Biancetti & Zanotta; 2009).

Nel 2012 è stata avviata, ed è ancora in corso, una sperimentazione di SL presso L'università LUMSA di Roma, come percorso integrante del corso di Pedagogia e Didattica Speciale, in collaborazione con la sezione di Roma dell'AIPD (Associazione Italiana Persone Down). La sperimentazione è promossa da I. Fiorin e dalla sua équipe. Il progetto coinvolge studentesse del IV anno di Scienze della Formazione Primaria che partecipano a diversi progetti ed attività dell'AIPD, interagendo con bambini, adolescenti e con gli educatori professionali. Si tratta di percorsi legati all'autonomia, il tempo libero e attività sportive. L'esperienza concreta presso l'AIPD è integrata nel corso accademico; le studentesse compilano un questionario iniziale sulle proprie aspettative e vengono formate attraverso alcune lezioni specifiche all'approccio del SL. Il progetto di SL dura 10 settimane e prevede quattro fasi:

1. osservazione iniziale; del contesto e avvio dei rapporti con bambini, ragazzi ed operatori
2. creazione del rapporto; elaborazione di strategie personali per costruire il legame con i bambini e i ragazzi
3. consolidamento del rapporto; sviluppo del rapporto di conoscenza reciproca

4. conclusione; colloquio con il referente del progetto e seconda compilazione del questionario iniziale

Dai dati raccolti emerge che l'esperienza di SL incide sia sulla dimensione dello sviluppo personale che sulla dimensione professionale. Le studentesse confermano uno sviluppo delle proprie capacità di accoglienza verso bambini ed adolescenti; un aumento del proprio senso di autoefficacia e motivazione; una migliore capacità di lavorare in gruppo; un'approfondita conoscenza della Sindrome di Down e delle strategie didattiche. Complessivamente da queste prime esperienze il SL appare come una alternativa valida alla lezione accademica frontale (Consegnati, Guardiani; 2012: 119-120).

Attualmente si sta diffondendo l'approccio del SL in alcune scuole (sia negli Istituti Comprensivi che negli Istituti secondari di II grado) sulla spinta data anche dal percorso di formazione e ricerca azione dell'Iprase, coordinato dal Prof. I. Fiorin. Recentemente alcune esperienze dei Comprensivi sono state descritte e pubblicate dalla rivista Scuola Italiana Moderna:

- laboratori di cooperazione fra una scuola Primaria, una Casa di Riposo; bambini nonni e genitori costruiscono insieme oggetti per allestire mercatini e poi inviare il ricavato delle vendite a sostegno di una scuola di Nevè Shalom, Wahat as Salam in cui bambini ebrei, mussulmani e cristiani possono vivere pacificamente insieme
- attività di raccolta di tappi di plastica da portare in un'azienda vicino alla Scuola Primaria in grado di riciclare e trasformarli in materiale edilizio. Una raccolta che si trasforma in ricerca e studio dei materiali e uso creativo degli stessi. Un impegno che trasforma il guadagno economico della raccolta in dono per l'associazione Mato Grosso, con cui gli alunni intrattengono rapporti e si confrontano
- attività artistiche e musicali a servizio di una nuova associazione sul territorio che si dedica al miglioramento della qualità di vita delle persone disabili. Bambini che riqualificano uno spazio ricreativo per l'associazione, colorando pareti che diventano tele su cui lasciare le proprie storie (Consegnati, Passarini; 2013: 134-138).

3. Gli sfondi filosofici, pedagogici e antropologici

Siamo sempre figli di qualcuno, eredi e discendenti.

M. Zambrano, *El pensamento vivo de Séneca*, (1944)

Le principali radici teoriche dell'approccio del SL sono riconosciute, a livello internazionale, nel pensiero pedagogico e filosofico di due autori, J. Dewey (Giles & Eyler; 1994, Saltmarsh; 1996, Carver; 1997, Deans; 1999, Speck & Hoppe, 2004, Crabtree; 2008) e P. Freire (Cone & Harris; 1996; Deans; 1999, Rosenberger; 2000, Tapia; 2006, Crabtree; 2008) che pur non avendo parlato esplicitamente di "service learning", hanno tracciato due solchi profondi ed incisivi, entro i quali il SL si è riconosciuto per molti aspetti e dai quali ha attinto orientamenti generali e indirizzi: la filosofia dell'educazione di Dewey pragmatista, meglio "strumentalista" e il pensiero pedagogico di Freire, critico e radicale.

Da qui un approccio al SL più "traditional" e l'altro più "critical" (Mitchell; 2008). Il primo approccio si concentra sui valori democratici e sul ruolo di ricostruzione e affermazione degli stessi attraverso l'educazione e il servizio; il secondo sottolinea invece lo sguardo critico nei confronti delle strutture di potere, che determinano ineguaglianze da trasformare e la necessità di educare ad una coscienza critica delle stesse attraverso il servizio. Il pensiero dei due pedagogisti emerge da contesti sociali e culturali differenti: l'università e la classe media americana per Dewey; i circoli per l'alfabetizzazione degli adulti della classe contadina dell'America Latina per Freire.

Ciononostante Dewey e Freire hanno elementi comuni; si definiscono come progressisti: non condividono filosofie dell'educazione che si riferiscono a metafore meccanicistiche, statiche, industriali o elitarie. Costruiscono invece il loro pensiero intorno a concetti fondamentali, quali esperienza, sviluppo, indagine, comunicazione, mediazione,

problem posing/solving, aumento della consapevolezza, azione sociale etica e trasformazione. Come Dewey, Freire riflette su come gli individui imparano affrontando in modo attivo e collaborativo i problemi complessi dell'esperienza e come individui e scuole dovrebbero funzionare nella società per promuovere una cittadinanza partecipata, interessata, critica e consapevole. Sono umanisti che vedono il processo educativo alla luce della dialettica fra azione e riflessione, teoria e pratica, mezzi e fini, sé e società, sia a livello cognitivo che sociale. Se Dewey descrive la dialettica in termini di continuità, Freire fa riferimento al dialogo. Sia l'uno che l'altro vedono il processo educativo come chiave per la promozione di una cittadinanza attiva e critica.

Come vi sono somiglianze si evidenziano importanti differenze: Freire, alla luce delle influenze marxiste, si focalizza sulla questione del cambiamento socio-economico radicale, che problematizza e politicizza il sistema dell'educazione e la sua funzione nel dominante ordine sociale; Dewey si focalizza sulla comunicazione, il ruolo dell'esperienza e il problem solving; nella sua filosofia è centrale l'educazione democratica il cui fine è la preparazione dei cittadini della società democratica (Deans; 1999: 19-20).

Accanto alle due principali prospettive a supporto del SL, offerte da Dewey e Freire, ben presenti nella letteratura internazionale è possibile scorgere altri diversi punti di riferimento, che rappresentano altre finestre, da cui guardare il paesaggio variegato del SL: la pedagogia della nonviolenza e la pedagogia fenomenologica di Bertolini de "I ragazzi difficili".

Una finestra è offerta dalla riflessione di Vigilante (2014) che propone di filtrare l'approccio del SL attraverso il pensiero nonviolento. Servire e apprendere in questa cornice assumono significati strettamente connessi con la capacità dei singoli di creare relazioni con l'altro, basate sulla reciprocità e non sul dominio, con la diffusione di una cultura di pace che promuova il servizio nei confronti del vicino (swadeshi gandhiano). Capitini e Dolci rappresentano nel panorama italiano della nonviolenza punti di riferimento per declinare un approccio particolare al SL. Se il pensiero e l'opera di Capitini suggeriscono i temi della partecipazione sociale e politica dal basso, la necessità di una scuola strettamente legata alla comunità, in grado di rispettare i principi della democrazia autentica, l'esperienza di Dolci rivela la centralità della maieutica reciproca nel processo

educativo e il profondo bisogno di superare lo iato fra scuola e vita in una prospettiva trasformativa, realizzando legami fra centri educativi e problemi della comunità.

Viene proposto infine un ulteriore sguardo sull'approccio del SL, assolutamente inedito e particolare (mantenuto poi durante la realizzazione della sperimentazione nell'ambito di un Centro di Formazione Professionale) rappresentato dalla pedagogia fenomenologica di Bertolini, emergente in "Ragazzi difficili" e dalle sue riflessioni sullo Scoutismo. Nello specifico Bertolini offre una nuova significativa cornice di senso al SL, ponendo l'accento sull'educazione all'avventura, oltre il già dato, che è inevitabilmente integrale ed attiva, sottolineando il ruolo della fiducia data dall'educatore, dell'assunzione di responsabilità dell'educando, considerando il processo educativo prima di tutto come auto-educativo. Dall'esperienza con i "ragazzi difficili" emerge l'idea del percorso di educazione come percorso del soggetto che matura la capacità di dare senso al mondo, di interpretare il reale, di dare significato a se stessi. Il SL osservato da questa prospettiva diviene un'esperienza formativa particolare ed intensa che incentivando il contributo di tutti e di ciascuno, anche dei "ragazzi difficili" demotivati e a rischio di abbandono scolastico, promuove atteggiamenti responsabili, dentro una "costruzione del proprio discorso sul mondo" (Bertolini; 1993: 54). Il SL è in quest'ottica diviene un'esperienza formativa utile ad esercitare profondamente l'intenzionalità della propria coscienza: a partire da vincoli (anche difficili) apre alla possibilità di riflettere, facendo servizio, per e scoprire nuovi sé, altri mondi, inediti significati.

3.1 Il contributo di J. Dewey alla fondazione teorica del Service Learning

Giles ed Eyler (1994: 77-85) ritengono centrali per il fondamento teorico del SL le riflessioni di Dewey sulla teoria della conoscenza e sul ruolo dell'esperienza - facendo riferimento a "How we think" (1933) ed "Experience and education" (1938) - e sulle questioni riguardanti la cittadinanza, la comunità, la democrazia, - espressi in "Democracy and education" (1916), "The Public and its problems" (1927), "The school and society" (1900) - .

Anche Saltmarsh (1996: 13-21) conferma quanto Dewey contribuisca alle fondamenta teoriche del SL, analizzando cinque temi principali: "il collegamento fra

educazione ed esperienza, la comunità democratica, il servizio sociale, l'indagine riflessiva, l'educazione per la trasformazione sociale". Si tratta di temi che si intrecciano fra loro e si connettono in modo significativo con l'approccio del SL, soprattutto statunitense.

IL FINE DELL'EDUCAZIONE

È significativo, come suggerisce Vigilante (2014: 161-162), per comprendere le connessione fra Dewey e il SL, partire dal fine ultimo dell'educazione per il filosofo, il quale teme che la scuola (Dewey riflette a partire dall'educazione professionale) possa essere fagocitata dal capitalismo industriale, preparando essenzialmente tecnici del mestiere e perpetuando lo *status quo* industriale, invece di operare in termini trasformativi:

> *"(...) vi è il pericolo che l'educazione professionale venga interpretata in teoria e pratica come educazione al mestiere; (...) l'educazione diventerebbe allora uno strumento per perpetuare inalterato l'ordine industriale attuale della società, invece di operare come un mezzo per la sua trasformazione"*

Questa trasformazione implica per Dewey:

> *"una società nella quale ogni persona attenda a qualcosa che renda più degne di essere vissute le vite altrui, e che perciò renda più percettibili i vincoli di interdipendenza fra le persone, che abbatta cioè le barriere che le separano" (Dewey, 1992, 375).*

Ne emerge l'idea di un'educazione in grado di generare partecipazione attiva alla vita sociale, base per la costruzione e il mantenimento di una democrazia autentica. Una scuola per apprendere un mestiere, ma anche una scuola che sappia servire la comunità, che ricostruisca materiali e metodi e "permetta di porre a frutto più forme di occupazioni riflettenti specifici compiti sociali, e di metterne in luce il contenuto intellettuale e morale" (Dewey, 1992, 374-375). Nell'apprendere e nel servire si gioca la trasformazione della società, nonché la crescita intellettuale e morale degli allievi.

Il SL è debitore nei confronti del pensiero di Dewey per la sua teoria della conoscenza e il ruolo dell'esperienza.

L'ESPERIENZA EDUCATIVA

Un altro elemento del pensiero di Dewey che viene assorbito dall'approccio del SL è quello di esperienza educativa:

> *"credere che ogni educazione autentica proviene dall'esperienza non significa già che tutte le esperienze siano genuinamente o parimenti educative. Esperienza ed educazione non possono equivalersi. Ci sono difatti delle esperienze diseducative. È diseducativa ogni esperienza che ha l'aspetto di arrestare e fuorviare lo svolgimento dell'esperienza ulteriore. Un'esperienza può procurare incallimento; può diminuire la sensibilità e la capacità di reagire. In questi casi sono limitate le possibilità di avere una più ricca esperienza nel futuro" (Dewey, 1970: 10-11).*

Secondo Dewey vi sono degli elementi di qualità di un'esperienza: la gradevolezza e gli effetti sull'esperienza successiva. Entrambe devono essere compresenti per definirla "educativa". Due i principi orientativi: il principio di continuità e il principio di interazione. Per il primo, tutta l'esperienza avviene lungo un *continuum* esperienziale; le esperienze costruite da quelle precedenti e necessitano di essere indirizzate verso il fine della crescita e dello sviluppo. Il secondo principio riguarda la dimensione laterale dell'esperienza, in cui aspetti interni ed esterni interagiscono per formare una situazione educativa (Dewey 1970: 17-35).

Il SL appare rispondere a questi criteri in quanto il carattere di continuum esperienziale e di interazione fra interno ed esterno, emergono proprio dall'essenza stessa di questo approccio che propone di apprendere lungo un percorso di continuità fra discipline (interne al curricolo scolastico) ed esperienza esterna di servizio (fuori dal contesto scolastico) e di interazione fra aspetti cognitivi, quelli emotivo relazionali e comportamentali.

La filosofia dell'educazione di Dewey offre al SL le basi teoriche che sostengono il suo approccio che connette intrinsecamente teoria e pratica, scuola e comunità, conoscenza e comportamenti etici; assume la centralità dell'educazione esperienziale, il legame fra apprendimento nel contesto scolastico e quello attraverso l'esperienza, il ri-orintamento istituzionale delle scuole e delle università in relazione alla comunità (Saltmarsh; 1996:15).

Eyler e Giles (1994: 80) pensando alla progettazione di esperienze di SL di qualità fanno riferimento a quattro indicazioni, che secondo Dewey sono fondamentali per

progettare esperienze realmente educative: devono saper generare interesse, essere intrinsecamente utili, presentare problemi che stimolano la curiosità e creare richiesta di informazioni, coprire un significativo tempo, per poter essere in grado di promuovere lo sviluppo ulteriore (Dewey; 1973: 217-218).

IL PROCESSO CONOSCITIVO LUNGO IL CONTINUUM ESPERIENZIALE

La teoria dell'apprendimento è strettamente legata alla visione antropologica di Dewey che bandisce ogni forma di dualismo; l'autore, influenzato dalla corrente neohegeliana e dall'evoluzionismo darwiniano[63], concepisce l'uomo, non sperato dalla natura, ma come estensione organica del processo evolutivo, rigetta la dicotomia fra pensiero e realtà esterna, mai permanenti o assoluti, che sono invece in una relazione dinamica e in continuo reciproco adattamento (Calcaterra; 1997: 74-75).

Dewey all'interno del pragmatismo, si definisce in una posizione particolare che egli chiama "strumentalismo" con cui sottolinea "la dimensione attiva dell'individuo, la cui attività intellettuale è strumento di elaborazione dell'esperienza, in una realtà che ha carattere dinamico e, appunto, pratico" ; il pensiero è strumento attraverso il quale l'uomo risolve i problemi della propria esistenza. Elabora una teoria dell'esperienza che si allontana dall'empirismo classico:

- l'esperienza presenta la combinazione di un elemento attivo e uno passivo; l'uomo reagisce all'ambiente, lo adatta a sé, lo modifica, ma al tempo stesso si adatta e si modifica in relazione ad esso, scegliendo, analizzando, organizzando;
- la conoscenza deriva dall'esperienza, ma non coincide strettamente con essa; non è meramente soggettiva, ma si verifica nel corso del rapporto tra il vivente e il suo ambiente naturale e sociale; l'esperienza, prima di ogni atto riflessivo, non è conoscenza, essa inizia nel momento in cui l'individuo, come organismo pensante, elabora gli aspetti problematici, portandoli alla coscienza e riflettendo su di essi

[63] L'idealismo hegeliano influenza la sua idea di realtà come un tutto, dove le parti non sono individualità e lo porta a contrastare il dualismo rigido metafisico tra spirito e materia, soggetto e oggetto, pensiero e azione; l'azione dell'uomo non non viene quindi considerata isolatamente, ma entro il suo contesto sociale e storico. Questo tutto però non ha il carattere della razionalità assoluta come in Hegel, ma dell'incertezza, della precarietà, del dubbio, affrontabili solo attraverso lo strumento della ragione. Influenzato dall'evoluzionismo darwiniano, concepisce la totalità del reale non come spirito, ma come natura in cui ogni organismo, uomo compreso, è in continua interazione con l'ambiente. Dewey con il suo "naturalismo umanistico" vede l'uomo in questa interazione continua, come capace di prevedere, controllare e dirigere i fatti che costituiscono la storia. Per Dewey, quindi, la filosofia ha il compito di sostenere l'uomo nella sua percezione del disordine e della conflittualità, propri del rapporto tra individuo ed ambiente; è la filosofia che può dare gli strumenti utili alla risoluzione dei problemi (De Salvo; 2012: 2-3).

- l'esperienza essendo interdipendenza tra l'individuo e il suo ambiente, non è mai perfetta; è caratterizzata da precarietà e rischio. Dewey sulla base di ciò rifiuta metafisiche consolatorie e illusorie che risolvano definitivamente il dubbio e sostiene la necessità del processo dell'inquiry, comportamenti e operazioni umane intelligenti e responsabili (De Salvo; 2012: 3-5).

L'intelligenza utilizza strumenti per risolvere problemi dati dall'esperienza; è la riorganizzazione intenzionale, attraverso l'azione, dei materiali dell'esperienza, esercitando un controllo razionale sulla natura al fine di migliorarla. La filosofia è teoria generale dell'educazione e la teoria dell'educazione è intenzionalmente connessa alla pratica; l'educazione è un processo di crescita dell'esperienza, che arricchisce l'esperienza stessa di nuove prospettive e aumenta la possibilità da parte dell'uomo di esercitare su di essa un controllo razionale. È, con epe parole di Dewey:

> *"ricostruzione o riorganizzazione dell'esperienza, tale da accrescere il significato dell'esperienza stessa e da aumentare la capacità di dirigere il corso dell'esperienza. L'incremento del significato consiste nell'aumentata percezione del nesso e della continuità delle attività nelle quali siamo impegnati" (Dewey, 1992, 122-123).*

Nell'approccio del SL si persegue un continuum dell'esperienza che collega appunto il servizio con l'apprendimento disciplinare e viceversa. Le esperienze di SL si fondano sull'individuazioni di nessi di senso che fanno emergere una linea continua sulla base della quale innestare le attività educative.

L'INTERDISCIPLINARITÀ E L'UNITARIETÀ

Nel SL le discipline del curricolo si integrano e si compenetrano alla luce del problema e della situazione da affrontare nel processo di servizio. Non esistono priorità fra di esse, ma il loro portato di conoscenze e il loro linguaggio specifico, sono a disposizione degli allievi, che le applicano al fine di migliorare una determinata circoscritta realtà, con dei bisogni specifici.

Ciò che è prioritario è la realtà esperienziale, che chiama in causa trasversalmente con una stretta interdipendenza, tutte le discipline, senza distinzioni fra umanistiche e scientifiche. A supporto di ciò Dewey, nel contesto del rifiuto di ogni separazione e dualismo, anche fra le discipline, sostiene che: " se si comincia nella scuola con una

rottura di questa inter-associazione intima, questo interrompe la continuità dello sviluppo mentale, fa sentire al discente un'irrealtà indescrivibile nei suoi studi e lo priva del motivo normale che lo indusse a interessarsi ad essi" (Dewey; 1916: 344).

Il rischio della separazione artificiale nell'esperienza degli allievi è alto in un'educazione tradizionale e frontale. Il SL prosegue lungo un'altra direzione, quella di uno "studio umano", perché propone agli allievi di affrontare fatti, situazioni dentro un contesto unitario, agendo per il benessere sociale:

> *"qualsiasi studio perseguito in modo da aumentare l'interesse per i valori della vita, qualsiasi studio che produca una maggiore sensibilità per il benessere sociale e una maggiore abilità a promuovere quel benessere, è uno studio umano" (Dewey; 1916: 346).*

FASI DEL PENSIERO RIFLESSIVO

Sia Giles & Eyler (1994: 79) che Saltmarsh (1996: 17-18) riconoscono come fondamentale per il SL l'apporto deweyano relativo al processo dell'indagine riflessiva. Nel SL infatti il legame fra apprendimento e servizio è sostenuto dal processo riflessivo, che consente di superare le dicotomie pensiero e azione; teoria e pratica favorendo la problematizzazione dell'esperienza, l'analisi dei suoi elementi e fattori, la ricerca di soluzioni possibili, la metacognizione, la riflessione su di sé e la comunità più ampia incontrata nel servizio.

Giles & Eyler (1994: 80) vedono, nell'itinerario delle fasi del pensiero riflessivo di Dewey, un riferimento importante per le pratiche riflessive dentro le esperienze di SL; in esse pensiero ed azione sono intrinsecamente intrecciate: suggestione; intellettualizzazione; ipotesi; ragionamento; controllo dell'ipotesi attraverso l'azione. Queste cinque fasi non si succedono secondo un ordine prestabilito; rappresentano schematicamente gli elementi indispensabili del pensiero riflesso. Dewey sottolinea che non è possibile dar regole stabilite e che il modo di usarle dipende "dal tatto intellettuale e dalla sensibilità di un individuo" (Dewey; 1973: 180-193).

L'educare al pensiero è uno dei tratti fondamentali della pedagogia di Dewey, che nel SL si traduce come elemento di qualità dell'approccio. È interessante far notare come Dewey sostiene che tale educazione implica necessariamente condizioni e metodi adeguati. Non si educa al pensiero se si provoca "una frattura fra il pensiero logico, come qualcosa

di astratto e remoto, e le specifiche, concrete richieste degli eventi quotidiani". Gli studi disciplinari infatti corrono il pericolo di un "isolamento dell'attività intellettuale dagli affari ordinari della vita". L'astrattezza dei contesti educativi tende ad allontanarsi da qualsiasi applicazione "da perdere ogni rapporto con le faccende pratiche e morali" (Dewey; 1973: 129). Il SL non percorre questo itinerario di astrattezza, ma proprio attraverso la riflessione lega astratto e concreto, discipline e vita, scuola e comunità, pensiero e comportamenti etici.

IL MOVENTE SOCIALE DELL'APPRENDIMENTO

La suddivisione fra uomo e natura, fra sapere e fare, come la suddivisione della materia di studio in tante discipline, sul piano filosofico culminano per Dewey nella "netta separazione degli spiriti singoli dal mondo, e perciò fra di loro" (Dewey; 1992; 349). Questo è evidente anche nel contesto scolastico che, educando dualisticamente, fa perdere all'apprendimento qualsiasi movente sociale:

> *"(...) la scuola è stata l'istituzione che ha appreso con la più grande chiarezza la presunta antitesi fra i metodi puramente individualistici di studio e l'azione sociale, e fra la libertà e il controllo sociale. L'antitesi si riflette nell'assenza di un'atmosfera e di un movente sociale dello studio, e nella conseguente separazione, nella condotta della scuola, del metodo di insegnamento dai criteri che che ne informano il reggimento; e si riflette anche nelle poche possibilità offerte alle variazioni individuali. Quando lo studio viene prospettato come iniziativa implicante mutui scambi, la componente sociale diviene parte viva del processo di apprendimento. Quando il fattore sociale manca, l'imparare diventa un trasferimento del materiale offerto entro la coscienza puramente individuale, e non vi è una ragione intrinseca perché la personalità, come intelletto e come emozioni, ne venga influenzata in senso sociale" (Dewey; 1992; 359).*

Dewey prosegue riflettendo sul senso della libertà a scuola, che non va confusa con l'assenza di indirizzo collettivo. Secondo l'autore la libertà:

> *"non esprime che la necessità di instaurare le condizioni che permettano a un individuo di dare il suo contributo speciale ad un interesse di gruppo e di partecipare alle attività di esso in modo tale che l'indirizzo collettivo si assimili al suo proprio atteggiamento mentale e non resti imposizione dall'esterno di atti" (Dewey; 1992; 359-360).*

Il SL è una risposta adeguata al superamento dei dualismi e in particolare della frattura fra individualità e socialità, perché nelle esperienze di SL gli studenti diventano realmente soggetti attivi dentro un gruppo, una comunità, agendo socialmente e apprendendo allo stesso tempo saperi non distaccati dalla realtà.

COMUNITÀ E DEMOCRAZIA

Giles & Eyler (1994: 80-82), per sottolineare il ruolo del SL nella ricostruzione della vita comunitaria, proprio a partire dalla scuola, fanno riferimento al concetto di "public" e "Great Community", che Dewey esprime in "T*he public and its problems*" (1927).

Dewey in questo saggio compie un'analisi della crisi della democrazia americana, intesa come crisi dell'organizzazione comunitaria della vita sociale. Il filosofo sostiene infatti che nelle prime comunità americane preindustriali, con un'economia agricola, esisteva ciò che definisce appunto come "public", ossia un gruppo di persone più o meno ampio, capaci di individuare le conseguenze di atti pubblici sulle proprie vite e in grado di organizzarsi controllando tali conseguenze. Lo sviluppo dell'era industriale ha smantellato tale contesto, portando sempre più ad una frammentazione, atomizzazione e ad un anonimato tali da rendere incapaci di cogliere le conseguenze politiche e le loro origini (Vigilante; 2014: 163-164). Dewey riconosce e lamenta la scomparsa della comunità locale e allo stesso tempo ne richiede il ripristino; la civiltà industrializzata ha creato la "Great Society", senza però generare una "Great Community".

Ricostruire la vita comunitaria è una questione urgente che deve partire favorendo un dibattito pubblico e una ricerca significativa su questioni di interesse pubblico e cercando di riallacciare i legami comunitari a partire dal vicinato:

> *"Finché non esista una stretta esperienza di vicinato, atta a farci vedere i problemi dei nostri vicini e a farceli comprendere, le possibilità di avere considerazione per i popoli lontani non sembrano migliori. (...) La democrazia deve cominciare a casa propria e la sua dimora è la comunità dei vicini". (Dewey; 1971: 166).*

Riflettendo sul sorgere di comunità democratiche Dewey va oltre il piano della teorizzazione per accogliere quello della procedura pratica:

> *"il problema della realizzazione di un'intelligenza diffusa e feconda può essere risolto solo nella misura in cui la vita locale delle comunità diventi una realtà" (ivi, 169).*

Secondo Dewey, la scuola ha un ruolo fondamentale nella ricostruzione della vita comunitaria e nella democrazia, proprio perché "la scuola stessa deve essere una vita di comunità", in cui "vi sia uno scambio nella costruzione di un'esperienza comune" (Dewey; 1992: 419). La scuola è comunità al suo interno, ma contribuisce alla costruzione della comunità anche fuori da sé:

> *"(...) la scuola stessa diventa una forma di vita sociale, una comunità in miniatura, una comunità che ha un'interazione continua con altre occasioni di esperienza associata al di fuori delle mura della scuola. Ogni educazione che sviluppa la facoltà di partecipare efficacemente alla vita sociale è morale" (ivi, 421)*

Nel SL la scuola è totalmente aperta al dialogo con la comunità fuori da sé e fa della partecipazione attiva degli studenti un'occasione reale e significativa di apprendimento e di sviluppo morale. Attraverso il SL le scuole hanno l'opportunità di non essere meramente nella comunità (*in*) ma della comunità (*of*).

IL SERVIZIO

Il sapere, secondo Dewey, come per il SL, è visto entro un orizzonte sociale:

> *"La mera ingestione di fatti e di verità è un affare così esclusivamente individuale che tende in modo molto naturale a diventare egoismo. Non c'è motivo sociale evidente nell'acquisto di puro sapere, non c'è chiaro beneficio sociale nel procurarselo" (Dewey; 1982: 8).*

Dewey rigetta totalmente una scuola trasmissiva e individualista, individuando la motivazione sociale del sapere che diviene beneficio da riversare sulla comunità, a partire da quella della scuola e del gruppo classe stesso. Per l'autore infatti la democratizzazione della scuola passa anche attraverso esperienze di mutualità, di vita sociale, di servizio:

> *"Dove il lavoro della scuola consiste unicamente nell'apprendere lezioni, la mutua assistenza, invece di essere la forma più naturale di cooperazione e di associazione, diventa uno sforzo clandestino di alleggerire il vicino dei suoi doveri. Dove fa capolino il lavoro attivo, tutto questo cambia. Aiutare gli altri,*

> *invece di essere una forma di carità che impoverisce chi la riceve, è semplicemente un aiuto a liberare le capacità a promuovere l'impulso di chi è aiutato" (Dewey; 1982: 9).*

In un altro punto sottolinea la fondamentale connessione fra scuola e società; è fondamentale "trasformare ciascuna delle nostre scuole in una embrionale comunità di vita, esplicantesi mediante tipi di occupazione che riflettano la vita della più grande società". E continua:

> *"quando la scuola farà di ogni ragazzo della società un membro di questa piccola comunità, lo avrà impregnato dello spirito di servizio e lo avrà provveduto degli strumenti di un effettivo autogoverno, avremo la più profonda e migliore garanzia di una più grande società rispettabile, amabile e armonica" (Dewey; 1982: 19-20).*

La partecipazione ad una cultura democratica riconosce che ciascuno contribuisce al benessere sociale e la scuola è chiamata a dare il proprio contributo. Il SL ritrova in queste riflessioni un terreno teorico fertile. A tutto questo si aggiunga il legame far Dewey e la Addams, con la sua esperienza sociale della Hull House[64]: muovendo dalla lettura dei bisogni del quartiere, si attiva un movimento a partire dal basso, in grado di, attraverso forme associative, creative, reciproche e solidali, rispondere ai bisogni degli abitanti e operare responsabilmente per un'educazione democratica diffusa (Saltmarsh; 1996: 16-17).

3.2 Il Service Learning attraverso le lenti critiche della di P. Freire

Rosenberger (2000) introduce le proprie riflessioni sul SL americano, osservato attraverso le lenti del pensiero pedagogico di Freire, con una serie di considerazioni importanti sui contesti culturali e sociali degli Stati Uniti e dell'America Latina - mostrando serie di somiglianze e differenze. L'autrice fa notare che la mappa sociopolitica degli Stati Uniti rivela da un alto molta ricchezza, dall'altro molta povertà; una classe media e superiore agiata, ma anche una classe impoverita, sostanziosa, in continua crescita. L'oppressione di cui parla Freire si rivela nelle forme di razzismo, classismo, sessismo,

[64] Dewey, quasi coetaneo della Addams, fece visita alla Hull House nel 1891 e ne fu fortemente colpito. In comune, l'idea innovativa dell'educazione, in grado di attuare pianamente e realmente la democrazia

nelle discriminazioni sulla base di pregiudizi culturali, etnici, linguistici, nelle differenze di opportunità, nelle diseguaglianze economiche. Tali realtà sono distribuite lungo il territorio americano e sono vissute molto di più da certi gruppi, piuttosto che altri. Il contesto americano presenta, secondo Rosenberger, la dialettica di oppressione e dominio, descritta da Freire.

Al tempo stesso appaiono anche differenze che è indispensabile considerare. Secondo Freire, influenzato in parte dal marxismo, ritiene che il cambiamento politico ed economico può avvenire attraverso l'azione collettiva del popolo. Per l'autore tale azione è possibile solo attraverso la coscientizzazione di chi è oppresso. Nel diventare coscienti della propria oppressione si diviene soggetti capaci di trasformare la realtà. Fine dell'educazione è perciò quello di educare gli oppressi a rendersi consapevoli della propria oppressione e di dare a loro stessi il potere di agire per liberare se stessi. Questa visione è in contrasto con le basi filosofiche del cambiamento negli Stati Uniti, che hanno origine dalle nozioni di democrazia e individualismo. Il cambiamento avviene attraverso processi democratici e l'interesse verso il bene comune.

La pedagogia critica di Freire e il suo approccio radicale all'experiential education, offre importanti riferimenti teorici al SL nella sua accezione più "critical": la prassi come azione culturale per la liberazione; la dinamica fra natura e realtà; la questione della bilancia del potere, la coscientizzazione, il dialogo e il problem posing (Rosenberg; 2000: 30).

LA PRASSI

Il concetto di prassi è fondamentale per comprendere il pensiero di Freire e la sua influenza sull'approccio critico del SL:

> *"La liberazione autentica, che è umanizzazione in processo, non è una cosa che si depositi negli uomini. Non è una parola in più, vuota, creatrice di miti. É una prassi che comporta azione e riflessione degli uomini sul mondo, per trasformarlo" (Freire; 2002: 67).*

Si ritrovano gli ingredienti fondamentali del SL: l'azione, data dal servizio; la riflessione, prima durante e dopo l'esperienza; la trasformazione, l'effetto reale e concreto

della risposta offerta alla luce dei bisogni, ma anche l'effetto trasformativo su di sé, sul proprio apprendimento.

La prospettiva di Freire rivela che l'azione a cui si riferisce non è azione di per sé, che dà origine meramente all'attivismo, una risposta ad uno stimolo, un agire senza pensiero critico su ipotesi e conseguenze. La prassi richiede invece la riflessione ed ha una natura trasformativa nei confronti della situazione di oppressione sociale, di dominazione politico-culturale. La liberazione, per Freire assume i contorni di una rivoluzione culturale che, a partire dalla consapevolezza dell'oppressione, agisce per creare un nuovo ordine sociale.

In questo senso un SL in chiave freiriana pone l'accento sulla trasformazione e liberazione da forme di oppressione a partire da una profonda riflessione critica: l'azione di servizio non è mera risposta del bisogno immediato, ma azione in grado di liberare i soggetti dai medesimi bisogni, riflettendo sulle cause radicali dei problemi sociali e agendo il più possibile per il cambiamento sociale, per una redistribuzione del potere e lo sviluppo di relazioni autentiche basate su reciprocità e interdipendenza (Mitchell; 2008).

La visione della realtà

La realtà non è statica e rigida, ma dinamica e trasformabile dall'umanità stessa. L'azione culturale di liberazione di Freire porta con sé una visione utopica della realtà, che implica la realizzazione della piena umanità per tutti i soggetti. L'umanizzazione è il processo storico che promuove gli esseri umani come soggetti e non oggetti, un movimento trasformativo per la libertà e la giustizia. Questa visione richiede il disvelamento e la problematizzazione della realtà esistente, dei soggetti oppressi. La realtà diviene l'oggetto dell'analisi critica al fine di trasformare le strutture sociali. Nel momento in cui le strutture sociali sono oggetti di analisi e trasformazione, i singoli non sono oggetto dell'azione culturale, ma soggetti che agiscono sulla realtà.

A tal proposito la Rosenberg (2000) richiama la Dichiarazione di indipendenza americana del 1776, in cui emerge la visone utopica della democrazia statunitense, basata sui diritti inalienabili per tutti gli uomini, fra cui vita, libertà e ricerca della felicità. Il SL americano è influenzato dalla visione della Dichiarazione del 1776, ma la realtà è che non tutti i cittadini godono di questi diritti.

La prospettiva freiriana incoraggia il SL a contribuire al disvelamento e alla problematizzazione della realtà presente della società e di rispondere concretamente alle difficoltà, avendo presente però il rischio di offrire, come dice Freire, una falsa generosità, atti di servizio che semplicemente perpetuano lo status quo, preservando il bisogno.

LA BILANCIA DEL POTERE

Le esperienze di SL si costruiscono sulla base di relazioni fra soggetti: studenti, docenti, membri della comunità. Lo sguardo critico dell'approccio di Freire suggerisce di porre l'attenzione su queste relazioni, le quali non sono immuni da rapporti di potere: esse intrecciandosi a pregiudizi più o meno esposti e consapevoli, rischiano di promuovere un'educazione più depositaria che problematizzante. Freire a tal proposito sostiene che:

> *"Ciò che gli oppressori in realtà si ripromettono è «trasformare la mentalità degli oppressi e non la situazione che li opprime», per dominarli meglio, adattandoli a questa situazione. A questo fine usano la concezione e la pratica dell'educazione 'depositaria', cui aggiungono tutta un'azione sociale di carattere paternalista, in cui gli oppressi ricevono il simpatico nome di 'assistiti' " (Freire; 2002: 60).*

Freire sottolinea con forza il pericolo del tentativo delle élite dominanti di attenuare il loro potere, servendo gli oppressi nei loro bisogni: una falsa generosità, che di fatto perpetua lo status quo e non modifica il bilanciamento dei poteri. Nel contesto del SL lo sbilanciamento a favore dei dominanti può concretizzarsi con i docenti, nei confronti degli allievi, ma anche degli stessi studenti nei confronti dei membri della comunità, che ricevono un servizio.

Secondo Rosenberger (2000: 75) chi si occupa di SL deve presidiare la qualità delle relazioni e curare quelle figure che Freire chiama "leader rivoluzionari" o "autentici educatori umanisti", i quali rifiutano e rompono i rapporti verticali di un'educazione depositaria in cui:

> *"l'educatore duca, gli educandi sono educati; l'educatore sa, gli educandi non sanno; l'educatore pensa, gli educandi sono pensati; l'educatore parla, gli educandi l'ascoltano docilmente; l'educatore crea la disciplina, gli educandi sono disciplinati; l'educatore sceglie e prescrive la sua scelta; gli educandi seguono la sua prescrizione; l'educatore agisce, gli educandi hanno l'illusione di agire, nell'azione dell'educatore; l'educatore sceglie il contenuto*

> *programmatico; gli educandi, mai ascoltati in questa scelta, si adattano; l'educatore identifica l'autorità del sapere con la sua autorità funzionale che oppone in forma di antagonismo alla libertà degli educandi; questi devono adattarsi alle sue determinazioni; l'educatore infine è il soggetto del processo; gli educandi puri oggetti"* (Freire; 2002: 59).

Nel SL la reciprocità tra i soggetti coinvolti, implica che tutte le parti possano beneficiare dell'interazione. Sebbene questa reciprocità promuova, in teoria, il rispetto reciproco e il mutuo beneficio, permane il rischio che i rapporti possano essere mere maschere di potere. Rosenberg (2000) ritiene che lo sviluppo di un "critical SL", il cui obiettivo è quello di contribuire alla creazione di una società più giusta ed equa, necessariamente richiama al divenire consapevoli, prima come educatori e insegnanti, delle questioni di potere e di privilegio nelle relazioni di SL. Lo mostra la natura stessa del linguaggio utilizzato per distinguere le parti del SL: quelli che servono e quelli che ricevono il servizio. Ciò contribuisce alla generazione di relazioni ineguali e sbilanciate. Per questo è utile ripensare criticamente questo linguaggio dualistico.

Rosenberger, per sottolineare la reciprocità delle parti coinvolte nel processo di insegnamento-apprendimento e di servizio, suggerisce di utilizzare il termine "service learners". Docenti, studenti e membri della comunità lavorano e apprendono insieme e reciprocamente. Il termine infatti garantisce una connotazione di apertura della ricerca della comprensione scardinando la questione del potere e del privilegio.

LA COSCIENTIZZAZIONE

La coscientizzazione per Freire è il processo attraverso il quale gli uomini non sono più recipienti, ma soggetti coscienti, che realizzano una profonda comprensione della realtà socioculturale e sono in grado di dare forma alla loro capacità di trasformare quella realtà. Implica la comprensione della realtà e la visione di sé come agenti di cambiamento. La classe, la struttura dominante crea le condizioni tali per cui gli oppressi non vedono la propria oppressione, essi quindi devono prima riconoscere la loro situazione e gli ostacoli per prevenire tale condizione. Dopo la maturazione della consapevolezza del proprio stato, l'oppresso può nominare l'oppressione e può rendersi conto, percepirsi come agente di cambiamento, per creare una nuova realtà che si più equa e giusta. Questo è ciò che deve favorire l'educazione liberatrice e non depositaria.

Un certo approccio del SL può indurre a percepire che chi offre il servizio sia in una posizione di privilegio, alla luce del fatto che ci si trova nella condizione di un dare in modo acritico. Attivare invece un processo di coscientizzazione in un'esperienza di SL significa non solo promuovere negli studenti la ricerca delle cause ultime dei problemi della società, ma anche offrire stimoli per affrontare i pregiudizi o le contraddizioni personali, che emergono da ciò che si ha sperimentato e compreso. L'approccio critico del SL propone come finalità ultima quella di diventare coscienti e riflettere criticamente sulla propria posizione di potere e sulla dissonanza interiore che la consapevolezza critica crea. Questo vale per tutti i soggetti coinvolti nel percorso: studenti, docenti, comunità.

Rosenberger (2000: 37-40) ritiene che vi siano due modalità centrali nella pedagogia di Freire che sono basilari anche nel SL: il dialogo e il problem posing[65].

DIALOGO

> *"Il dialogo è questo incontro di uomini, attraverso la mediazione del mondo, per dargli un nome, e quindi non si esaurisce nel rapporto io/tu (...). Se gli uomini formano il mondo dandogli un nome, attraverso la parola, il dialogo si impone come cammino per cui gli uomini acquistano significato in quanto uomini. Perciò il dialogo è un'esigenza esistenziale. E se esso è l'incontro in cui si fanno solidali il riflettere e l'agire dei rispettivi soggetti, orientati verso un mondo da trasformare e umanizzare, non si può ridurre all'atto di depositare idee da un soggetto all'altro, e molto meno diventare semplice scambio di idee, come se fossero prodotti di consumo" (Freire; 2002: 78-79).*

Il dialogo di Freire ha una natura non gerarchica, è orizzontale; c'è fiducia reciproca fra le parti avendo come obiettivo la trasformazione del mondo. Il SL è costruito proprio su un dialogo fra le parti: l'Istituzione Scolastica, con docenti e studenti e la Comunità. É da questo incontro che nascono le occasioni apprendimento e di servizio.

Freire mostra che questo dialogo non è solo una questione di metodo, ne va dell'esistenza umana, e si rivela con alcune caratteristiche specifiche.

È amore:

> *"Non esiste dialogo però, se non esiste un amore profondo per il mondo e per gli uomini" (Freire; 2002: 79).*

[65] Un termine che Freire non usa ma che Rosenberg utilizza in riferimento alla modalità di apprendere, attraverso il contatto diretto con la realtà e i suoi problemi reali e concreti. Freire fa riferimento invece al concetto di "temi generativi".

L'amore per gli uomini è un impegno con gli uomini e l'atto di amore si rivela come impegno per la causa degli oppressi, che non manipola, ma genera atti di liberazione.

È umiltà:

> *"D'altra parte non c'è dialogo senza umiltà. Dare un nome al mondo, per ricrearlo permanentemente, non può essere un atto arrogante. (...) Come posso dialogare se alieno l'ignoranza, cioè se la vedo sempre nell'altro e mai in me? Come posso dialogare, se mi pongo come uomo differente, virtuoso per eredità, di fronte agli altri, semplici «questo», in cui non riconosco altri io? (...) Come posso dialogare, se mi chiudo al contributo degli altri, che mai riconosco, e me ne sento persino offeso?" (Freire; 2002: 80).*

È fede negli uomini:

> *"Non c'è dialogo neppure quando manca una grande fede negli uomini. Fede nel loro potere di fare e rifare. Di creare e ricreare. Fede nella vocazione a «essere di più», che non è privilegio di alcuni eletti, ma diritto degli uomini" (Freire; 1968/2002: 81).*

La fede negli uomini per Freire è un "a priori" del dialogo: c'è prima che il dialogo avvenga. Non è una fede ingenua, ma critica, perché sa che il potere di trasformare, può essere distruttivo. Senza la fede negli uomini il dialogo è "farsa" e "paternalismo dolciastro".

Queste indicazioni sul dialogo sono preziose indicazioni metodologiche per le esperienze di SL in un ottica critica e trasformativa: i processi di insegnamento - apprendimento che si attivano nel SL devono essere dialogici, nel senso che muovono dalla spinta ad impegnarsi per il bene comune, devono promuovere la liberazione critica di tutti i soggetti coinvolti, evitare di cadere nella manipolazione e nel replicare pregiudizi; non devono partire dal sapere già, ma dall'ascolto di, devono essere co-costruzioni di significato e di soluzioni possibili di fronte a problematiche complesse, devono promuovere strategie collaborative ed aperte; devono partire dal dare fiducia a tutti gli studenti, e scommettere in anticipo sul loro poter essere agenti di cambiamento, senza paternalismi da parte dei docenti, che sono chiamati invece a rompere la contraddizione educatore/educando per promuovere un rapporto dialogico in cui "l'educatore non è colui che educa, ma colui che , mentre educa, è educato nel dialogo con l'educando, il quale a sua volta, mentre è educato, anche educa" (Freire; 2002: 69).

PROBLEM POSING EDUCATION

Il SL offre l'opportunità di affrontare problemi complessi della realtà, utilizzando i saperi disciplinari, non come contributi separati l'uno dall'altro, ma come strumenti interconnessi in relazione a questioni che si affrontano nell'esperienza di servizio. Apprendere nel SL quindi non è un mero ricevere da qualcuno che trasmette e travasa un sapere precostituito, ma è ricerca a partire da problemi concreti che colpiscono la comunità.

Nell'ottica di Freire, il SL appare una significativa occasione per partecipare attivamente e trasformare in meglio la società. Del resto è questa l'educazione autentica, che per Freire "non si fa da A verso B o da A su B, ma da A con B, attraverso la mediazione del mondo" (Freire; 2002: 84).

I contenuti del programma educativo secondo Freire vanno cercati nella realtà; la ricerca che ha inizio in essa è l'incipit del dialogo e della pratica di libertà. Il processo educativo è il percorso tramite il quale studenti e insegnanti indagano i "temi generatori", "dimensioni significative della loro realtà la cui analisi critica renda loro possibile riconoscere l'interazione delle sue parti"; "la ricerca del tema generatore (…) se è realizzata per mezzo di una metodologia ≪coscientizzatrice≫, oltre che renderci possibile la sua comprensione, inserisce o comincia a inserire gli uomini in una forma critica di pensare il loro mondo" (Freire; 2002: 97).

Il compito dell'educatore in questo processo "consiste nell'elaborare in una équipe interdisciplinare questo universo tematico raccolto nell'indagine, per restituirlo come problema, e non come dissertazione, agli uomini da cui l'ha ricevuto". (Freire; 2002: 103). Se il SL intende essere davvero trasformativo deve saper raccogliere la sfida delle relazioni non gerarchiche che trasformano studenti e docenti in *co-learners* e *co-investigators*.

La cornice teorica offerta da Freire mostra quindi un SL in grado di generare una consapevolezza riflessiva e critica in tutti i soggetti coinvolti, di incoraggiare una prassi che attraverso azione e riflessione promuova la piena umanità per tutti, di aiutare gli studenti a scoprire i problemi che stanno sotto le ingiustizie.

Perché il SL sia una esperienza di apprendimento critico gli studenti devono avere l'opportunità di individuare i bisogni della comunità che siano connessi ai contenuti disciplinari, di dialogare con i soggetti della comunità per definire problemi ed azioni, di

impegnarsi attivamente intorno a questioni politiche sociali economiche che l'esperienza rivela e che diventano strumenti di coscientizzazione, di contribuire alla trasformazione della società.

Il SL non deve essere una forma di assistenzialismo che "è un modo di fare che ruba all'uomo le condizioni necessarie per vivere una delle esigenze fondamentali del suo essere: la responsabilità" (Freire; 1973: 68). Essa è un dato esistenziale, non da assumere intellettualmente, ma dentro la vita. Il SL può essere una modo per educare alla responsabilità, rigettando forme didattiche e di legame sociale che portano all'addomesticamento e alla passività.

3.3 Il Service Learning e la pedagogia della nonviolenza

Il SL in sostanza non è ancora conosciuto in Italia; pochissime le esperienze sul nostro territorio e rare le ricerche teoriche ed empiriche sull'argomento. Fra quelle di carattere teorico è significativa la riflessione di Vigilante (2014: 182-189) il quale sostiene che un importante contributo al SL può venire, dalla tradizione italiana, politico-pedagogica, della nonviolenza. Essa auspica un cambiamento sociale, che non avvenga però attraverso una rivoluzione violenta, ma tramite "la conversione interiore dei singoli, la loro capacità di creare nuove relazione con l'altro, fondate sulla reciprocità e non sul dominio, la forza della coscienza che si oppone all'imposizione ed afferma il suo primato, la diffusione di una cultura di pace che contesti e contrasti le culture del dominio". Tutto ciò necessita di processi educativi adeguati, che si oppongano a forme di dominio e a metodologie che le perpetuano.

Affinché la nonviolenza si realizzi nella società occorre porre al centro uno dei tre valori della Rivoluzione francese: la fraternità, garante di rapporti umani basati sulla solidarietà e l'amicizia (Vigilante; 2014: 183). La fraternità appare però, come afferma Baggio (2007), il "principio dimenticato" a differenza di "libertà" ed "uguaglianza", gli altri due valori del motto rivoluzionario francese. Secondo l'autore infatti la libertà e l'uguaglianza sono diventate vere e proprie categorie politiche; nel corso del Novecento i movimenti politici si sono richiamati a tali principi, in modo diverso, al fine di realizzare

una società libera e giusta. Non è avvenuta la medesima cosa per la fraternità, che appare invece dimenticata.

Secondo Baggio questa dimenticanza ha conseguenze gravi in quanto i tre principi sono tra loro in equilibrio: l'assenza di uno condiziona infatti la realizzazione degli altri. Il vuoto lasciato dalla fraternità è spesso sostituito nel mondo contemporaneo dalla forza:

> *"(...) la forza, quando interagisce con la libertà e l'uguaglianza, provoca effetti molto diversi da quelli portati dalla fraternità. Se la libertà, ad esempio, diventa la libertà di imporre la legge del più forte, chi non è forte, non è nemmeno libero. L'uguaglianza, da parte sua, viene spesso, nei fatti, riconosciuta solo a chi è abbastanza forte da far rispettare i propri diritti, o da riuscire a portare i propri prodotti nel mercato, o da imporre la propria volontà nel contesto internazionale; da questo punto di vista, chi non è forte, non è nemmeno uguale" (Baggio 2010).*

Questo pensiero è condiviso anche da Tapia, promotrice e divulgatrice dell'*Aprendizaje Servizio Solidario* in Argentina e in altri stati dell'America Latina, dove la fraternità, costituisce un sentimento ancora molto radicato nella popolazione. La stessa idea di solidarietà, che muove l'approccio latinoamericano del SL, parte dalla consapevolezza che si è tutti fratelli, appartenenti alla medesima famiglia umana. Tapia sostiene che la fraternità è un valore profondo tramandato anche da poemi tradizionali argentini come il *Martin Fierro*, in cui si afferma: "i fratelli siano uniti, perché questa è la legge prima/perché se tra di loro litigano, sono mangiati da quelli di fuori" (Rota; 2012).

Ritornando al pensiero nonviolento, esso può offrire all'approccio del SL un rilevante orizzonte antropologico, pedagogico, oltre che politico, in cui l'apprendimento e il servizio assumo connotazioni e significati particolari.

La via della nonviolenza espressa nel pensiero e nell'azione di Gandhi rappresenta la provocazione principale, soprattutto per il mondo occidentale, attraverso cui ripensare in termini nonviolenti l'educazione. Vigilante (2014) riflettendo sul suo pensiero pedagogico, molto critico nei confronti del modello occidentale, propone due elementi di contiguità fra il modello educativo gandhiano e il SL: quella fra servizio e *swadeshi*, nella sua accezione più ampia, e il valore formativo del lavoro manuale.

SWADESHI

"Swadeshi" nel suo senso più ristretto è inteso come il boicottare le merci straniere (in India, quelle dell'impero coloniale inglese) al fine di valorizzare la produzione locale; nel senso più esteso, il termine ha un carattere morale.

Con le parole di Gandhi: "Lo *swadeshi* è servizio, e se comprendiamo la sua natura noi immediatamente beneficheremo noi stessi, le nostre famiglie, il nostro Paese e il mondo". È un servizio nei confronti della comunità, a partire da chi è più vicino. Se da una parte questa "autosufficienza" è l'utilizzo di ciò che viene prodotto nel proprio paese e nell'ambiente vicino, dall'altro, più in generale, è il sapersi affidare alle proprie forze, in ogni aspetto della vita, nel corpo, nella mente, nell'anima: "quello spirito in noi che ci limita all'uso ed al servizio di ciò che è nelle nostre immediate vicinanze" (Manara; 2007: 239).

Il servizio opera per cerchi concentrici, a partire dal vicino: "L'uomo non è onnipotente. Egli quindi serve nel modo migliore servendo i suoi vicini". Una visione a cerchi concentrici in cui il singolo serve la comunità locale, questa il paese, e il paese l'umanità intera (Vigilante; 2014: 184).

Va sottolineato che questo mettersi a servizio, a partire dal vicino, è fondato per Gandhi sul riconoscimento della priorità dei doveri piuttosto che dei diritti:

> *"La vera fonte dei diritti - afferma Gandhi - è il dovere... Se ottempereremo tutti ai nostri doveri, non dovremo andare lontano a cercare i nostri diritti. Se inseguiremo i diritti lasciando inespletati i nostri doveri, essi ci sfuggiranno come un fuoco fatuo" (Manara 1998: 4-13).*

La priorità dell'obbligo richiama Simone Weil, che ne "La prima radice" (1949), esprime una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano:

> *"La nozione di obbligo sovrasta quella di diritto, che le è relativa e subordinata. Un diritto non è efficace di per sé, ma solo attraverso l'obbligo cui esso corrisponde; l'adempimento effettivo di un diritto non proviene da chi lo possiede, bensì dagli alti uomini che si riconoscono, nei suoi confronti obbligati a qualcosa" (Weil; 1990: 13).*

L'esperienza di SL, seguendo quest'ottica, diviene prioritariamente un significativo contesto di "educazione all'obbligo", nel senso di educare ad una responsabilità verso

l'altro più radicale, che non parte dal riconoscimento dei diritti altrui, ma del proprio obbligo nei confronti degli altri. La scuola in questa prospettiva assume una grandissima responsabilità sociale nel "sostituire alla lotta per l'esistenza la lotta per l'aiuto reciproco" (Manara; 2006: 264).

LAVORO MANUALE

L'altro aspetto che viene identificato come un legame fra pensiero pedagogico gandhiano e SL è il lavoro manuale. Secondo Gandhi il lavoro manuale dello studente è utile non solo per sostenere economicamente la propria scuola, offrendo un servizio alla comunità, ma contribuisce alla formazione del carattere. Il lavoro manuale oltre che favorire lo sviluppo di tutte le facoltà degli allievi (fisica, psicologica, intellettiva, sociale) e promuovere l'apprendimento di tutte le discipline scolastiche, è anche un modo per non sganciare la scuola dalla vita reale; la scuola deve essere parte integrante della vita dei villaggi. (Manara; 2006: 222-225).

Il contributo teorico che il pensiero gandhiano offre al SL si può quindi ricapitolare con i seguenti punti: il servizio, a partire dai propri vicini, come fine ultimo dell'educazione; l'istruzione non come formazione prevalentemente intellettuale, sganciata dalla vita reale, ma che considera integralmente tutte le facoltà (mente, mano, cuore) e non si ritrae dalla sua funzione sociale.

Nel contesto italiano il pensiero nonviolento è rappresentato da due significative figure: Capitini e Dolci.

CAPITINI

Il padre della nonviolenza italiana teorizza un'educazione e una scuola aperte, concezione pedagogica che è sostenuta dall'ideale politico dell'omnicrazia, ossia il "potere di tutti". La democrazia non è sufficiente; secondo Capitini infatti ogni società è stata oligarchica, governata da pochi, anche se in rappresentanza di molti. Capitini ritiene necessario diffondere il potere in tanti contesti che sono fuori dal governo della rappresentanza democratica.

Per realizzare pienamente la democrazia secondo Capitini occorre creare, oltre al sistema rappresentativo, forme di partecipazione e di controllo politico dal basso[66]:

> *"Per trasformare tutta la società, è, dunque, necessario cambiare il metodo, e farla cominciare dal basso invece che dall'alto. Bisogna cominciare uno sviluppo del controllo dal basso che dovrà crescere sempre più. Anzitutto essendo uniti. ..Essere uniti, ma anche attivi, pronti a dedicare un po' di tempo, un po' di energie, un po' di soldi, a organizzare libere associazioni, perfezionandole sempre più (...) è necessario aggiungere il controllo di tutti dal basso, per criticare, approvare, stimolare, per dare elementi che quelli dall'alto non conoscono e fare proposte a cui essi non hanno pensato (Capitini; 1967: 251).*

La trasformazione avviene dal basso, attraverso un impegno concreto ed attivo, di tutti. Così nella proposta pedagogica del SL: spesso infatti la proposta trasformativa viene dalla scuola, non chiusa in se stessa, che stimolando l'attenzione di altri soggetti (altre istituzioni, enti o realtà sociali) crea alleanze e propone percorsi di servizio, che oltre a poter essere piccole risposte per le esigenze della comunità, rappresentano un'esperienza educativa omnicratica.

In questo senso la scuola può davvero avere un ruolo fondamentale nella creazione di una società autenticamente democratica, nel senso espresso da Capitini. La scuola è uno dei luoghi in cui poter esercitare pratiche di controllo dal basso; non può ridursi a mera "comunicazione di informazione", ma deve mirare a "formare una capacità di giudizio, di utilizzazione, di considerazione oggettiva e razionale dei dati stessi" Una capacità complessa che Capitini chiama "controllo" (Capitini; 1967: 127). È una scuola in costante rapporto con la comunità, in grado di coltivare legami fra locale e globale. La scuola in quest'ottica assume il compito non solo di formare delle professionalità utili al Paese, ma realizzando il metodo della ricerca, del dialogo e attivando forme di autonomia, è in grado di agire concretamente in un'ottica di servizio per lo sviluppo della comunità (Vigilante; 2014: 187).

Capitini riflettendo sulle attività che possono prendere forma a scuola nella direzione della democrazia autentica, scrive:

[66] Capitini creò i Centri di Orientamento Sociale per favorire una nuova socialità, educare all'impegno politico e attuare il controllo dal basso delle amministrazioni locali.

> *"L'organizzazione dell'istituto scolastico come comunità che sta insieme molte ore in varie occupazioni ed esercita e sviluppa espressioni dal basso come assemblee, giornali murali iniziative cooperative ed anche interventi (per es. assistenziali) all'esterno; la formazione di gruppi di studenti per particolari ricerche e per interessi culturali specifici in modo che il sapere entri in un circolo attivo (...) sono modi nei quali la scuola può, in tutti gli aspetti della sua vita, operare scelte qualitative, dare orientamenti che influiscano immediatamente, e poi attraverso gli scolari divenuti adulti, sulla comunità e il suo sviluppo consapevole e sano" (Capitini; 1967: 131).*

Si tratta di forme che sono molto riconducibili all'approccio del SL.

DOLCI

Vigilante (2014) nel rileggere l'opera nonviolenta, le esperienze sociali ed educative di Danilo Dolci e mantenendo sullo sfondo il SL, individua alcuni significativi punti di contatto: la maieutica reciproca come metodo di ricerca; il legame fra centro educativo e problemi della comunità.

Dolci rigetta ogni forma di potere e di dominio, rifiuta strutture che sono gerarchiche, autoritarie e trasmissive, critica la scuola tradizionale che è funzionale al dominio, attraverso le lezioni frontali, e il travaso di un sapere precostituito. Lavora con le popolazioni povere della Sicilia utilizzando contesti circolari, liberi ed aperti e metodi riflessivi e di ricerca collaborativi. In particolare sperimenta la comunicazione maieutica reciproca: maieutica in quanto ha le caratteristiche del metodo socratico e reciproca in quanto ciascuno può essere maieuta dell'altro.

Utilizzare questa strategia significa, come sintetizza Cappello (2011: 179), stravolgere il contesto tradizionale: valorizzare la comunicazione piuttosto che la trasmissione; passare dalla tradizionale interrogazione all'interrogarsi reciproco; porre attenzione all'ascolto degli altri in se stessi; prendere il tempo per pensare; incoraggiare alla costruzione di modelli di interpretazione della realtà.

La critica alla concezione dei programmi tradizionali è fortissima:

> *"(...) possibile concepire programmi che propongano, aiutando ad osservare, interrogativi di ricerca invece che idiote gare di scolastiche domande? Programmi che lievitino maieuticamente invece di inoculare – come sovente ora avviene – banalità che svuotano, virosi inquinanti, disposizioni alla passività e al dissociarsi?" (Dolci; 1993).*

Il SL si muove in questa direzione. Uno standard di qualità del SL internazionale è la riflessione, il pensare, il ricercare a partire da problemi e questioni che gli studenti affrontano nell'esperienza di servizio. La riflessione è ciò che permette di legare apprendimento e servizio, che altrimenti resterebbero elementi semplicemente giustapposti. Il SL che irrompe nei programmi, se svolto maieuticamente aumenta la sua potenza riflessiva e quindi trasformativa sia nell'ambito dello sviluppo personale che nella maturazione di competenze disciplinari.

Il SL è inoltre un'occasione di partecipazione attiva degli studenti, in cui sono protagonisti assoluti. La scuola attraverso le esperienze di SL chiama i propri studenti ad essere partecipi democraticamente ai problemi della comunità:

> *"pianificare non è organizzare consapevolmente l'attività umana? personale e sociale? E per essere civile, democratico, non necessita al pianificare che ciascuno partecipi al pianificare?" (Dolci, 1993).*

Altro elemento che si aggancia alla versione più freiriana e critica del SL è sicuramente la convinzione del centro educativo sperimentale di Dolci[67], ossia quella di essere strumento per la trasformazione della società, a partire dal basso, in costante rapporto con la comunità più vicina, proprio perché "non si isola l'educazione dei bambini, dei ragazzi":

> *"non si vuole uno iato fra centro educativo e vita: anche la madre, il contadino, l'artigiano, l'operaio, il cooperativista presentano i loro problemi, e questi vengono studiati insieme. si deve essere in intimo rapporto coi problemi della popolazione locale di cui viene valorizzata - anche dialetticamente - l'esperienza. Il centro, pur al di fuori delle case di Partinico, è nel vivo dell'attività del giorno"* (Dolci; 1973: 253).

Il nodo operativo essenziale che descrive Dolci, è decisamente in sintonia con il nocciolo educativo che la proposta del SL affronta:

> *"come approfondire e allargare l'osservazione; come esercitarla ed esprimerla in forme diverse; come approfondire e valorizzare l'esperienza personale per cercare di risolvere i problemi che la vita ci chiede di risolvere"* (Dolci; 1973: 266).

[67] Centro educativo sperimentale a Partinico, alla cui impostazione collaborò lo stesso Freire.

3.4 Il legame fra SL e la pedagogia fenomenologica di Bertolini, passando per lo Scoutismo

La riflessione che segue percorre un tragitto esplorativo che muove da alcune connessioni fra l'approccio del SL e lo Scoutismo - oggetto delle riflessioni pedagogiche di Piero Bertolini - che consentono di raccogliere una serie di elementi utili al fine di ricostruire un originale contributo teorico alla proposta formativa del SL, vista attraverso uno sguardo fenomenologico.

Bertolini legge ed interpreta fenomenologicamente non solo l'esperienza Scout[68], ma anche quella vissuta nel carcere minorile "Cesare Beccaria" di Milano, di cui fu direttore per dieci anni[69]. Da un lato il contesto libero, aperto, naturale dello Scoutismo, dall'altro quello costrittivo, chiuso, artificiale del carcere minorile. Pur nell'opposizione, nel contrasto, nella contrapposizione dei contesti, la pedagogia fenomenologica di Bertolini rappresenta, alla luce di alcuni legami e sintonie sotto traccia, uno sguardo "altro", attraverso il quale poter interpretare anche le esperienze di apprendimento - servizio, soprattutto quelle realizzate in contesti difficili, demotivati, a rischio.

L'approccio pedagogico del SL rivela interessanti connessioni con lo Scoutismo, la cui idea di educazione si caratterizza per il fatto di essere integrale, attiva, finalizzata alla formazione del carattere.

- **Educazione integrale**; educare significa per lo scoutismo formare l'uomo, che "non è veramente tale se non quando si è sviluppato in tutte le direzioni". Ciò non implica solo un approccio multilaterale, ma anche l'impossibilità di "frazionare l'atto educativo", di distinguere movimenti e aspetti separati l'uno dall'altro, pensando che ciascuno di questi debba essere sviluppato in una età diversa (Bertolini, & Pranzini; 2001: 43).
- **Educazione attiva**; diversi gli aspetti riconducibili all'attivismo: la collaborazione dell'educando alla propria educazione, la vita all'aria aperta, nella natura, la ricerca e

[68]Bertolini entrò nel movimento Scout nel 1945, a 14 anni, e ne fu attivo e convinto membro, fino agli anni Sessanta. Bertolini ha dedicato alla pedagogia dello Scoutismo diversi lavori: *Educazione e Scoutismo* (1956); *Scoutismo oggi. Il segreto di un successo educativo* (1981) con Vittorio Pranzini; *Pedagogia scout. Attualità educativa dello scoutismo* (2001) sempre con Pranzini. Ha curato inoltre le riflessioni di Riccardo Massa sullo Scoutismo: *Saggi critici sullo scoutismo* (2001).

[69] Bertolini scrive nel 1993, sulla base dell'esperienza del carcere minorile, "Ragazzi difficili".

l'esplorazione personale attraverso l'esperienza concreta, il lavoro individuale e di gruppo, l'assunzione di responsabilità concrete e il gioco (ivi: 44).

- Educazione al carattere; Baden Powell (1857 - 1941) - fondatore del movimento - era convinto della necessità che l'educazione dei giovani non si dovesse esaurire nell'istruzione scolastica, ma che dovesse mirare a formare il carattere, piuttosto che a "stipare i cervelli di conoscenze teoriche"; il fine è perciò quello di "offrire al ragazzo un mezzo efficace per sviluppare il suo carattere, per formare la sua personalità al di fuori di qualsiasi schematizzazione oppressiva, attraverso un rapporto educativo, rispettoso dei principi di libertà e di democrazia, in grado di favorire un adeguato sviluppo dello spirito critico" (Bertolini & Pranzini; 2001: 11-12).

Entro questa cornice generale, condivisa anche dall'orizzonte pedagogico del SL, è possibile raccogliere punti di contatto più specifici: lo spirito d'iniziativa e il servizio verso il prossimo, la fiducia data all'educando attraverso affidamenti di responsabilità, l'autoeducazione come processo di maturazione in cui il soggetto è protagonista attivo.

A. IL SERVIZIO E LO SPIRITO DI INIZIATIVA

Trilla Bernet (2009: 47-51) nell'analizzare i legami fra SL e la pedagogia contemporanea cita lo Scoutismo, che pone come centrale l'elemento del servizio; l'autore infatti cita il terzo punto della legge dello scoutismo, che afferma:

> *"Lo scout è utile e aiuta gli altri senza pensare alla ricompensa. Egli deve fare il suo dovere (...) Quando trova difficile sapere quale delle due cose da fare, ci si chiede: qual è il mio dovere? vale a dire ciò che è meglio per gli altri? Ed eseguirlo. Deve essere sempre pronto a salvare una vita o aiutare un ferito e dovrà fare tutto il possibile per eseguire una buona azione quotidiana a favore di qualsiasi persona".*

Il servizio è presente anche nei quattro principi che secondo B. Powell fondano il valore educativo dello Scoutismo, il quale contribuisce alla formazione del carattere, sviluppa l'abilità manuale, rinvigorisce la salute e dispone al servizio del prossimo (Bertolini, Pranzini; 2001: 11). Il motto di Baden Powell *"Be Prepared"* (iniziali di Baden Powell) - sprona i ragazzi all'essere pronti al servizio, al fine di migliorare la realtà che li circonda: «Cercate di lasciare questo mondo un po' migliore di quanto non l'avete trovato».

Pur considerando le specificità delle proposte educative, il servizio è sicuramente l'elemento centrale e comune sia nello Scoutismo che nel SL. Questo servizio non si propone solo come metodo per educare i giovani, ma anche come strumento per un rinnovamento della società, che deve venire inizio attraverso l'educazione" (Bertolini & Pranzini; 2001: 123). Lo spirito di servizio alla base dello scoutismo nasce dall'intenzione di lasciarsi guidare dall'amore, che rende l'uomo felice. Lo spirito scout si riconosce nella continua ricerca di buone azioni da fare; così si esprime Baden Powell: "la vera felicità è come il radio. È una forma di amore che diviene tanto più piena quanto più viene rivolta verso gli altri; per questo la felicità è alla portata di tutti, anche del più povero" (Baden Powell, *La strada verso il successo*; cit. in Bertolini &Pranzini; 2001: 19).

L'attenzione agli altri è una forma di impegno sociale che diviene allo stesso tempo educazione alla vita sociale: non è possibile infatti educare il singolo, senza la dimensione sociale e civica e non è possibile formare un cittadino senza sostenere la sua formazione come uomo. Non si tratta di un'educazione né individualistica, né collettivistica, poiché la vita scout è un "allenamento al rapporto con gli altri"; la "buona azione giornaliera" è il mezzo educativo per far scoprire ciò che si può fare per il servizio o la felicità altrui (Bertolini, Pranzini; 2001: 77-78).

Il SL, condivide pienamente lo spirito di iniziativa dei ragazzi e dei giovani valorizzato dallo scoutismo, che al fine di realizzare la personalità di ciascuno promuove la presenza attiva individuale nella società. Ciascuno infatti, partendo da sé e dalle proprie inclinazioni, dà alla società secondo le proprie possibilità. Tali capacità poste a servizio sono una grande forza di rinnovamento sociale e contribuiscono all'affermarsi di valori (Colazzo; 2008: 203).

B. DAR FIDUCIA E AFFIDARE RESPONSABILITÀ.

"L'affidare delle responsabilità è la chiave del successo con i ragazzi specie coi più turbolenti e difficili". Baden Powell ritiene la mancanza di responsabilità una grave debolezza e uno degli aspetti negativi più gravi che riguardano le giovani generazioni, ecco perché deve essere la preoccupazione maggiore di ogni intento educativo. Lo Scoutismo si propone quindi come "scuola di responsabilità, alla quale, cioè, è assegnata l'importante funzione dello sviluppo, nella personalità del ragazzo, di questa fondamentale qualità del carattere" (Bertolini & Pranzini; 2001: 158).

L'educazione alla responsabilità e all'essere aperti socialmente, riconoscendo situazioni e problemi della società da risolvere è estremamente in sintonia con il SL. Sia il SL che lo Scoutismo muovono da un presupposto di fondo comune: la fiducia nell'educando e nelle sue capacità, la positiva visione dei ragazzi, dei giovani e dell'uomo: "Vedere il peggio, ma guardare al meglio" affermava Baden Powell. L'intenzionalità educativa, dell'uno e dell'altro approccio, muovono da un atto di fiducia nei confronti dei più piccoli e dei più giovani, da parte degli adulti, educatori e insegnanti; solo se si cerca di guardare al meglio, cercando di non impantanarsi nel peggio, è possibile operare a favore di una maturazione delle capacità proprie di ciascun ragazzo. La fiducia si esplica nel dare responsabilità, reali e concrete, che ciascun educando accoglie e assume, sostenuto dall'incoraggiamento attento, senza sostituzioni, dell'adulto, come guida maieutica. Esperienze di assunzione di responsabilità - nel nostro caso, di servizio - sono altamente formative e incisive nell'integralità della personalità dell'allievo (Dal Toso; 2013: 11-13).

C. L'AUTOEDUCAZIONE

"I principio su cui lavora lo scoutismo è quello di venire incontro alle idee del ragazzo e di incoraggiarlo ad educarsi da sé invece di venire istruito". Il capo - l'educatore - promuove nell'educando il desiderio di imparare da solo, suggerendo attività che generano entusiasmo; l'esperire le stesse promuovono l'autonomia. (Baden Powell, *Il libro dei capi. sussidi per il capo nello Scoutismo*, cit. in Dal Toso; 2013: 11).

Si tratta di riuscire ad educare il ragazzo mediante lo stesso ragazzo. Questo processo non sminuisce il ruolo dell'educatore, che non impone schemi rigidi dall'esterno, ma è in grado di promuovere qualcosa che sorge dall'interno, riconoscendo le specificità e gli interessi singoli (Bertolini, Pranzini; 2001: 44 - 45).

Il SL, nella sua migliore accezione, è in grado di incentivare non solo l'azione responsabile degli allievi a favore della comunità, ma anche la riflessione critica personale, sia sull'esperienza di servizio che sulle conoscenze apprese ed applicate. Il SL è un approccio in sintonia con il principio pedagogico dell'autoeducazione proprio dello scoutismo. Vi è infatti nel SL il rigetto di ogni forma di istruzione che impartisce lezioni frontali prive di contatto con la realtà esterna, che inculca nozioni, senza affrontare mai problemi complessi, che addestra in modo repressivo senza margini di responsabilità assunta e condivisa. Il processo di educazione dell'apprendimento - servizio è il "tirar

fuori" le qualità di ciascuno a partire da quella dell' "imparare da sé", da protagonisti attivi in situazioni reali e concrete, che mettono in gioco conoscenze e competenze disciplinari, oltre che le caratteristiche personali. Questo tuttavia non significa imparare da soli; l'educando infatti - educandosi da sé - è sostenuto dalla guida adulta e dal confronto con i pari, con i quali incontra esperienze intenzionalmente educative, in grado di stimolare interessi e di favorire la responsabilizzazione.

Il SL è quindi un approccio pedagogico attivo che, alla luce degli apporti della pedagogia dello scoutismo, partendo da un atteggiamento di fiducia nelle capacità degli allievi, affida loro spazi di responsabilità, che si realizzano in attività di servizio per gli altri. Il SL, rispetto allo scoutismo, trova la sua specificità nel legame fra le attività di servizio e le conoscenze disciplinari del percorso scolastico.

I due approcci pur con le proprie originalità, hanno come orizzonte comune: l'offerta di contesti esperienziali, che rappresentano una messa alla prova per gli educandi e di occasioni di impegno civico e di condivisione di valori, che sostengono lo sviluppo integrale dei ragazzi. Nelle proposte del SL e dello scoutismo l'apprendimento che si genera non è astratto, ma prende avvio dall'esperienza di servizio, ma anche - all'interno di questa ed attraverso questa - dalla relazione, dal confronto, dal dialogo continuo fra i soggetti coinvolti (ragazzi/studenti; educatori/docenti; comunità/natura).

Il SL, condividendo alcuni aspetti dello scoutismo, si ritrova però, come quest'ultimo, a correre il rischio di essere una "proposta forte", di diventare cioè una proposta formativa che si fa forte di se stessa, che "si propone come disegno formativo ed esistenziale predeterminato, togliendo spazio a quel processo autoeducativo, per il quale ogni soggetto vivendo l'esperienza scout alla fine deve trovare la propria via" (Colazzo; 2008: 207). Questo pericolo, esposto da Riccardo Massa nei suoi saggi critici sullo scoutismo, curati da Bertolini[70], è un monito importante anche per il SL.

Bertolini infatti nell'introdurre i saggi di Massa (2001: 17) scrive che:

> *"il suo* (dello scoutismo ndr) *autentico valore sta nella sua capacità di negarsi in quanto intervento volto ad imporre con varie forme di violenza più o meno occulta un proprio disegno formativo ed esistenziale totalmente*

[70]Bertolini cura il volume del 2001 in omaggio alla prematura scomparsa dell'amico e dell'allievo Riccardo Massa. I due si erano incontrati grazie allo scoutismo, quando a metà degli anni '70, il giovane Massa invitò a Vercelli Bertolini per rilanciare il movimento Scout. Già allora Massa riteneva che lo scoutismo incorresse in un pericolo mortale; Massa si laurea con la tesi "Per una pedagogia critica dello scoutismo", premiata dallo stesso Bertolini in una commissione del CNR, senza però collegare il nome a quel ragazzo visto anni prima a Vercelli. I due si incontrarono successivamente e ne nacque un sodalizio (Colazzo; 2008: 205).

> *predeterminato; ovvero in quanto l'eteroeducazione sappia diventare autoeducazione, affinché sia lo stesso educando a costruirsi quella capacità di guidare da solo la propria barca (...) dopo aver accettato un rapporto educativo con l'adulto caratterizzato da una pragmatica comunicazione emotivamente e materialmente fondata e quindi una metodologia della prassi e del rapporto educativo, tale da produrre in lui un movimento esistenziale orientato verso un autentico impegno formativo".*

Il rischio di imposizioni e determinismi è presente anche nel SL, proprio a partire dal fatto che si espone l'allievo all'esterno del contesto classe, oltre la lezione trasmissiva, in un *setting* meno controllabile e determinabile a priori, che offre situazioni sociali problematiche complesse, che possono essere interpretate e significate diversamente da ciascuno. Del resto per Bertolini ogni esperienza educativa consiste proprio nel poter "affinare la capacità soggettiva di conferire senso e valore al mondo" (Bertolini; 1993: 73). Educare è proprio portare l'allievo verso nuove esperienze, aprirlo alla possibilità, far scorgere orizzonti nuovi e impensati. È ancora saper mettere nella condizione di "poter costruire il proprio senso e di saperlo proporre con una apertura alla negoziazione" (ivi, 80-81).

La significazione del mondo si apre alla negoziazione con gli altri; il SL è anche esperienza di gruppo, dentro la quale, in una prospettiva fenomenologica, si condividono e confrontano non solo conoscenze acquisite messe in prova nel servizio, ma anche pregiudizi e visioni sul mondo, nella "figurabilità del reale", che possono essere ripensati, dando una nuova collocazione di sé nel mondo (ivi; 122).

D. AVVENTURA: *"VIVERE L'AVVENTURA IN UNA POZZANGHERA D'ACQUA SPORCA".*

Il motivo centrale di tutto lo Scoutismo e il contributo principale di Baden Powell alla storia dell'educazione è secondo Massa "l'utilizzazione educativa, coerente e organizzata, dello spirito di avventura". Lo spirito di avventura "non è che il segno di una personalità progettante, attuatesi con l'esistenza, tanto più intenso quindi nell'età evolutiva, nel periodo della crescita". L'avventura nella natura è, per Baden Powell, la situazione corrispondente al mondo dei ragazzi: non mera cornice ecologica, ritorno evasivo alle origini dal fascino primitivo, fuga dalla società, ma occasione di lavoro, fatto ludico, impegno efficace nella società stessa; il valore educativo sta nelle risposte che l'avventura nella natura provoca in un ragazzo, che in essa vive e agisce (Massa; 2001: 50 - 52).

Secondo Bertolini la dimensione dell'avventura è uno dei fattori che contraddistingue l'esistenza dell'essere umano: l'«essere aperto all'avventura» è infatti la condizione necessaria, seppur non garantita, per il suo essere autentico: fra gli elementi costitutivi dell'uomo infatti c'è la «possibilità». L'essere aperto all'avventura, al possibile è tratto costitutivo dell'uomo, non è qualcosa di aggiunto o inessenziale, ma qualcosa che lo qualifica come uomo autentico. L'avventura è infatti:

> *"orizzonte esistenziale indeterminato ma passibile di future determinazioni, attraverso le quali egli è in grado di superare via via gli ostacoli esterni ed interni che gli si presentano quotidianamente, di risolvere cioè problemi di fronte a cui si trova perii fatto stesso di vivere in un contesto ambientale estremamente complesso" (Bertolini; 1989: 20-21).*

L'avventura è sempre ricerca del nuovo, del non ancora dato, si lega inevitabilmente alla categoria del rischio e dell'imprevedibilità, comporta il coraggio di battere vie inesplorate. Non è da intendersi come rifiuto del quotidiano, ma come rottura del quotidiano, di discontinuità rispetto ad esso e come occasione di ritorno al quotidiano la discontinuità è consentita proprio grazie alla continuità del quotidiano, al quale si torna dopo l'aver vissuto l'avventura con un atteggiamento diverso (Bertolini; 1989: 25-26).

L'avventura non porta con sé solo una cifra esistenziale (l'andare oltre-il-già-dato, l'avventurarsi in luoghi fisici o mentali, sconosciuti al soggetto, l'essere come possibilità) ma rivela un fondamentale rilievo pedagogico. Innanzi tutto per Bertolini è difficile non ammettere la valenza pedagogica dell'avventura a partire dal fatto che c'è differenza fra un educando che è costretto a vivere in una realtà oppressiva ed opprimente, che dà valore solo alla ripetitività; un educando a cui si lascia vivere invece esperienze materiali e spirituali sotto il segno dell'avventura, dello straordinario; e un educando motivato e sollecitato a compiere esperienze di vita che "alternino opportunamente una certa conquista della quotidianità, con una sua altrettanto opportuna rottura in termini ad esempio di esplicita programmata avventura". Secondo Bertolini occorre tuttavia individuare una strategia di intervento educativo, intenzionale e consapevole, che possa trasformare l'esperienza dell'avventura, nella sua relazione con la quotidianità, in occasione di formazione personale, scientificamente corretta ed esistenzialmente produttiva (Bertolini; 1989: 28 - 29).

L'avventura, come dispositivo pedagogico è naturalmente da commisurare all'età e al livello di sviluppo dell'educando, perché possa essere strumento utile per la costruzione dell'identità personale. Va usato senza abusarne, deve essere interessante e motivante, ma la tempo stesso ignoto e misterioso senza provocare timori o paure che potrebbero bloccare invece che attivare l'educando. Occorre perciò un'intenzionalità pedagogica, una regia educativa attenta, poiché come afferma Bertolini (1998: 32-33):

> *"solo programmando pedagogicamente ovvero progettando un percorso educativo che tenga conto di tutte le reali esigenze dell'educando, nel rispetto di quelle che caratterizzano comunque l'ambiente di appartenenza, è possibile fare in modo che non si verifichino dimenticanze o cadute negativamente significative. E' ovvio tuttavia che la programmazione cui qui faccio riferimento ha da essere una programmazione «debole» nel senso di essere rispettosa degli ingredienti fondamentali dell'avventura, ma la cui forza deriva proprio da questa sua capacità di non forzare le situazioni (gli stessi strumenti educativi che si utilizzano)".*

La debolezza della progettazione dell'esperienza con i caratteri dell'avventura è tale per rispetto della soggettività dell'educando, il quale attraverso la stessa si mette alla prova di fronte al diverso, all'extra-ordinario ed è "costretto" a diventare consapevole di una nuova prospettiva sul mondo. Il giudizio di Bertolini è negativo verso tutti gli orientamenti educativi che escludono dal loro orizzonte l'avventura, perpetuando così una "stereotipia asfittica di azioni e reazioni"; educare all'avventura e attraverso l'avventura implica una "rottura momentanea nei confronti degli schemi abituali di pensiero e di azione che deve permettere di tornare ad essi disponendo di una prospettiva rinnovata" (Bertolini; 1993: 147).

Il SL è un approccio che risulta fortemente in sintonia con questa accezione di avventura. L'esperienza di servizio, infatti, qualunque essa sia (dall'aiuto alle persone disabili, all'impegno nell'aiuto dei più piccoli nei compiti scolastici, dal sostegno agli anziani all'intervento a favore della riqualificazione ambientale di un territorio) espone gli allievi dentro una situazione extra-scolastica, extra-quotidiana, inedita in cui appunto, avventurarsi; senza eccessivi determinismi e predefiniti margini di controllo, il contesto di servizio si qualifica come "avventuroso", un ambiente dilatato di esperienza, con rischi,

imprevedibilità e possibilità plurime di azione-reazione, di scelta, di interpretazione. Il SL offre la possibilità di andare oltre il già noto, fuori i confini dell'aula.

L'uscire oltre il già dato e il già noto però non è garanzia di per sé dell'avventura educativa e formativa. Se da un lato essa deve garantire margini di imprevedibilità, dall'altro l'esperienza di apprendimento e di servizio deve avere una cabina di regia attenta da parte dell'educatore e del docente, responsabile del valore formativo dell'esperienza, e deve essere adatta agli allievi, motivante, aperta a più soluzioni possibili, accessibile a tutti, in grado di rompere la catena del noto e dell'ovvio, senza al tempo stesso generare timori o rifiuti che impedirebbero una consapevole presa in carico della responsabilità, attraverso una partecipazione concreta. Il SL è in grado perciò di generare un'esperienza educativa, intesa come "perturbazione strategicamente orientata" (Bertolini; 1993) in cui è fondamentale il ruolo dell'educatore, del docente, della guida.

E. DIMENSIONE DI GRUPPO

L'avventura è vissuta anche nella valorizzazione della dimensione sociale del gruppo, che espande positivamente l'istintiva propensione dei ragazzi ad associarsi in gruppo, attraverso il quale affrontare situazioni di gioco o di lavoro. Una corretta esperienza di gruppo , inteso non come mera somma algebrica delle parti, è secondo Bertolini "un modo fondamentale per espandere il campo dell'esperienza complessiva dell'individuo" (1988: 234).

Il senso e il valore pedagogico del lavoro di gruppo si riferiscono secondo l'autore a due aspetti: al rimando ad un principio di realtà e alla scoperta progressiva dell'intenzionare il mondo. Rispetto al primo aspetto, attraverso il gruppo l'educando è messo di fronte ai limiti che la realtà sia interna che esterna presenta (le interrelazioni personali sono limitazioni dell'autonomia singolo individuo) in modo che ne sia consapevole e questa consapevolezza non lo porti, di conseguenza, verso una posizione rinunciataria o deresponsabilizzante, ma al contrario lo spinga a reagire in modo generativo, sforzandosi di maturare un'accettazione attiva verso una "relazionata visione del mondo". L'altro aspetto del gruppo è visto come opportunità di "costituzione di un mondo di cultura comune aperto al futuro perché vivente sotto il segno dell'intenzionalità attiva". L'esperienza con altri "può far scoprire a ciascuno valori altamente significativi

come quelli della collaborazione, della solidarietà, del rispetto per l'altruità e per il diverso, della giustizia ecc" (*ivi*, 235-236).

Anche il SL condivide questo essere pedagogicamente "avventura di gruppo", non solo per il fatto che la proposta di servizio è rivolta ad un gruppo, spesso coincidente con il gruppo classe, ma anche perché i processi di significazione dell'esperienza stessa sono co-costruiti anche attraverso strategie riflessive di gruppo, così come i processi di problem solving, integrati nel percorso interdisciplinare, sono veicolati da setting di tipo cooperativo, che favoriscono la maturazione di competenze sociali e relazionali.

F. Proposta esistenziale nella prospettiva dell'educazione all'impegno e alla responsabilità

Bertolini, riferendosi allo Scoutismo afferma che si presenta "come una vera e propria proposta esistenziale o (…) un modo di concepire e vivere la vita" nella "prospettiva di un'educazione all'impegno e al senso di responsabilità" (Massa; 2001: 11), entro la quale si può collocare anche il SL.

Educare all'impegno e alla responsabilità significa rifiutare di soccombere sotto qualsiasi pressione esterna totalizzante e sotto un lasciarsi vivere di tipo rinunciatario, che limita la possibilità di "trovare un proprio posto ed una propria funzione nel mondo". Per Bertolini occorre fare in modo che l'educando viva impegno (dimensione soggettiva) e responsabilità (dimensione intersoggettiva) come "autentica apertura al futuro" o "nuove possibilità esistenziali" (Bertolini; 1988: 231-232).

L'autore offre a tal proposito dei suggerimenti tecnico - operativi significativi anche per le esperienze di SL, che si inquadrano perfettamente nell'ottica di una proposta educativa per l'impegno e la responsabilità. Secondo Bertolini l'educatore deve predisporre interventi *ad hoc* :

> *"devono consistere anziché in più o meno convincenti inviti all'impegno e alla responsabilità, nella predisposizione di situazioni reali e di occasioni concrete in cui l'educando sia stimolato, quasi «costretto» a mettersi alla prova proprio nella direzione dell'impegno e del senso di responsabilità"*

Tali situazioni devono essere adattate all'età e ai livelli di maturazione dei singoli:

> *"dovranno consistere perlopiù in difficoltà il meno artificiali possibile da superare (...) né troppo facili né troppo difficili".*

Si tratta di saper dosare gli ingredienti dell'esperienza educativa in modo tale da tendere al:

> *"raggiungimento da parte dell'educando della convinzione (della scoperta) che, riuscendo ad adattare o a commisurare il proprio intervento (il proprio impegno e il proprio senso di responsabilità) alla realtà che sempre gli presenta i termini problematici, egli può contribuire ad una positiva modificazione di essa; e quindi, in prospettiva, della convinzione che egli stesso può diventare attore di quella parte almeno di ≪storia≫ che gli spetta o che gli è consentito di vivere" (ivi, 233).*

3.4.1 Il Service Learning e i "ragazzi difficili"

Abbiamo mostrato come la proposta del SL possa trovare un terreno fecondo nella prospettiva fenomenologica di Bertolini, il quale ci offre un ulteriore importante contributo attraverso le storie di formazione emblematiche dei "ragazzi difficili", così definiti per la "difficoltà più profonda nel processo di costruzione di sé come soggetto" (Bertolini, 1993: 18), una cifra esistenziale attraverso cui l'autore legge ed interpreta la marginalità, la devianza, il disadattamento, l'essere "a rischio" dei ragazzi, che ha incontrato nel carcere minorile "Cesare Beccaria" di Milano.

Rigettando un paradigma deterministico, positivistico ed eziologico, Bertolini ne assume uno interpretativo, in cui pone al centro "il contributo del soggetto alla costruzione del proprio modello di interpretazione del mondo e di azione nel mondo"; il soggetto per l'autore non appare mai completamente come risultato di pressioni e costrizioni esterne, ma si fa capace di "investire di senso il reale" (*ivi,* 36-37).

Caratteristica fondamentale del soggetto è l'intenzionalità della coscienza, intesa non come mera registrazione passiva di oggetti da parte del soggetto, ma processo di significazione attiva, un investimento di senso, una costruzione di un punto di vista sul mondo. Tale costruzione è una mediazione continua fra i vincoli (realtà) e le possibilità (soggetto): fra corpo (fisico, vissuto, rappresentato), Altro (famiglia, ambiente sociale e

culturale, momento storico) e intenzionalità dell'Altro (modi particolari in cui l'altro intenziona il mondo) (*ivi,* 44-47).

L'attività della coscienza consiste "nel far scaturire dal *continuum* della realtà (naturale o già rappresentata) unità di senso che le pertengono in quanto sue possibilità"; la relazione fra soggetto e oggetto si genera da "una continua mediazione tra dipendenza dai vincoli del mondo reale e dalle costrizioni culturali, e autonomia del soggetto"; quest'ultima si rivela quindi come "forma di progettazione di continue possibilità, continue risignificazioni dello stesso mondo". Per cogliere l'origine di una certa visione del mondo, non ha senso quindi individuare cause esterne al soggetto, che meccanicamente determinano effetti sullo stesso, ma occorre cogliere la motivazione che mette in relazione il soggetto con l'oggetto e che è costituita da "sollecitazioni che la coscienza riceve dalla realtà alle quali dà un senso e una ragione senza esserne per questo determinata" (*ivi*, 48).

Un percorso di SL è una sollecitazione profonda per la coscienza intenzionale degli allievi: l'esperienza e il loro rapporto personale con la stessa interpellano autenticamente la loro intenzionalità che, proprio a partire dal servizio, da un sapere posto a servizio della comunità - non rinchiuso entro i limiti fisici della scuola o la virtualità delle nuove tecnologie - sono stimolati a riflettere e ad interrogarsi, a dare un senso alla realtà concreta e alle persone che incontrano nel fare servizio, a costruire o ricostruire significati alla luce di un'esperienza in grado di rompere la passività trasmissiva del sapere, andando oltre l'edificio, lo spazio, il contesto strettamente scolastico.

Nell'ottica fenomenologica di Bertolini il SL è perciò un intervento educativo che, a partire dai vincoli, apre alle possibilità, entro alcuni "luoghi" (*ivi*, 50-55): il corpo, le intenzionalità altrui, il dato per scontato.

- **Nel corpo**: l'esperienza di apprendimento e di servizio mette in gioco tutte le dimensioni degli allievi, dimensione corporea compresa. Molti studenti ad esempio sono coinvolti in attività di servizio manuale (la riqualificazione di aree, la pulizia di ambienti, la costruzione e/o la riparazione di oggetti…) o in attività di servizio che permettono l'incontro con le corporeità altrui (la cura delle persone disabili, l'attività fisica e ricreativa per i bambini, la relazione con le persone anziane…). Il corpo dell'allievo è inteso come vincolo, con le sue potenzialità naturali e i suoi valori simbolici, ma al tempo stesso, nell'esposizione reciproca di corpi (il proprio e

l'altrui) è apertura alla possibilità di rimodulazione, di rivisitazione, di risignificazione.

- Nel confronto con modelli di intenzionalità altrui: nello spazio dell'aula il confronto con modelli di intenzionalità è limitato o non sempre è incentivato attraverso strategie didattiche adeguate e proposte che amplificano gli orizzonti; il SL moltiplica la possibilità di incontri reali con "soggetti significativi capaci di significare attivamente il mondo", si allarga l'universo che circonda l'allievo che, nel servizio e nelle varie fasi delle attività del percorso esperienziale, intercetta "le peculiarità, gli stili, le caratteristiche dell'attività intenzionante altrui" (*ivi*, 53). I progetti di SL avvicinano gli studenti ai soggetti diversi, protagonisti della comunità, che non sono solo "destinatari" del servizio, ma anche soggetti che, a vario titolo, entrano nella progettazione e nella realizzazione dell'esperienza (referenti di associazioni, volontari, rappresentanti di enti ed istituzioni…). La scuola proponendo un'esperienza di apprendimento - servizio propone "nuovi e diversi modelli di rapporto attivo tra la coscienza e il mondo".

- **Nel dato-per-scontato:** le esperienze di apprendimento - servizio, quando ben pensate e gestite, possono interrompere in modo educativo "il dispositivo dato per scontato". Gli allievi infatti, protagonisti in ciascuna fase del progetto, hanno la possibilità di "costruire la consapevolezza del contributo soggettivo nella costruzione di una visione del mondo" e "cominciare a intuire il ruolo del soggetto nella costruzione della «realtà» e quindi anche la sua responsabilità". Il SL propone una sfida: andare oltre il già pensato, detto e trasmesso. È un percorso che promuove il contributo attivo di tutti e spinge verso un atteggiamento responsabile nella "costruzione del proprio discorso sul mondo" (*ivi,* 54).

Lo sforzo educativo fondamentale per Bertolini consiste nel saper dirigere verso la maturazione della consapevolezza della capacità di ciascuno di intenzionare attivamente il mondo. Il processo educativo è giocato fra passato e futuro, fra vincoli e possibilità, fra passivo e attivo:

> *"un intervento pedagogico (…) non può prescindere dalla consapevolezza che se un ragazzo pensa, percepisce, si esprime, vuole in un certo modo, ciò è in parte dovuto all'esperienza che gli è stata trasmessa e ai modelli a cui è stato esposto (…). Ma (…) la soggettività non è affatto il prodotto delle dipendenze*

> *che legano il soggetto al mondo e agli altri. Da questo punto di vista l'intervento pedagogico (...) non può esaurirsi in uno sguardo sui vincoli e sul passato di un ragazzo. Se un rapporto educativo è essenzialmente una relazione intersoggettiva, uno scambio (per quanto asimmetrico) di punti di vista sul mondo, esso può essere proprio quel nuovo vincolo che permette una rivisitazione, una «trasformazione» fenomenologica del passato. L'intervento educativo va, o dovrebbe andare , oltre la presa di coscienza del passato. Recuperando il valore del vincolo intersoggettivo che legga educatore ed educando, esso dovrebbe ripercorrere i momenti passivi della formazione della personalità per reindirizzare, se occorre, l'incontro tra il soggetto, il mondo e l'altro" (ivi, 51).*

La complessa esperienza di apprendimento che propone il SL risponde ad una sfida: recuperare le possibilità dei vincoli. Si tratta dei "vincoli" dei curricoli e delle discipline, dei "vincoli" degli spazi frontali delle aule, dei "vincoli" dei tempi e delle risorse, dei "vincoli" delle storie, delle fragilità e delle motivazioni di ciascun allievo, soprattutto di coloro che hanno alle spalle percorsi accidentati e storie di formazione segnate da insuccessi. Una proposta di SL attenta e ben calibrata sui "vincoli", affrontata con uno sguardo fenomenologico, può tradursi principalmente in un'esperienza di possibilità, di aperture, di rivisitazione per i soggetti coinvolti e a più livelli.

Occorre molta cura nella progettazione, non troppo rigida e predefinita ed un accompagnamento educativo da parte di guide adulte, che non applichino meramente tecniche, che non attivino semplicemente metodi, che non diventino, attraverso gli allievi, precisi esecutori o erogatori di "prodotti di servizio", ma sappiano prioritariamente accogliere vincoli ed aprirsi a possibilità, a partire dalla postura esistenziale dell'attenzione, che così come intesa da Maria Zambrano, non aggiunge, ma toglie, perché è "una ritirata del soggetto stesso così da permettere alla realtà (…) di manifestarsi". È importante che, coloro i quali accompagnano "fenomenologicamente" gli allievi in un'esperienza autentica di SL, sappiano orientare la loro azione pedagogica a partire dal fatto che la loro attenzione di educatori "dev'essere come un cristallo che, quando è perfettamente pulito, cessa di essere visibile per lasciar passare in trasparenza ciò che sta dall'altra parte" (Zambrano; 2008: 52). Dando invece "intensamente attenzione a qualcosa" proiettando su di esso conoscenze, giudizi, immagini, "si formerà una specie di spessa coltre che non permetterà a questa realtà di manifestarsi" (*ibidem*). L'esperienza di

SL, per essere vissuta nella piena potenzialità della sua apertura sul mondo, richiede perciò un posizionamento "attento" del docente e dell'educatore che accompagna gli allievi nella loro esposizione al mondo, nella forma dell'apprendimento attraverso il servizio agli altri.

Bertolini offre chiavi di lettura utili per leggere disagio e devianza, che trovano la loro origine esistenziale nella fatica di percepire se stessi come soggetti, come luoghi di significazione della realtà. Il valore paradigmatico della categoria "ragazzi difficili" non consiste nel fatto di individuare soggetti determinati (chi sono, come sono, cosa fanno, dove sono) ma "nell'indicare dei soggetti possibili, soggetti che, in circostanze date e in riferimento a modelli storicamente e culturalmente variabili, vengono percepiti come difficili" (Bertolini; 1993: 11). L'autore riflettendo su ragazzi "a rischio", "disadattati", "delinquenti" supera la ristrettezza di queste categorie rileggendo le manifestazioni sul piano delle azioni dei ragazzi alla luce della difficoltà a leggersi come soggetti, da cui deriva un approccio pedagogico che assume dal principio le potenzialità evolutive del soggetto come centrali. (*ivi*, 20-21).

"Ragazzi difficili" sono perciò ragazzi che vivono la fatica del disagio, la fatica di essere soggetti in grado elaborare significati, fatica che non sempre trova sostegno nell'incontro con intenzionalità altrui (la società intera), provocando effetti negativi importanti sui percorsi scolastici che si frammentano, si disperdono e spesso si perdono. L'approccio del SL è allora visto come una proposta di senso - fra tante altre - che, partendo proprio dalla fatica dei "ragazzi difficili", accetta la sfida nell'aprire delle possibilità, per consentire di essere soggetti in grado di significare il mondo.

Non si può non considerare che la società è attraversata da un malessere diffuso, caratterizzato da "disorientamenti, frustrazioni, tensioni, conflitti, vuoti esistenziali, mancanza di identità, incertezza dominante, rischi crescenti". Di tale malessere bambini, ragazzi e giovani sono le prime vittime, con cui la scuola si trova a che fare e con cui fa fatica (Donati; 2006: 58). Sono "ragazzi difficili" quindi per ragioni che non sono circoscritte per forza alla devianza o alla criminalità, ma per motivi che trasversalmente toccano il sociale, il politico, l'economico, l'educativo, l'esistenziale.

Nel tempo della crisi, che si sta vivendo, povertà, insicurezza economica, incertezza lavorativa, disabilità, malattia, fragilità, migrazioni, rotture e ricongiungimenti, incidono enormemente sulle esistenze dei ragazzi e delle loro famiglie. I disagi più forti si

esprimono spesso nel rincorrere il rischio attraverso il consumo di alcol, il fumo, l'uso di droghe, le condotte violente dentro e fuori la famiglia, nei disturbi dei comportamenti alimentari, nel suicidio. La descrizione della realtà è drammaticamente a tinte forti, ma occorre ribadire che non è assoluta, e che occorre dare spazio e visibilità agli elementi positivi, che nonostante i disagi ci sono. Occorre tenere presente che esiste infatti il rischio di una "alterazione della percezione sociale del rischio" che si genera da un lato dall'immagine negativa del mondo adulto, che spesso non è in grado di comprendere le dinamiche giovanili; dall'altro nasce dal "dominio monopolistico delle professioni", le quali tendono ad occuparsi non tanto dei singoli, quanto piuttosto a "determinare bisogni attribuiti, definendo strumenti diagnostici con i quali poi individuare la clientela da curare" (Versari, 2006: 24-25).

La scuola, in prima linea, e fin dai primi anni di vita dei suoi allievi, raccoglie e si trova ad affrontare disagi profondi che oltre ad essere "fatti individuali" sono "fatti relazionali", in quanto dietro il disagio del singolo, c'è una "rete socializzativa" più ampia, che è spesso inadeguata. Secondo Donati (2006: 60) dal punto di vista della sociologia relazionale:

> *"il disagio giovanile e la dispersione scolastica sono effetti delle reti sociali in cui i giovani sono inseriti e che non danno loro identità e senso, ma anzi inducono in essi carenze, vuoti, crisi, che sono gli esiti di un difficile dialogo fra la loro vita interiore e le opportunità del loro ambiente. I problemi dei giovani sono problemi inerenti alle reti sociali in cui i giovani vivono. Sono queste reti che rendono improbabili, per non dire impossibili, degli autentici percorsi di crescita, maturazione e inserimento nel mondo degli adulti"*

Se Bertolini parla di "intenzionalità" del soggetto e dell'incontro di questo con altre intenzionalità, Donati spiega il disagio attraverso la "riflessività"; le difficoltà nascono da una relazione inadeguata fra la riflessività del singolo ragazzo e la rete sociale in cui vive:

> *"il ragazzo che presenta una riflessività fortemente dipendente dalla comunicazione esterna (agisce e reagisce sulla base della comunicazione con figure particolari, molto vicine, affettivamente coinvolgenti, senza avere contatti e progetti che vadano oltre i confini di questa rete primaria); il ragazzo che presenta una riflessività egocentrica (ha pochi scambi con gli altri, poca reciprocità, poca collaborazione, vive in una rete che è definita in funzione dell'Io); il ragazzo che presenta una riflessività bloccata (non è*

> *capace di dialogare con se stesso, non ha vita interiore, perché la rete in cui vive non lo stimola in questo senso); il ragazzo che ha una riflessività fratturata (la sua riflessività interiore è fatta a scompartimenti stagni, che non comunicano fra loro, per cui può eccellere in certe abilità o qualità, mentre è vuoto o assente in altre, anche perché queste diverse dimensioni fanno riferimento a reti separate, incomunicabili fra loro)" (Donati 2006: 60-61).*

Il rischio di "disperdersi" e "disperdere" è reale a fronte di legami sociali più deboli e di reti di socializzazione più fragili. Anche la scuola vive questo rischio perché fatica a vedere ciascuno degli allievi dentro la rete sociale che li genera.

Il SL può essere uno strumento efficace per affrontare il rischio di dispersione, accogliendo i disagi vissuti dai ragazzi. La riflessività è proprio ciò che favorisce il legame fra l'apprendere e il servire. Coinvolgere in modo attivo gli studenti in progetti di SL significa incentivare i loro processi riflessivi: andare oltre la "solita" cerchia di relazioni amicali e famigliari, per spostarsi oltre la scuola sul territorio, spesso non conosciuto pur essendo vicino; spostare il focus dall'egocentrico alla reciprocità, al confronto, alla collaborazione con altri soggetti e realtà sociali a cui offrire un servizio; ricomporre le fratture del sapere a comportamenti stagni, i legami delle relazioni entro nuovi contesti. Attraverso proposte come il SL è possibile che la scuola risponda ai disagi complessi degli allievi e si attivi contro la dispersione in modo sensato, propositivo, partendo dal valorizzare le capacità degli allievi, le loro potenzialità intrinseche, evitando così di incorrere nel rischio di essere un contesto che paradossalmente opera, spesso senza accorgersene, per dis-appassionare e demotivare i ragazzi che la frequentano.

4. Il Service Learning come approccio metodologico

Cominciare da se stessi, ma non finire con se stessi;
prendersi come punto di partenza, ma non come meta;
conoscersi, ma non preoccuparsi di sé.

M. Buber, *Il cammino dell'uomo,* (1948)

4.1 Una cornice metodologica

Il SL si colloca perfettamente nella prospettiva dell'Experiential Education (Carver; 1996: 151), una filosofia educativa che impegna gli allievi in esperienze dirette, dando ampio spazio alla riflessione (Mortari; 2009: 161). Come sintetizza Carver (1996: 150-151) l'Experiential Education fa riferimento a percorsi di attività in cui si accompagnano gli studenti in processi di apprendimento che consentono l'applicazione consapevole delle esperienze degli studenti stessi, attraverso la loro integrazione nel corso di studi. L'esperienza coinvolge tutti i sensi, le emozioni, gli stati fisici e la conoscenza. è quinari un approccio olistico nel senso che si rivolge agli studenti nella loro complessità ed interezza come esseri pensanti, senzienti, fisici, emotivi, spirituali e sociali. Questi percorsi, seppur differenti fra loro, continua Carver (1996: 152) hanno in comune alcuni principi pedagogici:

- **Authenticity**; sono attività che gli allievi considerano rilevanti per le loro vite, hanno un senso per loro, la valutazione è formativa sono esperienze significative che hanno a che fare con i contesti di vita degli allievi. Nel SL le esperienze sono di vario tipo, ma che hanno in comune il fatto di essere significative per gli studenti che vi sono immersi da protagonisti cercando di attivare processi trasformativi.
- **Active learning**; gli allievi sono fisicamente e mentalmente impegnati in attivi processi di apprendimento e di sviluppo di competenze emotive, volitive, valoriali, cognitive, sociali e relazionali; sono immersioni situazioni di problem solving. Le

esperienze di SL sono olistiche perché sanno coinvolgere tutte le dimensioni della persona indipendentemente dal fatto che il servizio sia nel settore sociale, sanitario, ambientale, storico culturale ed artistico. chiaramente ci sarà la prevalenza di una dimensione o un'altra a seconda anche del tipo di coinvolgimento, diretto o indiretto.

- **Drawing on student experience**; gli allievi sono guidati in processi di comprensione dei fenomeni naturali e sociali, pensando all'esperienza che hanno vissuto (ciò che è accaduto loro, ciò che hanno visto, osservato, sentito, come hanno reagito…). Nel SL è fondamentale mantenere un approccio riflessivo non solo in termini di risoluzione di problemi da risolvere legati al servizio o all'organizzazione, ma anche in termini di significati personali che l'esperienza rivela a ciascuno.
- **Providing mechanism for connecting experience to future opportune**; gli studenti sviluppano Habitus memorie skill conoscenze che saranno utili in futuro. il far riflettere gli studenti sulle loro attività e sul loro ruolo come membri di una comunità è lo strumento che rende queste esperienze significative per il loro futuro. Il SL si offre anche come esperienza fortemente orientativa per gli studenti, poiché l'esperire situazioni reali connesse al proprio percorso di studi può dare rimandi utili alle proprie scelte future, sia personali che professionali.

Nella letteratura riguardante SL dal punto di vista metodologico, appare inoltre il riferimento all'espressione "Experiental Leraning". Se con l'espressione "Experiential Education" ci si riferisce a percorsi, a programmi, a progetti, fra cui il SL, che pongono al centro l'esperienza diretta degli allievi; con l'espressione "Experiential Learning" (d'ora in poi EL) il focus è invece, non tanto sul piano delle attività formalizzate in un percorso, quanto sul processo di apprendimento dell'allievo, processo grazie al quale la conoscenza viene creata attraverso la trasformazione dell'esperienza (Kolb; 1984). Secondo Warren Mitten Loeffler (2008) l'immersione nell'ambiente, finalizzata a radicare i processi di formazione in attività reali è considerata potenzialmente in grado di provocare apprendimenti significativi.

L'EL, tradotto nelle letteratura italiana con "apprendimento esperienziale" (d'ora in poi AE) è definito da Reggio (2010: 173) una "prospettiva culturale e metodologica di formazione che si fonda sul riconoscimento e la valorizzazione dell'esperienza come criterio ordinatore delle modalità di insegnamento e apprendimento". L'esperienza è il

canale privilegiato dell'apprendimento. I contesti entro cui si gioca soprattutto l'AE sono quelli non formali e informali, ma può rappresentare una spinta per innovare percorsi formali di istruzione. In questo senso il SL, col suo integrarsi con i saperi disciplinari e portando con sé l'esperienza sul campo, è un possibile antidoto contro formalismi eccessivi di un sapere lontano dalla vita. Il SL sicuramente è un dispositivo didattico esperienziale, perché valorizza l'esperienza che avviene dentro contesti artificiali e ambienti naturali, sia dall'esperienza che proviene dalla relazione con gli altri e da se stessi.

A supporto dell'idea che l'esperienza vissuta in un progetto di SL veicoli processi di apprendimento Tapia (2006:142-143), facendo riferimento all'adattamento di Sousa (2001) ispirato a sua volta al "Cone of Experience" di Dale (1954), richiama direttamente la "Learning Pyramid". Essa rappresenta una correlazione gerarchia fra metodologie e capacità di trattenere le informazioni. Nello specifico s'impara e si ricorda il 5% di ciò che si ascolta e il 10% di ciò che si legge; il 20% di ciò che vediamo o ascoltiamo; il 50% di ciò che si è discusso in gruppo; il 75% di ciò che si mette in pratica e il 90% di ciò che insegnami ad altri. Il SL si colloca, con le sue esperienze di servizio, nella metodologia del fare concreto e spesso questo fare assume la forma di una relazione di aiuto tutoriale (fra pari e non). Tapia afferma che, a di là delle statistiche sempre relative in questo campo, l'esperienza maturata a livello internazionale mostra che uno dei principali punti di forza del SL si torva proprio nella possibilità offerta agapi studenti di "sperimentare attivamente l'impatto sulla realtà di ciò che si è appreso": il SL rappresenta l'occasione di realizzare progetti che permettono di comprendere l'utilità di ciò che si studia; questo risulta motivante e di conseguenza favorisce non solo l'applicazione in contesti reali delle conoscenze che già si possiedono, ma costituisce uno stimolo per generare nuovi apprendimenti (*ibidem*).

L'AE caratteristico del SL è sostenuto anche dalla cosiddetta "Teoria del 70/20/10" (Mc Call, Eichinger, Lombardo; 1996) che sostiene che le competenze maturano per il 10% dal "formal training", per il 20% da "feedback, observing working with role models" e per il 70% da contesti di "real life", da "job experience", attraverso "tasks" e "problem solving". Si apprende quindi maggiormente in contesti non formali e informali. Il SL, seppur promosso da un contesto formale come quello dell'Istituzione Scolastica, si

gioca all'esterno della formalità del percorso scolastico e negli ambiti del non formale, cogliendone in modo strategico e pedagogico l'aspetto più generativo.

Gli apprendimenti informali e non formali, che si intrecciano con i percorsi formali e li integrano, sono già da più di dieci anni, al centro delle politiche strategiche europee. Il programma "Europa 2020", nell'ambito della strategia "Youth on the move" si propone infatti di "aumentare l'attrattiva internazionale degli istituti europei di insegnamento superiore e migliorare la qualità generale di tutti i livelli dell'istruzione e della formazione nell'UE". La Commissione nello specifico intende "promuovere il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale" (Europa 2020; 2010: 13). I singoli Stati dell'UE dovranno "fare in modo che le competenze necessarie per il proseguimento della formazione e l'ingresso nel mercato del lavoro siano acquisite e riconosciute in tutti i sistemi di insegnamento generale, professionale, superiore e per adulti, compreso l'apprendimento non formale e informale" (*ivi*, 19). La Raccomandazione del Consiglio sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale del 20/12/2012 implica, per gli Stati membri, di istituire entro il 2015, sistemi nazionali di convalida delle conoscenze, capacità e competenze, indipendentemente dal contesto di apprendimento. Tali sistemi devono essere bastai su identificazione, documentazione, valutazione e certificazione.

Nel nostro Paese la Legge n. 92 del 28 luglio 2012, all'art. 4 comma 53, in particolare ritiene che proprio il volontariato è un ambito specifico e importante di apprendimento non formale e richiama la necessità di servizi di validazione degli apprendimenti non formali e informali, su richiesta dell'interessato. La regione Lombardia si è mossa rapidamente lungo questa direzione, elaborando con Decreto regionale n. 9380 del 22/10/2012 il "Processo di certificazione delle competenze informali e non formali".

Il quadro normativo europeo, nazionale e regionale presenta quindi l'idea di un sistema formativo che valorizza gli apprendimenti esperienziali, formali, non formali e informali; le esperienze di volontariato, occasioni per apprendimenti non formali assumono un ruolo importante e riconosciuto. Il SL da questo punto di vista può rappresentare una strategia molto utile per apprendere, formalmente e non, attraverso l'esperienza giocata nell'intersezione fra contesti diversi.

Il SL trova nella letteratura internazionale un ulteriore riferimento significativo nelle cosiddette "Pedagogies of Engagement". Affinché il sapere acquisito infatti sia una

apprendimento significativo, risulta determinante "il livello di coinvolgimento attivo di chi partecipa ai processi formativi e insieme la possibilità di esperire contesti riflessivi" (Mortari; 2009: 158). Questi approcci pedagogici includono metodi come il problem based learning (PBL) e il SL (Smith et al; 2005). Ora coinvolgere direttamente gli allievi nel processo di apprendimento è una responsabilità che spetta principalmente al docente che, con questi metodi, diviene sempre meno il detentore della conoscenza e più un facilitatore di esperienze di apprendimento (*ivi*: 2).

Per spiegare i diversi livelli di coinvolgimento degli studenti, in programmi di SL, Zlotkowski (1999) suggerisce una matrice in cui l'asse orizzontale rappresenta il percorso accademico, che va dal focus sulla competenza specifica dei contenuti del percorso formativo, al focus invece che verte sul bene comune; l'asse verticale rappresenta il dominio dello studente: da una classe centrata sullo studente, a un contesto formativo orientato a risultati che vanno oltre l'aula (Zlotowski; 1999: 101; Berle; 2006: 44-45). Gli assi si incontrano nel punto centrale rappresentato dal SL. La matrice mostra quattro campi: strategie pedagogiche, strategie di riflessione, cultura accademica, e partnership di comunità. La strategia pedagogica del SL è quella di integrare obiettivi disciplinari del corso con opportunità educative del progetto di servizio e così si genera un effetto sinergico che non si sarebbe ottenuto se i fattori contenuti disciplinari e servizio non si fossero incontrati. Il quadrante della riflessione è un elemento fondamentale che permette di non fermarsi al mero apprendimento tecnico e contenutistico delle discipline, ma apre ad una prospettiva più ampia legata alla maturazione della responsabilità nei confronti del bene comune. La riflessione è lo strumento attraverso il quale si facilita la maturazione di competenze civiche e la capacità di collocare e utilizzare i contenuti accademici in contesti più ampi e diversificati. Il SL, implica un'integrazione simultanea di tre elementi: insegnamento, ricerca e servizio. Le partnerships con la comunità sono l'altro elemento metodologico importante del SL. Se da un lato la comunità è il contesto che riceve il servizio, dall'altro è risorsa attiva per l'apprendimento degli studenti (Zlotkowski, 1999: 96-120).

Possiamo descrivere in sintesi il SL come un approccio metodologico eclettico, poliedrico, versatile, in quanto è nello stesso tempo un:

- **approccio che stimola la manifestazione di competenze**, non secondo un'espitemologia riduzionista che separa soggetto e oggetto, parte e tutto, distinzione e l'unità, ragione e azione, ma secondo una visione più olistica e complessa in cui le competenze sono ciò che il soggetto manifesta "nell'affrontare problemi, compiti e progetti che sfidano esistenzialmente la vita propria e quella che si vive in società", "nel trovare i giusti legami che connettono le persone e le cose nei diversi contesti", nella messa in gioco di informazioni, conoscenze, abilità disciplinari e inter-disciplinari per "rispondere in forma coordinata, valida e feconda alle richieste di un compito, all'esecuzione di una attività da svolgere, alla risoluzione di un problema" (Bertagna; 2010: 15-20)
- **approccio laboratoriale**, perché vengono offerti spazi, tempi e modi ai soggetti di costruire, elaborare, sperimentare, inventare, progettare e agire in modo personale, creativo, non direttivo a partire da problemi veri; un approccio che genera laboratori, nel senso che promuovono attività intenzionali per raggiungere risultati definiti e concreti, attraverso procedure e attività specifiche gestite dagli allievi che sono per loro significative; è un approccio in cui gli alunni quindi si trovano a ragionare, a confrontarsi su compiti reali e che promuove un apprendimento non solo del sapere, ma un apprendimento del "fare", inteso sempre come "fare riflessivo"-, in cui l'allievo è realmente attivo e consapevole della situazione che sta vivendo (Sandrone; 2012)
- **approccio per problemi,** proprio in quanto laboratoriale, è un approccio che si costruisce e prende forma a partire da situazioni complesse, reali, problematiche
- **approccio interdisciplinare**, in quanto porta necessariamente al coinvolgimento di più discipline, di più saperi specialistici, di più conoscenze e competenze, per affrontare problemi reali
- **approccio collaborativo**, poiché fa leva su attività e strategie di gruppo, in cui molti soggetti sono coinvolti contemporaneamente in un contesto cooperativo, operando sinergicamente attorno a questioni comuni
- **approccio riflessivo e interpretativo**, in quanto stimola costantemente i soggetti (sia allievi che docenti) a mantenere viva una conversazione riflessiva con la situazione, in cui la pratica è una sorta di ricerca e dove il conoscere e il fare non sono sperati (Schön; 1993); un approccio in cui la riflessione è posta come chiave di volta

dell'esperienza formativa, diviene il ponte principale fra il service e il learning e favorisce l'elaborazione di significati e la costruzione di rappresentazioni di sé, degli altri, del sapere, del mondo;

- **approccio partecipativo**, poiché i soggetti sono coinvolti effettivamente come protagonisti in tutte le fasi del percorso, in relazione ovviamente all'età, alla situazione, alle capacità di ciascuno.

Il docente che promuove un percorso di SL non ha funzioni trasmissive, replicative, direttive, ma gioca dentro un setting laboratoriale, il ruolo fondamentale di accompagnatore, tutor, consulente in quanto soggetto "esperto" in grado di fornire supporto in funzione della costruzione della conoscenza. Assume quindi contemporaneamente forme e funzioni diverse: propositore, organizzatore, facilitatore dell'interazione, negoziatore di conflitti, garante del processo e del compito, risorsa, collaboratore dentro una comunità ermeneutica e un processo interpretativo, a cui partecipano tutti i membri in quanto soggetti capaci di pensare; è un attento supervisore dell'applicazione di procedure, ma la tempo stesso in grado di cogliere i cambiamenti del contesto, ridefinendo il processo in itinere, dentro un'ottica di flessibilità; è infine capace di individuare i criteri e le prove di valutazione adeguate, utilizzando modalità di osservazione e valutazione, che abbiano come oggetto le competenze che ciascun allievo manifesta. Si tratta di un tipo di valutazione che considera sia il processo che il prodotto finale di un percorso, che fornisce informazioni sui progressi conseguiti dallo studente, su quelle capacità che,opportunamente mobilitate, hanno reso significativo l'apprendimento. (Sandrone; 2004:58)

La Scuola quindi che attiva e realizza in modo autentico percorsi di SL assume le caratteristiche di un "centro di ricerca" (Giunti; 2012) in cui non si apprendono i risultati del processo di razionalizzazione del reale svolto da altri (saperi disciplinari elaborati nel corso del tempo) in modo meramente mnemonico e passivo, ma in cui si attivano veri e propri processi di ricerca a partire dal reale, che attivano la capacità di scoprire e usare procedimenti logici, linguaggi specifici, per giungere a sistemi di idee, concetti, modelli di pensieri e azioni: le discipline quindi sono strumenti per l'indagine della realtà. Nel SL si aggiunge il fatto che i saperi si mettono al servizio della realtà e delle persone che la abitano.

4.2 Le tipologie di SL

Il SL è un approccio molto creativo, diversificato, poliedrico perché offre con la sua cornice metodologica un'infinità di combinazioni fra contesti, soggetti, realtà, servizi, contenuti. Ma non è solo la quantità di combinazioni possibili a rendere il SL un approccio così eclettico, è anche il rapporto che si instaura fra servizio e apprendimento, il peso che assume l'uno rispetto all'altro nell'equilibrio complessivo dell'esperienza formativa, ma anche il significato e il valore che si attribuisce all'uno e all'altro.

Il National Youth Leadership Council (2005) specifica una serie di tipologie di SL considerando la componente "servizio" dei programmi e distingue così tre grandi categorie:

A. **Direct Service**: attività che coinvolgono gli studenti che stabiliscono il contatto personale con soggetti in difficoltà. Ne sono un esempio: il lavorare con gli anziani per ricostruire la memoria storica, le esperienze di tutoraggio con studenti più giovani, i diversi servizi per persone disabili, ecc…

B. **Indirect Service**: attività che avvengono di solito a scuola; si canalizzano le risorse verso l'area del bisogno, piuttosto che lavorare direttamente con i destinatari del servizio. I giovani possono avere un contatto diretto, limitato, se non nullo, con i destinatari dei servizi. Per esempio: scrivere libri per bambini per poi donarli al reparto pediatrico di un ospedale, raccogliere fondi per proteggere un specie in via di estinzione, raccogliere materiali di consumo per una comunità dopo evento naturale distruttivo.

C. **Advocay**: attività che coinvolgono le competenze degli studenti per contribuire ad eliminare le cause di un problema specifico. In un certo senso, è anche una forma di servizio indiretta. Ne sono un esempio: il fare una presentazione al consiglio comunale a sostegno di una politica specifica, il lanciare una campagna riguardante un problema di salute…

I progetti di SL più complessi ed impegnativi possono includere diverse componenti del servizio, relative a due o addirittura tutte e tre queste categorie. Ad esempio, un progetto che ha fra gli obiettivi quello di contribuire alle famiglie di una comunità che non possono sostenere la spesa quotidiana, potrebbe includere un servizio diretto presso un

punto di raccolta, un servizio di consegna a domicilio, un appoggio al servizio di ascolto delle esigenze delle famiglie, un servizio di analisi e raccolta dei bisogni delle famiglie, una campagna contro lo spreco alimentare…

Un'altra distinzione fatta da Billig e Waterman (2003: 2) è fra *Co-curricular* SL e *Academic* SL.

A. **Co-curricular SL**; vede la combinazione fra servizio ed apprendimento al di fuori del programma scolastico o del corso universitario; è caratterizzato dalla volontarietà, dalla scelta individuale dello studente e da una certa non sistematicità che può influire sull'efficacia del programma stesso

B. **Academic SL**; è legato al curricolo, per cui il servizio è integrato in un corso universitario o in un percorso offerto da un'Istituzione Scolastica; l'apprendimento in classe e l'apprendimento nel servire la comunità sono complementari; essendo parte del curricolo, è obbligatorio.

Ci sono moltissime esperienze che giocano insieme i due elementi principali, il "service" e il "learning"; la differenza sta secondo Sigmon (1994) non sta solo nella reciprocità fra i due elementi in gioco, ma anche nella priorità che assumono, l'uno rispetto all'altro, nel quadro dell'esperienza globale. L'autore infatti sostiene che sono possibili quattro combinazioni (vedere figura n. 1, p. 42)

- **Service-LEARNING**: programmi in cui gli obiettivi di apprendimento sono primari; e gli esiti del servizio secondari.
- **SERVICE-Learning**: programmi in cui gli esiti del servizio sono primari; gli obiettivi secondari sono quelli che riguardano l'apprendimento.
- **service learning:** programmi in cui servizi e obiettivi di apprendimento sono completamente separati.
- **SERVICE-LEARNING**: esperienze in cui gli obiettivi dei servizi e quelli dell'apprendimento hanno il medesimo peso; ciascuno degli elementi in gioco favorisce l'altro, per tutti i partecipanti.

E' SL quando c'è un equilibrio tra gli obiettivi di apprendimento e dei risultati del servizio.

Chiaramente non esistono paletti rigidi che separano esattamente le esperienze; c'è piuttosto un continuum che rivela anche zone grigie e interstizi.

Vi sono altri due contributi che aiutano a chiarire le tipologie o comunque la famiglia dell'approccio del SL (Phelps, 2012). Heffernan (2001) ha elaborato sei modelli di service-learning fondati su quattro principi di base. I sei modelli includono i termini come "capstone courses", "internships", "community-based action research", "discipline-based", "problem-based" or "pure" service-learning. L'autore sottolinea che per essere SL le esperienze devono seguire questi quattro principi base:

I. ***Engagement***: il servizio incontra un bisogno reale?

II. ***Reflection***: C'è un meccanismo che incoraggia gli studenti a legare il loro servizio ai contenuti del loro corso e a riflettere sul perché il servizio è importante?

III. ***Reciprocity***: esiste una reciprocità fra docenti e studenti in modo tale che ciascuno giochi il ruolo sia di docente che alunno?

IV. ***Public dissemination***:iIl servizio è un lavoro fatto per il bene comune?

Secondo Furco (2003) occorre considerare due domande orientative durante la progettazione di un percorso di SL: chi è il beneficiario e qual è il focus? Attraverso queste domande è possibile individuare se l'attività progettata si sta spostando verso un servizio mirato verso la comunità (beneficiario) o verso risultati più efficaci di apprendimento da parte degli studenti (beneficiari). Se la risposta rivela che i beneficiari e i focus sono equilibrati ci si trova nel contesto del service-learning o SERVICE-LEARNING (vedere figura n. 2 p. 42).

Furco continua l'analisi di altre esperienze che assumono altre definizioni:

- ***Volunteerism***: è l'impegno degli studenti in attività in cui è primaria l'enfasi sul servizio offerto e il principale destinatario è la comunità. In diversi casi le attività di volontariato in college e campus sono motivati da interessi extra curriculari e non sono legati a un corso o ad obiettivi di apprendimento.
- ***Community service:*** è l'impegno degli studenti in attività in cui il focus principale è sul servizio offerto; lo sviluppo e la maturazione di diverse consapevolezze è un aspetto secondario. Qui il servizio non è direttamente associato agli obiettivi di apprendimento disciplinare. Differisce dal volunteerism nel fatto che il programma coinvolge più enti e studenti. Questi ultimi possono impegnarsi in attività che incontrano i bisogni della comunità come ad esempio il riciclo dei rifiuti e il rispetto dell'ambiente, offrendo così l'opportunità di indagare le cause dei bisogni della comunità.

- ***Internships***: coinvolge gli studenti in attività di servizio, allo scopo di offrire agli studenti esperienze reali, che migliorino le loro conoscenze e la comprensione di problemi relativi alle loro discipline di studio in relazione alle proprie scelte professionali; il principale obiettivo è di dare agli studenti un'esperienza reale per applicare conoscenze precedentemente acquisite in classe.
- ***Field Education:*** offre agli studenti opportunità che sono collegate, ma non pienamente integrate con i percorsi di classe. Gli studenti hanno la possibilità di lavorare fianco a fianco con i professionisti del loro campo professionale per acquisire esperienze e conoscenze, per riconoscere come le loro conoscenze si applicano nel mondo reale. Gli studenti svolgono il servizio come parte del proprio programma di studio.

Furco (1996; 5-6) sostiene che nessun programma con approccio esperienziale è statico; per tutta la sua durata, ciascun programma si muove, in certa misura, lungo il continuum. Così, in un particolare momento, un programma può essere più a sinistra, avendo una maggiore attenzione per il servizio e il relativo vantaggio per il beneficiario. In un altro momento, lo stesso programma potrebbe avere la stessa enfasi sia sul servizio e che sull'apprendimento, fornendo benefici sia ai destinatari che ai prestatori del servizio. Secondo Furco, nell'ambito di questa flessibilità, lungo il continuum dei vari programmi, è utile saper distinguere fra diverse strategie esperienziali e individuare il SL, alla luce degli obiettivi da raggiungere e dei criteri proposti (focus e beneficiari). Evidentemente non c'è un programma o una strategia migliore di altre, o meglio esiste in relazione agli obiettivi formativi che s'intende raggiungere, considerando il contesto, i soggetti, i tempi e le risorse a disposizione.

Rispetto invece al significato di "service" e "learning" la letteratura offre un dibattito interessante. Sul senso del servizio e sulla sua finalità dello stesso vi sono visioni diverse, espresse da due tipi di approcci (Mitchell; 2008: 50-65):

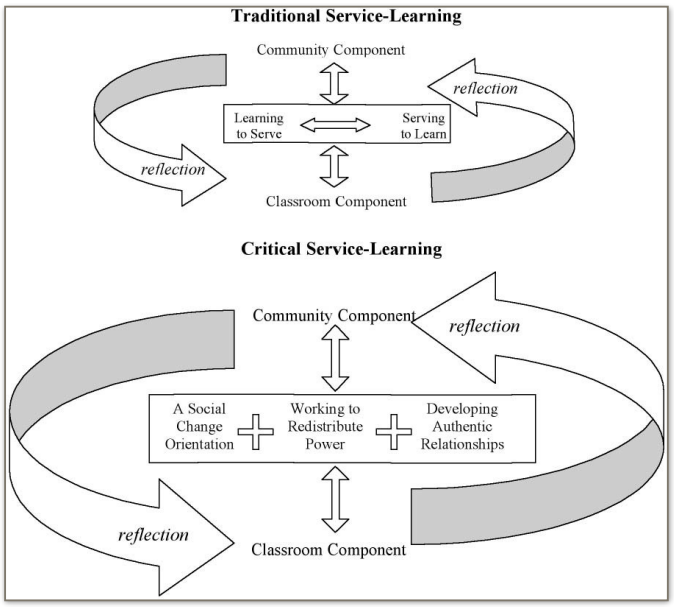


Figura n. 4

A. **traditional**: approccio che sottolinea il servizio senza un'attenzione particolare ai sistemi di ineguaglianza

B. **critical**: approccio che afferma che il fine del servizio è quello di smantellare le strutture di ingiustizia

Vi sono tre elementi, che emergono nella distinzione fra i due approcci: la distribuzione del potere fra tutti i partecipanti (studenti-comunità)[71]; lo sviluppo di relazioni autentiche nel gruppo classe e nella comunità, il lavorare considerando una prospettiva di cambiamento sociale.

Il SL di tipo "*critical*" spinge gli studenti a vedere se stessi come agenti del cambiamento sociale e ad usare l'esperienza di servizio per affrontare le ingiustizie della comunità e trovare risposte. Questo approccio sviluppa competenze, conoscenze ed esperienze che non solo consentono di partecipare alla comunità, ma di trasformarla realmente come cittadini attivi. La partnership che si crea fra studenti e comunità è focalizzata sia sui problemi della stessa, che sui percorsi di apprendimento degli studenti. Si evita ogni forma di paternalismo, ma si lavora con l'obiettivo di ridistribuire il potere e sviluppare relazioni positive sia per gli allievi che per la comunità. Risulta importante secondo questo approccio progettare bene il tipo di servizio, perché gli studenti siano stimolati ad indagare le radici dei problemi sociali, a studiare le azioni efficaci per

[71] In questo caso si fa riferimento a programmi di SL che coinvolgono Università college e Campus.

destrutturare il problema, a cogliere le relazioni fra coloro ai quali si offre il servizio e le istituzioni, le politiche. Questo approccio si propone di favorire una consapevolezza critica, stimolando gli studenti a combinare azione e riflessione sia in classe che nella comunità, esaminando le ragioni storiche, politiche, sociali e culturali delle questioni che affrontano e individuando l'impatto possibile della loro azione concreta. La dinamica far azione e riflessione incoraggia a diventare consapevoli delle logiche di sistema e di potere ed è finalizzata ad azioni di cambiamento sociale, di ri-bilanciamento delle relazioni di potere sia nella comunità, che nel gruppo classe. La destrutturazione avviene anche attraverso l'uso di strategie didattiche non frontali, ma circolari che favoriscono il confronto, la reciprocità e l'interdipendenza. La relazione fra studenti e comunità è molto curata: si lavora molto nella fase di preparazione e si tende a garantire una certa continuità nel tempo[72]

Il SL di tipo "traditional" si propone invece di valorizzare soprattutto gli studenti, focalizzandosi su esperienze professionalizzanti, sul loro sviluppo personale e sociale. L'esperienza di servizio è vista prevalentemente come un'opportunità per trovare lavoro, uno stimolo per riflettere sul lavoro che si andrà a svolgere, un'occasione per rivedere le proprie assunzioni e stereotipi sui contesti in cui si trovano e sulle persone con cui si svolge l'esperienza. Il cambiamento sociale non è l'obiettivo di queste esperienze. L'idea prevalente è quella che c'è chi dà e c'è chi riceve; chi dà ha le risorse capacità e potere per farlo, chi riceve non ne ha altrettanti. Il rischio è quello di operare più o meno inconsapevolmente una perpetrazione di questo disequilibrio di potere (Mitchell; 2008: 50-62).

[72] Secondo una ricerca del *Michigan Journal of Community Service Learning*, dal 1994 al 2007, l'autore che maggiormente ispira questo approccio è Freire (63%); altri autori sono Giroux, Foucault, Habermas (cit. in Porfilio, Hickman; 2011: 7) Per ulteriori approfondimenti storici sull'approccio si veda Porfilio B.J. e Hickman H., (2011), *Critical Service - Learning as revolutionary Pedagogy. A project of Student Agency in action*, Charlotte N.C.: Information Age Pub.

4.3 La progettazione e le sue fasi

La progettazione di un percorso di SL di qualità è un processo complesso che implica diverse fasi che la letteratura internazionale, sia americana che argentina, descrive con cura in diversi report e manuali pensati per accompagnare il lavoro di insegnanti, operatori sociali e di comunità.

Per avviare un percorso ben strutturato di SL Welch (2009: 76-81) propone una rubrica di riferimento, sintetizzata con l'acronimo O.P.E.R.A.: Objectivies; Partnerships; Engagement; Reflection; Assessment.

- **Objectivies**

Sono suddivisi in "instructional goals" e "community partner goals". I primi sono riferiti al corso di studi e comunque considerando non solo gli aspetti disciplinari, ma anche quelli trasversali legati allo sviluppo di competenze civiche e sociali. I secondi invece riguardano i partner della comunità; tali obiettivi devono essere compatibili con gli "instructional goals". Si deve cercare un equilibrio fra i due, perché tutte le parti siano messe in gioco in modo attivo. E' importante che si crei un dialogo positivo fra Scuola Università e agenzie della Comunità per creare una partnership pedagogicamente significativa.

- **Partnership**

Rappresenta lo sforzo congiunto di connettere risorse e competenze per incontrare le esigenze reciproche e rispondere agli obiettivi di ciascuno. Risulta indispensabile un dialogo attento fra le parti, in modo da definire obiettivi chiari e raggiungibili, considerando il tipo di contesto di servizio, gli utenti del servizio, il profilo degli allievi da coinvolgere, il corso e le discipline che si intercettano nel percorso al fine di individuare bene il modo in cui gli studenti possono incontrare e soddisfare i bisogni della comunità.

- **Engagement**

l'impegno concreto degli studenti in compiti specifici deve poter stimolare sia a livello cognitivo che relazionale e sociale. Come già sottolineato il servizio deve ritrovare agganci nel percorso di studio degli studenti e viceversa. Il servizio è parte integrante del processo di apprendimento.

- **Reflection**

sono indispensabili molteplici occasioni di riflessione prima, durante e dopo l'esperienza di servizio per promuovere il pensiero critico degli allievi e per stimolare la loro maturazione personale. Le forme, i modi gli strumenti sono diversificati in relazione agli obiettivi, ai soggetti e alle attività svolte. Il tempo dedicato alla riflessione, non è tempo perso nella trasmissione di contenuti, ma rappresenta un loro potenziamento e approfondimento significativo.

- **Assessment**

la valutazione è un elemento che deve essere presente lungo tutta l'esperienza di SL e non deve essere meramente legata alla valutazione del servizio inteso come prodotto finale. Avviene prima, durante e dopo ogni attività legata al programma di SL. Gli strumenti variano a seconda del tipo di valutazione e dei soggetti coinvolti (diari di bordo, esami finali, report, discussioni, questionari, interviste…)

Nel contesto argentino sulla base delle esperienze nelle scuole promosse dal Ministero con il "Programa Nacional Educación Solidaria" e delle attività di ricerca e formazione del CLAYSS, è stato elaborato per i docenti e tutti i responsabili, un "itinerario" per costruire e realizzare un percorso di AS (Tapia; 2006 e CLAYSS; 2010). Innanzi tutto la progettazione di un percorso di AS dovrebbe considerare tre elementi essenziali:

- il coinvolgimento di tutte le parti interessate, in particolare gli studenti
- l'inserimento di contenuti specifici del curricolo, sottolinenando temi ed argomenti coinvolti da valutare
- le attività solidali.

La progettazione è suddivisa in cinque fasi e prevede tre processi di tipo trasversale. Si parla intenzionalmente di "itinerario" per indicare un percorso, e come tale non deve essere recepito come schema rigido. Non è necessario, per iniziare, elaborare un disegno "perfetto", ma è utile costruirlo in relazione alla realtà istituzionale, alla comunità di riferimento, agli studenti.



Figura n. 5

FASE A: MOTIVACIÓN

- motivazione personale e istituzionale per sviluppare il progetto
- conoscere e comprendere il concetto di AS

La motivazione è la spinta ad iniziare un progetto di AS; è qualcosa di singolare e contestuale. Può nascere dall'interesse specifico di una Scuola, per migliorare il rendimento scolastico, offrire agli studenti l'opportunità di essere protagonisti di azioni di solidarietà, attraverso le quali esercitare attivamente la cittadinanza democratica. La motivazione può nascere dalla necessità di rispondere ad una necessità specifica della comunità, di provare a risolvere problemi che emergono da una lettura della realtà. All'inizio in genere la motivazione è condivisa solo da un piccolo numero di attori, che diventano "leader naturali" e "coordinatori" del progetto. La motivazione deve però essere condivisa con tutta l'Istituzione Scolastica, con tutti i potenziali partecipanti e la comunità più ampia al fine di garantire l'efficacia, la continuità e la sostenibilità dell'esperienza. In alcuni casi, il senso del progetto è chiaro a tutti; in altri casi, non lo è, perciò è necessario investire tempo ed energie per motivare gli attori. È importante perciò:

- rendere chiaro il motivo per cui l'ente decide di attivare un progetto di AS, considerando la propria identità e la propria mission
- incoraggiare la motivazione di dirigenti, docenti, studenti e genitori
- valorizzare i "leader naturali del progetto"
- analizzare come stabilire il collegamento fra leader e comunità

Le attività motivazionali saranno più presenti laddove più basso è il grado di consapevolezza dei problemi della comunità. Al di là delle diverse realtà e culture proprie di ogni istituzione, la motivazione è un passo che non va ignorato. Se non ci sono infatti motivazioni valide alla base, la partecipazione dei diversi attori può essere debole ed il progetto può incontrare difficoltà di attuazione. È importante pianificare le modalità per informare e motivare alla partecipazione per sostenere l'importanza del percorso di AS. È essenziale lavorare per garantire la comprensione delle implicazioni del concetto di AS, la sua specificità rispetto ad altre strategie e la sua potenzialità educativa.

In questo senso risulta fondamentale la formazione degli insegnanti e degli altri attori. Essa contribuisce ad aumentare la motivazione, sostiene l'impegno, garantisce un miglior servizio in risposta al bisogno della comunità. Se i genitori e le famiglie della comunità colgono il senso e il valore del progetto saranno figure alleate e contribuiranno ad arricchire l'esperienza; se il progetto non è compreso fino in fondo emergeranno opposizioni o paure che favoriranno battute d'arresto.

FASE B: DIAGNÓSTICO

- Identificazione dei bisogni / problemi / sfide in collaborazione con la comunità destinataria.
- Analisi di fattibilità di risposta da parte della scuola

Con la parola "diagnosi" si fa riferimento ad uno sguardo analitico su una realtà specifica; l'obiettivo è individuare quali, dei reali bisogni della comunità, potranno essere soddisfatti dalla scuola, con quali risorse umane e materiali ed in che misura, tutto ciò, può offrire un'opportunità di apprendimento degli studenti.

Al di là delle modalità e degli strumenti (raccolta dei dati sul campo, studio bibliografia specialistica; documentazione giornalistica o altro) è importante garantire la più ampia partecipazione possibile. Un'analisi quindi partecipativa, in cui tutti (studenti, insegnanti, famiglie e destinatari) possono far sentire la loro voce. Questo garantisce un'analisi più efficace, ma anche un investimento nel maggiore impegno di tutte le parti interessate. L'utilizzo di metodologie partecipative favorisce inoltre un migliore attivazione delle conoscenze di ciascuno e promuove una prassi democratica. Occorre che si raccolgano i bisogni effettivi della comunità, includendo le opinioni dei destinatari. La

diagnosi utilizza strategie diverse a seconda che il progetto si realizza nella territorio della scuola o altrove, lontano dalla Scuola.

Una diagnosi può raccogliere:

- l'elenco dei problemi che colpiscono gruppi in un determinata area, classificati per priorità o urgenza e per le loro interrelazioni;
- le caratteristiche della situazione sociale osservata e i fattori che l'hanno generata;
- l'analisi delle variabili che influenzano la realtà osservata e identificazione degli aspetti strutturali: posizione geografica, economica, sociale, ecc…
- le caratteristiche della comunità educativa (punti di forza e vincoli)
- analisi del contesto del progetto

Due le azioni principali:

a) Identificare il problema

Ci si propone di affrontare una domanda insoddisfatta, che può avere la forma di una "necessità", (una carenza di cibo, salute, educativa…); può essere un "problema", (un qualcosa non funziona come dovrebbe, sia in termini di sopravvivenza quotidiana che di rispetto dei diritti e delle pari opportunità); può essere una "sfida", una situazione percepita dalla comunità, come una conquista da ottenere, un obiettivo da raggiungere.

Va considerato il numero di persone colpite dal problema, la gravità delle componenti oggettive e soggettive, gli elementi che richiedono un'urgente attenzione, gli ostacoli e le difficoltà, le organizzazioni che possono contribuire al progetto.

b) indagare la possibilità di risposta da parte dell'Istituzione Scolastica:

- **sulla base della propria identità**

I problemi sociali sono molteplici e complessi e le Scuole non possono e non devono pretendere di risolverli tutti. Per evitare il rischio di sfruttare gli studenti come "manodopera a basso costo", andando incontro alle esigenze che devono essere soddisfatte da altre istituzioni, è opportuno privilegiare quei bisogni sociali che possono essere affrontati da un progetto chiaramente pedagogico ed educativo, con un alto livello la partecipazione e che garantisca l'apprendimento degli studenti. La scuola può creare legami e stabilire accordi con altre istituzioni, agenzie governative, con la società civile e le imprese, che possono affrontare il problema in questione da posizioni diverse; la scuola

si riserva di mantenere la sua posizione e la natura specifica della sua intenzionalità pedagogica.

- **sulla base delle risorse, le priorità e il tempo a disposizione**

La disponibilità di risorse per l'attuazione del progetto è una variabile decisiva. È opportuno considerare quali risorse umane e materiali sono necessarie, come ottenerle e gestirle, per garantire il successo del progetto. È utile prendere in considerazione non solo le risorse esistenti dell'istituzione, ma anche quelle che possono essere recuperate attraverso il coordinamento con le agenzie comunitarie o di altri soggetti. Per implementare un progetto di AS queste relazioni sono fondamentali ed è bene che abbiano confini chiari, che consentano una partecipazione reciproca in vista del raggiungimento degli obiettivi.

FASE C: DISEÑO Y PLANIFICACIÓN

Progettare un percorso di AS significa costruire un processo che connette un'intenzionalità pedagogica e una solidale; perciò si utilizzano strumenti di base della progettazione classica e alcune indicazioni pedagogiche legate alla realizzazione di progetti sociali. È importante sottolineare che, la progettazione dei contenuti disciplinari legata al servizio è una responsabilità primaria degli insegnanti, è auspicabile comunque la partecipazione attiva degli studenti nello sviluppo di tutte le altre istanze di pianificazione.

- **Obiettivi**

Gli obiettivi del progetto fanno riferimento sia ad obiettivi di apprendimento che a quelli di servizio. È importante formulare obiettivi precisi e concreti per valutare successivamente i risultati. Allo stesso tempo, è opportuno essere sufficientemente flessibili, per adattarsi alle diverse circostanze, che emergono nel corso della realizzazione del progetto .

- Obiettivi di apprendimento; sono obiettivi specifici e valutabili legati all'apprendimento disciplinare. Vanno considerati i contenuti disciplinari che entrano in gioco in un progetto insieme alle conoscenze, capacità, competenze concetti, metodi e strumenti, ma anche valori ed atteggiamenti .
- Obiettivi di servizio; sono obiettivi specifici e valutabili riferiti al servizio. Si tratta di tradurre in termini semplici le realizzazioni in relazione al problema da affrontare.

- **Destinatari**

I vantaggi che derivanti dalla realizzazione di progetti di AS sono molteplici. Per quanto riguarda gli studenti riguardano la crescita personale e diversi tipi di apprendimento, mentre i beneficiari godono del servizio ricevuto. In realtà non si intende identificare come "destinatari" solo coloro che hanno beneficiato dalle azioni concrete di servizio. Nei progetti di AS avviene un cambiamento di prospettiva sul significato dei termini "destinatari" o "beneficiari" della attività, che in realtà sono "co-protagonisti", insieme agli studenti.

- **Attività**

Le attività vanno selezionate al fine di legare un apprendimento significativo e un servizio efficace. Le attività di servizio devono avere come obiettivo quello di affrontare il problema individuato. La pianificazione scritta assicura la chiara formulazione delle azioni da eseguire, le risorse, il tempo richiesto e assegnato la responsabilità per il raggiungimento degli obiettivi.

- **Tempo**

Il progetto può essere costruito in relazione al calendario scolastico. E 'importante considerare di quanto tempo si dispone per sviluppare il progetto, specificando quali attività saranno svolte in orario scolastico (ore di corsi, ore o piani istituzionali particolari, secondo l'organizzazione curricolare di ogni giurisdizione o istituzione) e quali saranno svolte in orario extrascolastico e/o fuori della classe.

- **Responsabili**

In un progetto di AS vanno considerati

• gli studenti, in ogni fase del progetto, di che classe e per quanto tempo

• i genitori e gli altri membri della comunità: quanti e attraverso quale modalità di partecipare (consulenza, assistenza, ecc.).

• gli insegnanti, sia i responsabili del progetto che come i sostenitori dello sviluppo di contenuti curricolari o chi svolge azioni di accompagnamento.

• i dirigenti che sono in ultima analisi responsabili della proposta, ma possono essere coinvolti in modo diverso in attività specifiche.

• il ruolo di enti governativi, associazioni, se hanno responsabilità specifica e se hanno firmato accordi per lavorare insieme.

- **Mezzi**

La coerenza tra i problemi, gli obiettivi e le risorse disponibili è la chiave per garantire la fattibilità e il successo di un progetto. L'analisi di fattibilità può considerare gli aspetti giuridici, socioculturali tecnici ed economici. Va svolta l'analisi delle risorse materiali necessarie (spazi fisici, strumenti, macchinari, libri, cancelleria, ecc…), considerando ciò che è disponibile, ciò che può essere ottenuto gratuitamente e ciò che comporta delle spese. Si deve valutare la possibilità di auto-finanziamento, di sostegni esterni da parte di istituzioni pubbliche, enti, aziende, organizzazioni e di agenzie internazionali di cooperazione.

La preoccupazione maggiore per le Scuole sono le risorse. Al di là degli sforzi per cercare i finanziamenti, occorre coinvolgere gli studenti in questo processo, affinché capiscano che qualsiasi trasformazione della realtà, comporta una mobilitazione di risorse umane e materiali. Per gli adolescenti e i giovani, la partecipazione all'attività dello studio e ricerca delle risorse è altamente formativa: in molti casi può diventare parte delle attività di contabilità, di gestione e preparare a professioni legate al management, all'amministrazione e all'economia. Lo studio di fattibilità del progetto è un'attività estremamente importante per gli studenti perché possono maturare competenze nell'amministrazione e gestione delle risorse, nella capacità di prendere decisioni, nel pianificare, nel saper costruire una scala di priorità, applicando le conoscenze di varie discipline. Durante l'intero progetto è opportuno mantenere un registro delle spese e delle entrate, salvare tutte le ricevute dei pagamenti effettuati e produrre relazioni periodiche sul movimento di denaro.

Un aspetto fondamentale sono sicuramente le risorse umane: si deve cercare la massima collaborazione possibile fra persone dentro l'Istituzione Scolastica e fuori, siglando accordi e convenzioni. A seconda delle risorse umane necessarie, è bene cercare di fornire una formazione adeguata per alcuni o tutti i partecipanti.

Infine, è opportuno verificare costantemente la coerenza interna del progetto, rivedendo il rapporto tra gli obiettivi, le attività da sviluppare, il tempo previsto e risorse materiali necessarie.

FASE D: EJECUCIÓN

L'attuazione e la gestione del progetto comprende un attento monitoraggio di tempi, spazi, compiti dei responsabili, attività di apprendimento curricolari e di servizio alla comunità. Occorre tenere traccia e documentare tutte le attività, avendo cura delle relazioni di partenariato.

Ci sono progetti di AS che promuovono relazioni nell'ambito di reti molto grandi, altri hanno solo uno o due partner. Le possibilità sono molteplici: reti con organi di governo, tra istituzioni educative, con la società civile. In alcuni casi, i partenariati nascono dalla necessità di raccogliere le risorse finanziarie e materiali (spazi, strumenti, materiali, impianti…); altre volte dal bisogno di sostegno nella formazione e di assistenza tecnica; l'alleanza con le ONG permette di generare collegamenti più efficaci con la comunità di riferimento, fornendo maggiore incidenza nel settore. In tutti i casi, le relazioni create forniscono maggiore forza al progetto e generano collaborazioni che contribuiscono alla costruzione della comunità .

Questa è la fase in cui entrano in gioco maggiormente i contenuti disciplinari che si articolano con la prassi di servizio. Durante l'orario scolastico è possibile sviluppare i contenuti nell'ambito di attività dirette (creazione di materiale per il sostegno scolastico o la selezione di libri per una biblioteca di comunità) o indirette (preparazione di depliant per una campagna, utilizzando i curricoli di informatica o educazione tecnica-artistica). Anche i momenti di riflessione e valutazione del processo sono strumenti per il consolidamento ed approfondimento dei contenuti curricolari .

Il tipo di servizio dipende dal tipo di progetto: può avvenire nello medesimo contesto (attività di peer tutoring e/o di cross age tutoring fra studenti), nella comunità locale in contesti con cui sono state fatte convenzioni o accordi (attività di miglioramento di uno spazio pubblico, servizio agli anziani, ecc…). Secondo la pianificazione, queste attività possono essere svolte in orario scolastico o extrascolastico .

È importante che la Scuola fornisca adeguate informazioni ai genitori e dia le garanzie necessarie in conformità con le normative, soprattutto per quanto riguarda lo spostamento degli studenti fuori dell'edificio scolastico, con particolare cura per quanto concerne la sicurezza degli studenti e la loro copertura assicurativa.

FASE E: CIERRE

- **La valutazione finale**

La conclusione di un progetto di AS corrisponde con una valutazione finale, che è molto più della somma delle istanze valutative emerse durante il processo. Secondo gli obiettivi fissati all'inizio del progetto, saranno valutati da un lato, i risultati relativi all'apprendimento degli studenti, dall'altro i risultati generati dal servizio proposto alla comunità. Sulla base delle caratteristiche specifiche sarà particolarmente significativo valutare il grado di partecipazione degli studenti nel progetto e il grado di integrazione tra apprendimento e servizio. La valutazione finale è anche il momento per pianificare la continuità del progetto, valutarne la fattibilità, o la possibilità di avviare un altro progetto. L'auto-valutazione finale degli studenti è la chiave di volta per valutare il progetto complessivo. La valutazione sarà più ricca ed appropriata se si considera il punto di vista dei destinatari del progetto, dei referenti delle organizzazioni che hanno stabilito delle partnership.

- **La sistematizzazione**

I risultati della valutazione, delle riflessioni, nonché tutti i dati raccolti durante il progetto, convergono nella sistematizzazione di tutto il lavoro svolto, che permette di recuperare la ricchezza dell'esperienza e contribuisce alla co-costruzione di un sapere teorico e pratico, rappresentando uno strumento indispensabile per lo sviluppo di progetti in futuro. Il prodotto finale può assumere forme diverse: report, CD, video… Sistematizzare significa: sintetizzare l'esperienza, identificare le caratteristiche salienti; mostrare non solo i risultati e gli effetti positivi, ma anche le esperienze non riuscite, per poter imparare dagli errori e individuare percorsi alternativi.

- **La diffusione**

La registrazione dell'esperienza consente una migliore valutazione e il lavoro sistematizzato su un particolare supporto ne permette la condivisione e la diffusione. Questo è importante ai fini del sostegno e della partecipazione di nuovi attori, che devono comprendere chiaramente motivazioni, obiettivi. Allo stesso tempo, la sistematizzazione può essere l'occasione per valutare e riconoscere il sostegno ricevuto da altre istituzioni (scuole, università, organizzazioni della società civile, imprese e singoli donatori, le agenzie governative). La diffusione è utili ai fini anche della rendicontazione finanziaria.

- **La celebrazione**

La chiusura è anche la fase in cui si deve celebrare l'esperienza e condividerla con tutti i membri dell'istituzione, le famiglie e la comunità. La celebrazione deve rispettare la figura degli studenti, i loro linguaggi e i loro rituali. È anche l'occasione per consegnare ai partecipanti certificati, diplomi, medaglie e altre forme di riconoscimento formali. Inoltre, l'inclusione dei Progetti nelle Scuole implica un a scelta di accreditamento formativo di queste attività. Il riconoscimento dell'impegno degli studenti è un elemento che non deve essere trascurato, perché rappresenta un'occasione significativa per valorizzarli personalmente e come gruppo, aiutandoli a percepire la progettualità realizzata per riconoscere le competenze sviluppate, favorendo un loro incoraggiamento a continuare questo tipo di esperienze. Inoltre, il riconoscimento del servizio da parte dei giovani di fronte alla comunità aiuta a generare immagini positive sui giovani e i ragazzi, incrostate spesso da stereotipi e pregiudizi negativi.

I PROCESSI TRASVERSALI: LA RIFLESSIONE, LA DOCUMENTAZIONE, LA SISTEMATIZZAZIONE E LA COMUNICAZIONE, LA VALUTAZIONE

I) RIFLESSIONE

Nei progetti di AS la riflessione, favorisce il consolidamento degli apprendimenti, l'introspezione e la conoscenza di sé e del gruppo, la consapevolezza del proprio ruolo come cittadini. Attraverso la riflessione gli studenti diventano infatti consapevoli di ciò che stanno facendo e del senso dell'esperienza di servizio. Sostenere i processi di riflessione significa lavorare per la costruzione di un pensiero critico e autonomo, per la maturazione della propria identità personale, per la comprensione di valori come la solidarietà. I processi riflessivi sono inoltre essenziali per garantire dei feedback ai destinatari e un ruolo attivo per tutti i partecipanti. La riflessione rende l'esperienza di servizio una vera e propria esperienza educativa, promuove un pensiero di ordine superiore che comporta il problem solving, analisi, sintesi e valutazione. Gli studenti, nello spazio di riflessione, imparano a considerare diversi approcci ai problemi, pesano i punti di forza e di debolezza di ogni possibile soluzione, e, infine, si possono prendere decisioni ragionate. L'AS offre molti momenti per oltrepassare il contesto della classe tradizionale e la riflessione è un veicolo

fondamentale. Questo processo permette inoltre agli insegnanti di capire ciò che gli studenti imparano, le loro aspettative e le idee che si stanno formando lungo il servizio su certe situazioni, persone o comunità.

In un progetto di AS è essenziale riflettere su:

- contesti sociali, economici e politici del problema che ci si trova ad affrontare, nonché sulle responsabilità proprie dello Stato, delle imprese, delle organizzazioni sociali e dei cittadini; ogni azione che affronta la mancanza di servizi o cerca di ripristinare i diritti non rispettati, dovrebbe essere accompagnata da una riflessione su quella realtà
- valori e diritti umani coinvolti che danno significato all'esperienza di solidarietà
- dinamiche di gruppo e legame con il territorio, valorizzando la diversità e il rispetto e la promozione di autonomia e di iniziativa delle comunità stesse
- l'apprendimento conseguito nel corso di un'azione congiunta e sulla pratica stessa.

Il sostegno dei progetti da parte degli insegnanti favorisce la riflessione costante in tutti i momenti dell'esperienza, ma è opportuno stabilire per le varie fasi dei temi di riflessione specifici:

- **preparazione;** a partire dalle attività precedenti è bene esplorare le aspettative, le ipotesi e studiare il contesto specifico
- **svolgimento;** durante il progetto occorre rafforzare l'analisi della realtà, contribuire a rielaborare l'esperienza e creare opportunità per comprendere, esprimere sentimenti ed emozioni, risolvere situazioni problematiche e suggerire correzioni ed adeguamenti
- **chiusura;** trarre conclusioni dall'esperienza, ragionare sulla possibile replicazione, su cosa è cambiato nei partecipanti e su cosa è cambiato nella comunità .

È importante che nella progettazione si stabiliscano le modalità e gli strumenti utili per la riflessione sia sugli apprendimenti che il servizio. La riflessione può essere formale, per valutare elementi specifici, o informale, per aiutare gli studenti a elaborare l'esperienza.

II a) DOCUMENTAZIONE

È la documentazione riguarda non solo le attività, ma anche le idee, le emozioni e i cambiamenti che emergono lungo tutta l'esperienza. La registrazione può essere effettuata con diversi mezzi (stampa, audiovisivi, grafica, multimediale) e in diversi formati.

Le varie forme di monitoraggio del progetto possono contribuire a stimolare e sviluppare attività di apprendimento di partecipazione giovanile, coinvolgendo direttamente gli studenti stessi. Una registrazione sistematica conserva la storia del progetto da diffondere fra i membri della comunità.

II b) SISTEMATIZZAZIONE

Il processo di sistematizzazione consiste in un raccolta di dati, aneddoti e "climi" vividi, riconoscendo le caratteristiche delle attività sviluppate das debolezze e punti di forza ed esperienza. Allo stesso tempo, è uno spazio per la costruzione collettiva della conoscenza, che cerca di ottenere un prodotto finale che riassume l'esperienza.

Una buona sistematizzazione richiede:

- una pianificazione delle fasi e dei momenti. Solitamente fatto da parte dell'istituzione capofila del progetto, ma possono prevedere la partecipazione di altri attori, che arricchirebbe.
- una definizione chiara dell'oggetto
- una selezione degli elementi da prendere in considerazione
- l'individuazione delle pratiche e dei momenti significativi
- l'uso di tecniche di partecipazione per la produzione finale

II c) COMUNICAZIONE

La comunicazione deve passare attraverso tutte le fasi del progetto e di sviluppo, sia in ambito intra-istituzionale che in ambito extra-istituzionale.

Le attività di comunicazione permettono di sviluppare le capacità multimediali di gestire diversi media e generare nuove opportunità di integrazione fra i soggetti partecipanti. Per comunicare al meglio un progetto di AS è utile:

- consentire agli studenti di raccontare la propria storia.
- fornire un'adeguata descrizione visiva dei progetti.
- descrivere in modo efficace e sintetico che cosa è il progetto di AS

- considerare le argomentazioni dei critici per essere preparati a rispondere
- costruire partnership con le istituzioni scolastiche e le organizzazioni della società civile che condividono gli interessi.

III) VALUTAZIONE

La valutazione è un aspetto centrale del progetto. Il processo di valutazione deve essere continuo e pianificato sin dall'inizio, attraverso incontri e strumenti adeguati. La valutazione dovrebbe essere vista come un processo di miglioramento e di ricerca - azione.

Durante tutto il processo di valutazione è necessario garantire la partecipazione attiva di tutti gli attori, attraverso spazi e momenti che coinvolgano dirigenti, insegnanti, studenti, i destinatari del servizio egli altri rappresentanti delle agenzie coinvolte nel progetto. È consigliabile far riferimento a metodologie partecipative.

È importante costruire strumenti e indicatori appropriati per garantire una conformità con gli obiettivi . È necessario individuare tutte le possibili fasi:

- prima dello sviluppo del progetto per valutare la progettazione
- simultaneamente al progetto per monitorare il percorso
- al termine delle attività, per valutare la conformità con gli obiettivi , ridefinire e garantirne la sostenibilità

Nei progetti di questo tipo è importante distinguere la valutazione dell'apprendimento da quella del servizio. Per quest'ultimo in particolare occorre considerare l'impatto dell'esperienza sui destinatari e gli studenti, le esperienze del processo, la partecipazione personale e di gruppo e le ricadute. La valutazione determinerà la disponibilità a nuovi progetti, il riconoscimento dell'apprendimento e la diffusione del valore aggiunto generato dall'esperienza.

Per quanto riguarda gli obiettivi didattici è bene considerare:

- una valutazione dei contenuti accademici appresi
- la valutazione delle competenze sviluppate
- la valutazione e l'autovalutazione della consapevolezza maturata sui problemi sociali connessi con il progetto
- l'auto-valutazione dell'impatto del progetto su ogni studente (autostima, fiducia nelle proprie capacità…). Tale valutazione consentirà alla scuola di valutare gli impatti dei progetti sul rendimento scolastico degli studenti e sulla loro partecipazione.

Per quanto concerne le tecniche e gli strumenti da utilizzare occorre fare riferimento a quelli propri di ciascuna disciplina coinvolta, o ad altri che sono elaborati appositamente in relazione scopo (indagine quantitativa e/o qualitativa). Sarebbe auspicabile includere la valutazione tra pari e strumenti di autovalutazione per gli studenti, docenti e dirigenti. Le Istituzioni Scolastiche che lavorano in modo congiunto con le organizzazioni sociali, possono sviluppare insieme strumenti che valutino le azioni comuni.

Il panorama degli Stati Uniti per quanto riguarda le indicazioni utili per progettare un'esperienza di SL è ricco di materiali che assumono la forma delle "planning guides": complete, dettagliate, schematizzate, con istruzioni specifiche e accompagnate da una serie di strumenti allegati (rubriche valutative, check list, schede per l'osservazione, domande guida per interviste, diari di bordo, schede per la riflessione personale, schede per la valutazione, schede di progettazione, schede per la raccolta dei risultati).

Sull'onda del No Child Left Behind, il SL è stato, e lo è tutt'ora, sottoposto ad uno sguardo "oggettivo", con la finalità di poter cogliere tutti gli aspetti del percorso e soprattutto con l'idea di pesare, misurare, quantificare in modo esatto e scientifico tutti i risultati in relazione a standard precisi. Questa tendenza è meno forte nel mondo dell'America Latina dove, come mostrato sopra, individua alcuni criteri di riferimento per la progettazione che però non assume mai una forma troppo rigida e prestabilita; lo si deduce anche dal termine usato "Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio" e lo stesso documento ministeriale lo raccomanda. Nonostante ciò in questi recenti materiali prodotti dal Ministero o dal Clayss appaiono una serie di allegati che propongono strumenti di valutazione e di riflessione che ricalcano in qualche modo lo stile pragmatista americano. Certamente i confronti internazionali e gli eventi organizzati dalle reti come la Red Iberoamericana di questi ultimi anni stanno spingendo verso la ricerca di linguaggi comuni, di strumenti che in grado di raccogliere dati che siano analoghi e perciò comparabili.

A supporto di ciò si è scelto di analizzare la recente e completa guida "High Quality Instruction that transforms. A guide to implementing quality academic Service Learning" elaborata dal Wisconsin Department of Public Instruction del 2010[73]. Il sottotitolo della

[73] Questa guida fa riferimento al manuale americano (livello federale) "K-12 Service-Learning Project Planning Toolkit" (2009) aggiornato secondo gli standard "K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice" (2008), allegati al report Growing to Greatness (2008).

guida dà alcune indicazioni: si fa riferimento al curricular SL e quindi ad esperienze che fanno parte integralmente dei percorsi di studi K-12; è una guida per attivare progetti di qualità, che è riferita a standard ben precisi quelli elaborati dal NYLC e da RMC Research Corporation nel 2008. Il titolo principale invece offre la cornice del SL (curricular) che deve essere quella di un sistema di istruzione, di alta qualità, in grado di trasformare. L'idea centrale è quella di spingere a progettare progetti di SL secondo gli standard del 2008, perché in grado di aumentare il coinvolgimento degli studenti, favorire gli apprendimenti accademici, acquisire maggiori conoscenze competenze e atteggiamenti civici e ricadute socio emotive positive. Questa guida è ripresa nelle sue parti principali da altre guide di altri Stati.

Premesso ciò, sono tre le principali idee guida per implementare i progetti di SL:

I. ***Start from where you are***.

*"*Inizia da dove ti trovi"; partire dall'esistente e trovare modi per incorporare il SL nelle proprie pratiche didattiche.

II. ***Start small.***

"Parti dal piccolo". È bene tener presente di essere alle prime armi e scegliere di conseguenza.

III. ***Seek continuous improvement.***

"Individuare elementi di miglioramento"; raccogliere prove sulla qualità della pratica del SL, continuando a svilupparla nel corso del tempo.

Il percorso per l'alta qualità del SL americano parte dalla seguente premessa: un SL efficace è la conseguenza del curricolo disciplinare. Una esperienza di SL è concepito prioritariamente come un risultato derivante dall'applicazione intenzionale di conoscenze acquisite in un contesto di servizio, un mezzo per promuovere nello studente la padronanza del contenuto.

Ogni fase del processo di pianificazione è filtrato attraverso l'obiettivo didattico posto all'inizio dell'unità progettuale, identificando gli standard di performance e i contenuti didattici da offrire. Un piano didattico fornisce la struttura per lo sviluppo delle competenze e il contesto didattico per la lo sviluppo dell'esperienza di SL.

L'acronimo "IPARDC" (INVESTIGATION, PLANNING, ACTION, REFLECTION, DEMONSRATION, CELEBRATION) riassume i cinque elementi fondamentali in una esperienza di SL di qualità, nel contesto statunitense.

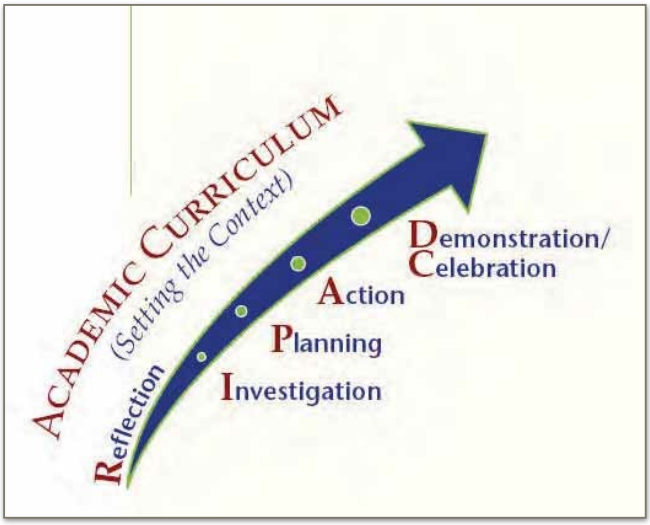


Figura n. 6

È importante notare che la riflessione non è un singola fase, ma percorre tutto il processo ed è incorporato nell'intera esperienza di SL.

Occorre prima di tutto definire la cornice didattica; è indispensabile filtrare il progetto sempre attraverso l'obiettivo didattico. Nella progettazione di un percorso di "academic" SL il primo passo è stabilire gli obiettivi didattici. Questo tipo di pianificazione, richiede agli insegnanti di pianificare intenzionalmente i risultati desiderati, prima di coinvolgere gli studenti nell'apprendimento. Come strategia didattica il SL aiuta gli studenti a raggiungere obiettivi didattici identificati prima che gli studenti identifichino i bisogni della comunità.

Per creare il setting sono necessari alcuni elementi:

- Identificare l'unità didattica e gli standard delle performance

Si individuano cioè i concetti più importanti che gli studenti devono acquisire dentro un'esperienza di SL e le competenze che gli stessi devono maturare. Occorre inquadrare l'esperienza di SL all'interno del contesto di una specifica unità didattica. Diversi standard di altre discipline possono essere facilmente essere individuati per ciascuna unità, creando un lavoro interdisciplinare. È utile identificare inoltre competenze sociali, emotive,

civiche, che sono attivate nel progetto. Gli studenti dovrebbero comprendere le aspettative principali dei docenti all'inizio dell'unità, dovrebbero essere coinvolti nell'individuare le competenze necessarie e dovrebbero poter monitorare i loro progressi nella padronanza delle competenze.

- Raccogliere le idee e le domande essenziali sulla tematica

Un percorso di alta qualità richiede lo sforzo di spingere gli studenti oltre la conoscenza e la comprensione di base, verso livelli più profondi di comprensione. Le domande che si concentrano su concetti chiave della tematica da affrontare, tramite l'esperienza di SL, aiutano gli studenti a dare un senso al mondo che li circonda. Le domande danno l'opportunità agli studenti di essere coinvolti in un'inchiesta rigorosa, di maturare un pensiero complesso e di trovarsi in situazioni di problem solving. In questo senso il servizio diviene significativo, come applicazione ed estensione dell'apprendimento nel mondo reale.

- Determinare come saranno valutate le competenze

È importante scegliere le competenze che si intendono osservare e valutare lungo il percorso di SL. Rubriche o altre forme di valutazione sono strumenti utili per valutare i progressi degli studenti, la padronanza delle competenze è determinata in base a criteri definiti prima dell'esperienza. Una volta che sono stati identificati gli obiettivi di apprendimento, il passo successivo è quello di determinare quali competenze di base saranno valutate e quindi sviluppare un processo di valutazione equilibrato per valutare i progressi in relazione agli obiettivi.

1. INVESTIGATION

Guidare gli studenti in un processo di valutazione, di ricerca e di analisi dei bisogni della comunità li renderà maggiormente più preparati a rendere il proprio lavoro più incisivo nella comunità. Risulta strategico spiegare agli studenti il piano progettuale del docente, al fine di renderli consapevoli degli obiettivo didattici e delle aspettative: potranno essere più consapevoli del proprio processo di apprendimento.

Le azioni principali di questa fase sono:

- identificare la comunità a cui dare servizio; è il focus del progetto di SL. Può stabilirlo il docente o gli studenti, dipende dagli obiettivi prefissati; è importante

identificare un contesto in cui gli allievi possano essere capaci di ottenere risultati valutabili in relazione ai contenuti del corso

- valutare i bisogni della comunità; uno strumento efficace è un forum aperto non solo agli studenti del gruppo classe, ma anche ai patner della comunità, ai genitori, allo staff della scuola. È utile per creare un confronto aperto e un dialogo in modo da raccogliere le idee da trasformare in azioni. Tutto ciò al fine di: identificare le questioni base di cui gli studenti si dovranno preoccupare; formare una partnership con la comunità che aiuti gli studenti a identificare i problemi; capire le risorse disponibili nella comunità per aiutare gli studenti a portare avanti il progetto di SL
- selezionare i bisogni in base ad alcuni criteri; attraverso un processo decisorio collaborativo individuare i bisogni, usando una lista di temi generata attraverso brainstorming gli studenti raggiungeranno accordi su ciò che la comunità necessita che loro facciano
- ricercare le tematiche e esplorare soluzioni alternative; è importante che gli studenti capiscano il problema da vari punti di vista, raccogliendo informazioni sulla storia del problema e i tentativi di risoluzione dello stesso, esplorando le radici della causa del problema. Devono raccogliere dati sull'efficacia di precedenti soluzioni e come questo problema è influenzato da altri aspetti della comunità
- stabilire una linea guida; elencare le informazioni base per documentare il problema; la lista delle informazioni dovrebbe essere quantificabile così che si possa rivedere e vedere il proprio impatto alla fine del progetto
- addentrarsi nella riflessione; tutte le fasi del processo dovrebbero aver la componente riflessiva: durante le attività di ricerca, mentre si valuta e alla fine della fase
- monitoraggio continuo; è utile per monitorare i processi usare le valutazioni come una check list di ricerca delle competenze acquisite; una rubrica di valutazione della collaborazione e delle competenze di problem solving di gruppo.

2. PLANNING

In questa fase gli studenti lavorano con i partner della comunità e pianificano il progetto di SL. Va determinata la natura effettiva del servizio, sviluppato un piano di azione integrato con le competenze disciplinari, la riflessione e il monitoraggio:

- preparazione; in un progetto di SL di successo si promuove la voce dei ragazzi durante l'esperienza, si offrono occasioni significative per prendere decisioni sul loro progetto dall'inizio alla fine. Il ruolo del docente e quello dei partner della comunità è quello di guidare decisioni efficaci, offrire risorse e supportare le decisioni per tutto il tempo
- sviluppo del piano di azione; il processo della costruzione di un piano strategico guida gli studenti nell'implementare il progetto di SL nel contesto di un setting didattico. Il piano di azione è suscettibile nel corso del progetto di valutazioni, revisioni, adattamenti e aggiunte
- didattica integrata; progettare la didattica che sostiene il progetto e spinge gli studenti verso la padronanza degli standard individuati. Le strategie didattiche si intrecciano con l'esplorazione del tema da parte dello studente. Il progetto può continuare oltre l'attuale unità di studio, integrando le nuove competenze acquisite in unità successive. È utile che i docenti facciano un passo indietro per lasciare che gli studenti giochino ruoli di leadership.
- addentrarsi nella riflessione; addentrarsi nella riflessione e monitoraggio continuo (come sopra).

3. ACTION

Rappresenta il culmine del progetto di SL. Si intreccia con la fase "planning". È importante guidare gli studenti nel realizzare i compiti, raccogliere evidenze analizzare i progressi fare aggiustamenti così gli stendenti possono sviluppare competenze critiche nel problem solving e nel decision making, implementare il piano di azione; aggiungere dettagli e portare a compimento i compiti identificati. Gli studenti matureranno competenze specifiche prendendo decisioni e impegnandosi nel continuo processo riflessivo sul progresso e lo sviluppo del piano. Riflessione e monitoraggio sono compresenti come nelle altre fasi.

4. **REFLECTION**

La riflessione dovrebbe essere parte di ogni fase. Nella fase definita "riflessione", che avviene dopo il servizio, l'obiettivo è quello di fissare e consolidare gli apprendimenti. Durante questa fase riflettere sul servizio incoraggia gli studenti a:

- connettere l'apprendimento della classe con l'apprendimento dal servizio dando ad entrambi significato
- interrogare le proprie assunzioni sia sulle cause che sulle soluzioni dei problemi sociali
- migliorare le competenze di problem solving e sviluppare comprensioni più profonde di sé delle proprie responsabilità come cittadino di una società democratica.

I metodi di riflessione sono molteplici e stimolano gli studenti ad andare più in profondità nelle proprie comprensioni durante l'esperienza di SL. Si possono fare numerose attività che integrano le intelligenze multiple (linguistica logico-matematica spaziale corporea-cinestetica musicale interpersonale e naturalistica) utilizzando metodi verbali e non verbali.

5. DEMONSTRATE OUTCOMES AND CELEBRATE

Occorre prendere del tempo per mostrare il lavoro degli studenti attraverso un evento pubblico a scuola e/o nella comunità. Celebrare il loro successo rafforzerà le competenze che gli studenti hanno maturato. Fondamentale per il successo di questo passo è chiedere agli studenti di riflettere su come possono dimostrare l'impatto che hanno avuto sulla loro stessi e la loro comunità. Gli studenti mostrano agli altri come hanno inciso la comunità e come essi si sono cambiati a causa dell'esperienza di SL.

Una celebrazione evento di alta qualità riconosce e premia il senso di efficacia degli studenti e la motivazione, rafforza lo sforzo dei membri della comunità. Offre un'occasione pubblica per gli studenti di mostrare la loro conoscenza, che li spinge a sintetizzare ciò che hanno imparato attraverso il servizio, fornisce un contesto autentico per la valutazione e favorisce la presa di coscienza del problema da parte dei membri della comunità.

Infine, un evento dimostrativo di alta qualità coinvolge partecipanti nell'analisi e lo sviluppo di possibili soluzioni future a fronte di nuovi i problemi segnalati nel corso del progetto, migliorando ulteriormente la capacità di problem solving e dedizione al servizio.

In preparazione per l'evento finale, è importante coinvolgere gli studenti nell'analisi e nella preparazione di prodotti che comunicano l'impatto delle loro attività sulla comunità così come su se stessi. Utilizzando i dati di riferimento ottenuti durante la fase di

"investigation", è importante lavorare con gli studenti, per raccogliere le ricadute su se stessi e sulla loro comunità.

4.4 Strategie e strumenti per riflettere nel SL

La riflessione è un elemento imprenscindibile in un programma di SL, è il "core component" del SL (Connor & Siefer, 2005); la riflessione è il trattino dell'espressione "service-learning", in quanto ciò che aiuta gli studenti a connettere ciò che osservano e sperimentano nella comunità in cui fanno servizio, con i contenuti che essi imparano in classe (Eyler, 2001); è "linking service and learning" e "linking students and communities" (Eyler; 2002); è "making meaning of experience" (Bringle, Hatcher; 1999); la riflessione rende il "community engagement", davvero "authentic learning" (Power; 2010); riflettere significa "bridging the gap between service and learning" (Hatcher, Bringle; 1997); è solo attraverso un'attenta riflessione che il SL genera apprendimenti significativi; la qualità della riflessione è la sfida maggiore per il SL, che deriva dall'implementare strutture efficaci per guidarla e strategie significative per valutare i risultati negli apprendimenti (Ash, Clayton, Atkinson; 2005: 50).

Il raggiungimento degli obiettivi nel SL dipendono dall'alta qualità dei programmi che introducono pratiche riflessive efficaci: la crescita delle conoscenze base sostiene l'importanza di un attenta pianificazione della riflessione al fine di attivare prassi riflessive durante tutto il programma (Eyler; 2002: 532). L'obiettivo fondamentale della riflessione nel SL è digitare gli studenti ad esplorare ed esprimere ciò che essi hanno imparato attraverso l'esperienza di servizio (Ash, Clayton; 2004: 139).

La riflessione, soprattutto se è efficace, non è automatica per gli studenti. I costi di una riflessione inadeguata possono essere alti: fragile connessione fra azioni del servizio e contenuti di apprendimento; rinforzo di un pensiero fallace (Sturgill & Motley; 2014: 83; Ash, Clayton, 2004). I benefici invece di una riflessione autentica sono molteplici: abilità nell'integrare teoria e pratica (Soukup; 2006); costruire significati per le azioni presenti e future (Moon; 1999); sviluppare più profonde comprensioni dei contenuti (Eyler; 2001) ed esaminare le proprie assunzioni sull'esperienza (Eyler 2002); aiutare gli studenti ad impegnarsi nelle comunità (Maher, 2003) costruendo le relazioni con i partner, così gli

studenti utilizzano il loro pensiero per valutare il successo del percorso; con la riflessione permette di collocare lo studio delle discipline in contesti più ampi (Turnley; 2007).

In un progetto di SL una buona riflessione, per essere efficace, deve seguire alcuni criteri. I ricercatori americani che da decenni si occupano di SL propongono alcune linee guida.

Le 5 *C's* di Eyler e Giles (1999: 183-185) per esempio prevedono*:*

- **connection**: la riflessione garantisce la connessione fra esperienza e conoscenza
- **continuity**: la riflessione avviene prima, durante e dopo l'esperienza
- **context**: la riflessione consente di applicare i contenuti delle discipline a situazioni di vita reale
- **challenging**: la riflessione rappresenta una messa alla prova delle prospettive degli studenti
- **coaching**: la riflessione costituisce un supporto di tipo emotivo agli studenti durante l'esperienza

Altri ricercatori (Bringle, Hatcher; 1999: 179-185; Hatcher, Bringle e Muthia; 2004: 39-40) affermano che la riflessione nel SL deve:

- (a) legare chiaramente esperienza di servizio e i contenuti disciplinari e gli obiettivi di apprendimento
- (b) essere strutturata in termini di descrizione, aspettative, criteri per la valutazione delle attività
- (c) avvenire regolarmente durante il percorso così che gli studenti possano sviluppare la capacità di affrontare più profonde e ampie indagini sui problemi
- (d) offrire feedback agli educatori così che gli studenti imparino come migliorare le loro capacità critiche di analisi e le loro pratiche riflessive
- (e) garantire l'opportunità per gli studenti di esplorare, chiarire e modificare i propri valori personali.

Queste due linee guida per la riflessione sono simili in quanto entrambi sottolineano l'esigenza di regolarità, il collegamento con il contenuto del corso, il fornire feedback e coaching, e la spinta al chiarimento dei valori. La strutturazione della riflessione con chiare aspettative e criteri per la valutazione è un aspetto caratteristico delle linee guida "Bringle & Hatcher" (Hatcher, Bringle, Muthia; 2004: 39-40).

Un'ulteriore indicazione rispetto alla riflessione è offerto dal modello "ABCs of Reflection" di Welch (1999: 22-25) che offre uno schema generale basato sulle molteplici dimensioni della riflessione nell'ambito di un'esperienza di SL. Si tratta di un modello utile per sostenere il processo riflessivo degli studenti, esplorando aspetti emotivi e cognitivi, che non devono essere visti come settori separati. È una rubrica che coinvolge studenti e istruttori nella loro unitarietà.

Il modello ABC si rifà agli elementi fondamentali della riflessione descritti da Hondagneu-Sotelo e Raskoff (1994; cit. in Welch; 1999: 23) che sono stati sintetizzati nell'acronimo ABC. Queste caratteristiche si riferiscono anche alle sei componenti della riflessione, entro un contesto di SL, richiamate da Bradley (1997; cit. in Welch; 1999: 23-24): conoscenza, comprensione, applicazione, analisi, sintesi, valutazione.

Prima di tutto la riflessione dovrebbe essere connessa con i contenuti accademici e quindi è necessario individuare le aree disciplinari e i contenuti che possono essere applicati al programma specifico di SL. Gli studenti devono essere consapevoli e rispondere dei loro sentimenti ed atteggiamenti avuti durante l'esperienza di SL. Le componenti affettive e cognitive del SL dovrebbero avere un impatto sul comportamento; la dimensione comportamentale della riflessione nel SL integra la dimensione emotiva, il pensare con l'agire. La riflessione su questo aspetto dovrebbe garantire una prospettiva di continuità nel tempo; gli studenti riflettono sul loro comportante durante il programma di SL, ma in relazione ad una visione retrospettiva dei propri comportamenti passati e ad una visione ipotetica rispetto ai propri comportamenti futuri.

Welch (1999) sottolinea che questo approccio non ricede necessariamente una cronologia specifica delle tre componenti.

- **A: Affect**

è la prima componente dell'ABCs reflection, che coinvolge l'esplorazione di sentimenti ed emozioni. Gli studenti devono riflettere su ciò che hanno provato durante il programma di SL, sia nel setting del corso che quello del servizio. È importante che l'istruttore o il docente si astenga dal giudizio su ciò che gli allievi hanno percepito e provato.

- **B: Behavior**

è la seconda dimensione, concettualizzata come azione. Si chiede agli studenti di andare oltre la mera cronaca dei fatti riferiti alla loro esperienza di SL. Piuttosto devono essere spinti a riflettere su come si sono comportati in passato in circostanze simili. Allo stesso modo si chiede di ipotizzare su come potrebbero agire in futuro dopo l'esperienza di SL. Inoltre gli studenti possono progettare come potrebbero comportarsi o applicare le competenze in altri contesti per essere forse più efficaci in futuro.

- **C: Cognition o Content**

sono le informazioni, i concetti, le competenze. L'istruttore deve considerare gli obiettivi formativi del corso e identificare temi specifici o procedure per includere le domande di riflessione. gli studenti devono fornire una indicazione delle loro comprensioni e acquisizioni dei concetti nelle loro risposte riflessive. in questo modo gli allievi compiono una connessione cognitiva fra l'esperienza di SL e ciò che si insegna in classe. Si chiede quindi di pensare e applicare ciò che essi hanno imparato.

Ci sono molti esempi di attività di riflessione (verbali, non verbali, orali scritti…) che possono essere utilizzati durante un programma di SL. Spesso si basano su un lavoro scritto. La scrittura è una forma speciale di riflessione attraverso la quale è possibile creare un nuovo significato, una nuova comprensione dei problemi e garantire un migliore organizzazione delle azioni del processo.

La scrittura offre materiale da pensare su cui l'atto riflessivo può soffermarsi, analizzando e rianalizzando più volte i dati, in modo da pensarli in profondità. La scrittura consente di dare consistenza alle azioni e ai pensieri, rendendo possibile la ricorsività sugli stessi: "la parola scritta dà consistenza a quel materiale incorporeo che è il vissuto, il quale, filtrato attraverso il pensiero, diventa esperienza". La scrittura può essere "non preventivamente orientata" libera di fissare ciò che si ritiene importante dell'esperienza vissuta o "focalizzata" su temi precisi. Può essere personale e divenire successivamente oggetto di una riflessione socializzata di gruppo più o meno esteso (anche grazie all'uso di piattaforme informatiche) (Mortari; 2009: 143-144).

- **Journals.** Sono attività riflessive comuni nei corsi di SL, perché sono facili da assegnare e offrono un'occasione per gli studenti di esprimere i loro pensieri e sentimenti sull'esperienza di SL. Importante è che gli studenti sappiano all'inizio del corso ciò che è richiesto in un diario di bordo e come continuare ad usarlo. Alcuni diari

posso essere solo personali, altri possono essere rivisti periodicamente dai docenti, altri essere condivisi con altri studenti o con le agenzie della comunità. Prima di assegnare un diario è importante considerare quali sono gli obiettivi che s'intende raggiungere. Possono essere un mezzo efficace per connettere l'esperienza di servizio e i contenuti disciplinari. Possono essere usati per registrare l'informazione che è usata in più attività riflessive formali, come un paper o un presentazione di classe. Diari poco strutturati rischiano di essere mere rappresentazioni superficiali di eventi piuttosto che essere attività riflessive, in cui gli studenti considerano le loro attività di servizio alla luce degli obiettivi didattici del corso.

Vi sono vari tipi di **reflective journal** (Bringle, Hatcher; 1999: 181-182; (Brookfield; 1995: 161; Mortari; 2009: 149-151):

TIPI DI JOURNAL	DESCRIZIONE
key phrase journal	si chiede agli studenti di trascrivere una lista di termini e frasi chiave che possano descrivere e le loro attività di servizio
double - entry journal	sul lato sinistro gli studenti descrivono la loro esperienza di servizio, i pensieri personali e le loro reazioni; sulla destra elaborano come quanto scritto a sinistra è legato a concetti chiave, contenuti disciplinari della classe e letture.
critical incident Journal	è focalizzato su uno specifico evento accaduto durante il servizio; si chiede di riflettere sull'accaduto al fine di individuare dei suggerimenti in relazione ad azioni future
three part journal	si chiede di rispondere a tre questioni: descrivere ciò che è accaduto; analizzare come i contenuti del corso sono legati al servizio includendo i concetti chiave che risultano utili per comprendere i fatti ed essere guida per il futuro; applicare i materiali del corso e l'esperienza di servizio alla propria vita personale e includendo obiettivi, valori, credenze…
directed writings	si chiede di considerare un particolare argomento del corso a partire da letture o presentazioni di classe includendo teorie, concetti, dati, statistiche e ricerche collegando ciò alle loro esperienza di servizio. Gli allievi scrivono un diario sulla base di problemi chiave incontrati nel contesto di servizio
experiential research paper	si tratta di un paper basato sulla teoria dell'experiential learning. Si chiede agli studenti di identificare una particolare esperienza o una serie di eventi accaduti durante il servizio per riflettere e analizzare l'esperienza al fine di individuare suggerimenti per azioni future.
ethical Case Study	durante il servizio gli allievi incontrano non solo contenuti disciplinari o problemi pratici, ma anche questioni morali ed etiche. In questo caso si chiede agli studenti di scrivere uno studio di caso intorno a un dilemma etico, che individueranno nel contesto del servizio, includendo la descrizione del contesto gli individui coinvolti e il dilemma che essi hanno osservato. Ciascuno dei casi presentati può offrire le basi per elaborare successivamente un paper, un presentazione di classe o una discussione di gruppo.
directed reading	alcuni libri di testo non stimolano gli studenti a considerare come le conoscenze all'interno di una disciplina possono essere applicate ad un servizio. Questo è più facile che accada con questioni civiche morali o questioni complesse. Possono essere assegnate così letture aggiuntive di carattere specifico. Le letture possono riguardare discipline diverse.
class presentation	gli studenti possono mostrare le esperienze e i risultati del servizio o i prodotti creati durante il loro servizi attraverso specifiche presentazioni alla classe, utilizzando video, power point, bacheche, tavoli di discussione. Sono un'eccellente opportunità per gli studenti per organizzare le loro esperienze, sviluppando modalità creative, celebrando pubblicamente il loro impegno. Anche la comunità può essere invitate a queste presentazioni
electronic reflection	Si tratta della possibilità di fare discussioni riflessive utilizzando le tecnologie informatiche e quindi usare ambienti come forum, blog, social, per condividere le riflessioni sull'esperienza.
Team journal	Usare un giornale squadra per promuovere l'interazione tra i membri del team di progetto sui temi inerenti e di introdurre gli studenti ai diversi punti di vista sul progetto . Gli studenti possono, a turno, la registrazione esperienze comuni e individuali , reazioni e osservazioni , e le risposte alle reciproche voci.

Oltre ai diari riflessivi è utile far uso di:

- **Portfolio;** selezionare e organizzare testimonianze relative a realizzazioni e risultati di apprendimento specifici. Si possono includere bozze di documenti, analisi dei problemi / questioni, attività di progetto / progetti, bibliografia ragionata
- **discussioni;** informali formali con i compagni di classe, con altri volontari e soggetti del progetto per introdurre gli studenti alle diverse prospettive e per stimolare gli studenti a pensare in modo critico sul progetto. La riflessività è qui agevolata dal confronto intersoggettivo.
- **Audit group/Focus group**; In particolare Brookfield ha ideato i "good practice audit" (GPA) gruppi di lavoro in cui i partecipanti riflettono sull'esperienza al fine di individuare risposte efficaci ai problemi quotidiani. (Brookfield; 1995: 161; Mortari; 2009: 149-151)
- **interviste**; intervistare gli studenti sulle esperienze di servizio e l'apprendimento che si è generato. L'intervista centrata sull'esperienza può assumere anche la forma reciproca: gli studenti si intervistano vicendevolmente, co-costruendo resoconti narrativi. Non si tratta di una vera e propria intervista, ma di una intervista conversazionale, in cui un pratico intervista un altro pratico generando un sapere co-costruito nell'ambito di un setting che assume la forma simile a quello di una conversazione. Il fatto di sentirsi interrogati sulla propria esperienza vissuta e il fatto che l'altro o il gruppo pensa e riflette a partire dalla propria prassi, potenzia la pensosità riflessiva; il fatto inoltre di vedersi intervistati significa vedersi riconosciuti con il proprio sapere esperienziale, avendo così effetti di empowerment (*ivi*; 151-153).

Quali attività riflessive fare? In che modo utilizzare queste attività? Campus Compact[74] offre una serie di criteri generali, a differenza dei manuali per docenti che allegano schede e materiali prestampati con griglie e format di journal o suggeriscono in modo preciso una successione di strategie e strumenti rigide e valide per qualsiasi situazione e soggetti.

- **Chi coinvolgere nella riflessione?** L'attività di riflessione dovrebbe coinvolgere i singoli studenti e gli studenti in gruppo, membri della comunità e il personale delle agenzie comunitarie.

[74] http://www.compact.org/disciplines/reflection/types.html

- **Quali attività riflessive per quali studenti?** Gli studenti con diversi stili di apprendimento possono preferire diversi tipi di attività. La Scuola deve selezionare una serie di attività riflessive per soddisfare le esigenze diverse.
- **Quali attività per quali momenti del percorso?** Diversi tipi di attività riflessive possono essere individuate nelle diverse fasi dell'esperienza di servizio a seconda anche di ciò che ci si propone come obiettivo.

Eyler (2002; 522-531) rifacendosi al concetto di riflessione di Dewey in "How we think" (1933) definita come "persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends"75 costruisce una "reflection map", uno strumento per aiutare ad organizzare il processo della riflessione (così come intesa da Dewey), considerando contemporaneamente i tempi (prima, durante dopo il servizio), i vari soggetti coinvolti, i setting e gli strumenti adatti. La finalità del modello è quella di integrare realmente l'esperienza con i contenuti accademici.

- **Prima del servizio.** Il processo di ristrutturazione della propria cornice concettuale non è detto che si verifichi automaticamente. Il conflitto fra le nuove esperienze e le vecchie assunzioni potrebbero essere persino non visibili allo studente e così l'esperienza può contribuire poco all'apprendimento. È utile usare del tempo prima dell'indizio per esplorare le assunzioni sulla comunità sulle questioni da affrontare. Si può utilizzare come strumento la "lettera a se stessi": ogni studente scrive a se stesso cosa si aspetta di vedere e fare nell'esperienza di SL. La lettera va poi aperta alla fine del percorso. Si possono annotare le proprie aspettative o definire i propri obiettivi da raggiungere. Con il gruppo classe è possibile attivare forme per confrontarsi sulle aspettative e i timori dell'esperienza e aprire un dialogo e confronto con esperti nel campo. La riflessione prima del servizio può essere progettata al fine di stimolare gli studenti a sviluppare l'abitudine al monitoraggio dei propri apprendimenti
- **Durante il servizio.** La chiave per una riflessione efficace durante il servizio è la continuità. Le osservazioni necessitano di essere continuamente messe alla prova e connesse con altre informazioni. Lo strumento più utile per il singolo studente è il diario di bordo, strutturato in modo tale che lo studente vada oltre la mera descrizione, al fine

[75]Una considerazione persistente e accurata di qualsiasi credo o presunta forma di conoscenza alla luce delle motivazioni che la sostengono e le ulteriori conclusioni a cui essa tende.

di individuare le connessioni fra corso di studi e esperienza di servizio. Di solito si fa riferimento al ciclo della riflessione elaborato da Kolb (1984), attraverso il quale si chiede agli studenti di rileggere la propria esperienza (what?) discutere ciò che significa (so what?) e identificare gli step successivi (now what?).[76] Sono possibili discussioni di gruppo sia in presenza che attraverso i blog, ponendo al centro questioni critiche. L'obiettivo è l'apprendimento continuo e la partecipazione.

- **Alla fine del servizio.** Gli studenti individualmente elaborano dei papers riflessivi in cui tracciano l'arco del loro processo di apprendimento; attraverso dei paper conventional invece essi integrano servizio e ricerca bibliografica e attraverso presentazioni e seminari mostrano le loro conclusioni ai pari. Se si coinvolgono altri interlocutori ad esempio i partner della comunità questi momenti di presentazione risultano più avvincenti e stimolanti per i ragazzi. è possibile che il progetto riflessivo finale possa essere elaborato anche in gruppo nella forma di presentazioni formali o attraverso video o altre forme di espressione artistica.

Il National Youth Leadership Council (2005)[77] ha elaborato un modello che integra il ciclo dell'apprendimento esperienziale di Kolb, le fasi del processo di SL e le modalità della riflessione lungo il percorso. Il processo di un programma di SL è rappresentato con un ciclo, in cui ciascuna fase del processo porta alla successiva (vedere figure n. 7a e 7b).

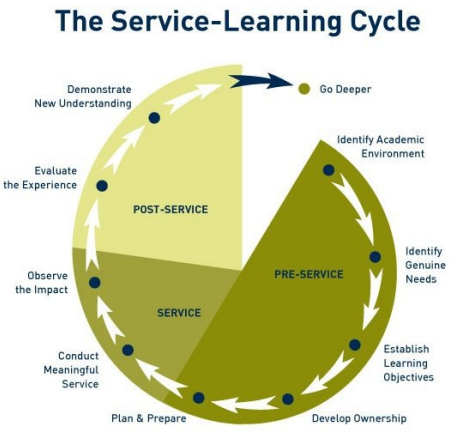


Figura n. 7a

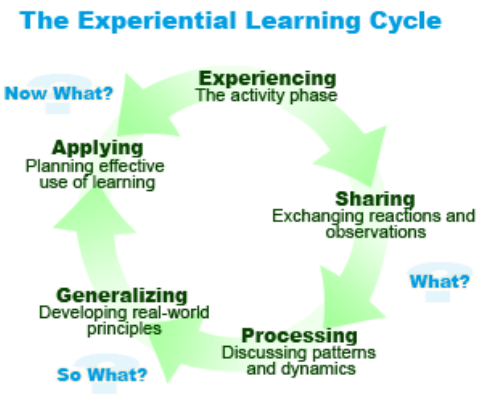


Figura 7b

[76]As students participate in a service-learning class and do the related community work, they should ask themselves these questions: **What? So What? Now What?** The reflection process begins with a defining and sharing of the "What" of the student's experience, and follows a continuous cycle towards "So What?" and "Now What?" **What?** Report the facts and events of an experience, objectively. **So What?** Analyze the experience.**Now What?** Consider the future impact of the experience on you and the community.

[77] Per i dettagli si veda http://www.nylc.org/teacher-tools-service-learning-cycle

Il processo non si conclude con il completamento dell'attività di servizio. Un progetto può essere completato, ma il SL è un processo di trasformazione, dove i giovani, professionisti, e le comunità continuano a crescere. Ogni parte del ciclo è ricco di apprendimento e di opportunità di crescita. E 'importante per gli operatori a riconoscere il potenziale di apprendimento in ciascuna fase del processo e stimolare gli studenti a riflettere così che l'apprendimento avvenga.

Se i partecipanti si pongono, in ogni fase, tre semplici domande, possono essere aiutati a capire quello che hanno compiuto, imparato, e ciò che faranno dopo:

I. **WHAT?** Cosa è accaduto? Fare il punto su ciò che i partecipanti hanno fatto, visto e sentito.
II. **SO WHAT?** Qual è l'importanza di tutto questo? Parlare di quello che i partecipanti stanno pensando, di come stanno percependo l'esperienza, cosa hanno imparato e cosa è cambiato.
III. **NOW WHAT?** Ora che cosa? Che cosa dobbiamo fare? Riguarda il momento di scegliere il modo migliore per incanalare una nuova comprensione in azione per continua trasformazione.

PRE SERVICE

- identificare gli obiettivi di apprendimento
- identificare i bisogni autentici della comunità
- stabilire le prove per verificare gli apprendimenti
- sviluppare senso di appartenenza partecipazione fra i soggetti
- pianificare e preparare

SERVICE

- realizzare un servizio significativo

POST SERVICE

- valutare l'esperienza
- dimostrare nuovi apprendimenti
- Andare più in profondità. Gli educatori, studenti e gli altri partecipanti continuano a utilizzare le nuove conoscenze e le capacità di prendere decisioni, risolvere problemi, e crescere come studenti impegnati e membri attivi della comunità.

4.5 Valutare un'esperienza di SL: modalità e strumenti

La riflessione è un elemento irrinunciabile per un'autentica e significativa esperienza di SL; è uno strumento fondamentale nel processo di valutazione di un progetto di SL, che è molto complesso e richiede competenze metodologiche specifiche, attenzione alla specificità del progetto e del contesto di realizzazione.

Perché valutare i progetti di SL? Come già illustrato, la spinta vero l'accountability nel campo dell'istruzione è molto forte negli USA, a maggior ragione dopo il NCLB. I policy makers, i professionisti del SL necessitano perciò di strumenti per identificare le ricadute generate dal SL. La linea americana, che influenza tutta la letteratura internazionale del settore, è quella di investire in strategie con un certo grado di prevedibilità e che diano i risultati desiderati.

Il SL non è un approccio facile da valutare, perché attiva processi complessi; è molto di più che il mero servizio alla comunità: coinvolge le conoscenze offerte dai contenuti accademici, le competenze riflessive e gli atteggiamenti civici. è un processo complesso che dovrebbe seguire gli standard K-12 e indicatori di qualità (NYCL, 2008).

I progetti di SL possono includere una grande varietà di costrutti misurabili e valutabili. Le aree tematiche e di interesse dei progetti possono variare ampiamente, possono essere coinvolte persone di età diverse e molteplici organizzazioni: scuole, gruppi giovanili, associazioni… La tipologia, la durata e le caratteristiche dei progetti non sono mai totalmente pre-definiti: molti progetti non hanno caratteristiche definibili, fino a quando non sono ben avviati. È proprio per questo che la valutazione del SL è una sfida.

Le valutazioni possono essere previste e essere rigorose in un progetto di SL, ma sono messe alla prova in termini di generalizzabilità e determinazione degli effetti. Tuttavia, i progetti di SL vanno valutati in modo che si possa far emergere cosa funziona, cosa non funziona e i risultati alla luce delle aspettative. Il potenziale dell'approccio è molto grande, ma l'evidenza di efficacia è fragile. (Caswell et al.; 2011).

VALUTAZIONE EFFICACE

La valutazione sistematica dei processi e/o degli esiti di un progetto ha l'intento esplicito di capire come è stato l'intervento e quali sono state le sue conseguenze. Una valutazione efficace quindi, dovrebbe avere le seguenti caratteristiche:

- **essere progettata per rispondere a specifiche domande, che dovrebbero stabilire se gli obiettivi sono stati raggiunti;**

la valutazione non è la stessa cosa della ricerca, in quanto la valutazione è progettata per fornire informazioni tempestive e costruttive per il processo decisionale dentro il progetto; la valutazione è incentrata sul "cliente". La ricerca, invece, tende ad essere progettata per rispondere a domande più generali o per avanzare una teoria al fine di indagare fenomeni specifici.

- **essere valida e affidabile;**

avere una forte validità sia interna che esterna. La validità interna; si riferisce alla misura in cui il progetto permette al valutatore di fare affermazioni causali, cioè di attribuire i cambiamenti nei risultati ad un intervento o caratteristica specifica. La validità esterna ha a che fare con la capacità di generalizzare i risultati dallo studio ad una popolazione più ampia o un contesto simile.

- **utilizzare misure che sono valide ed affidabili;**

l'affidabilità si riferisce al fatto che misurare lo stesso costrutto nello stesso modo produrrà gli stessi risultati in modo coerente. La validità implica il misurare effettivamente ciò che intende e se vi è un campione adeguato dei tipi di atteggiamenti o comportamenti che rappresentano ciò che viene misurato.

- **essere efficace e obiettiva;**

le conclusioni sono indipendenti da chi valuta. Le predisposizioni dei valutatori o qualsiasi aspetto dei soggetti degli studi non dovrebbe pregiudicare risultati. Mentre alcuni credono che sia difficile se non impossibile da raggiungere la piena obiettività, i valutatori devono sforzarsi di essere il più obiettivi possibili e illuminare eventuali fonti di distorsione che possono essere presenti. Qualsiasi lettore di una relazione di valutazione dovrebbe essere in grado di vedere il rapporto tra i risultati e le conclusioni.

- **essere ben organizzata e ben comunicata in relazione allo scopo;**

il fondamento teorico, la progettazione, la metodologia, il campionamento, le tecniche di analisi, le conclusioni e le limitazioni. Per comunicare le valutazioni occorre considerare i destinatari (coordinatori,personale, politici, educatori, personale di organizzazione della comunità, i genitori) . Possono essere necessarie diverse forme o versioni del report: una relazione tecnica per i ricercatori o una breve informazione al pubblico per la distribuzione capillare ai responsabili delle decisioni, qualsiasi relazione di valutazione dovrebbe essere chiara e facile da seguire.

- **essere utile**;

i risultati dovrebbero aiutare i progettisti a comprendere i risultati vissuti dai partecipanti e le condizioni in cui sono stati ottenuti questi risultati, i limiti dei loro progetti, programmi e altre informazioni che permettono loro di lavorare per il continuo miglioramento (Caswell et al.; 2011: paragrafo 2.3).

Lo scopo principale della valutazione di un progetto di SL è quello di determinare se sono stati conseguiti gli obiettivi, cioè se i risultati di un determinato insieme di attività corrispondono ai risultati attesi. Quindi nel progetto di SL devono essere dichiarati gli obiettivi in forma di risultati previsti.

I programmi di SL efficaci dovrebbero individuare i risultati in anticipo e prenderli in considerazione suddivisi per settori: l'affrontare un bisogno della comunità, costruire le capacità della comunità, lo sviluppo sia accademico e che civile degli studenti.

I programmi descrivono la necessità o il problema che la valutazione affronterà; le attività che verranno svolte per soddisfare l'esigenza; gli output, i risultati intermedi e i risultati da raggiungere entro la fine del progetto previsto. I progettisti dovrebbero mostrare i risultati previsti, i tipi di misurazione, la modalità di raccolta dati, lo strumento per misurare i progressi. Queste dichiarazioni di risultato diventano il punto di partenza per sviluppare le domande di valutazione.

DOMANDE DI VALUTAZIONE

Le domande di valutazione relative al raggiungimento dell'obiettivo sono relativamente facili da ricavare quando i progettisti hanno ben specificato le loro intenzioni. Spesso, si definiscono i risultati per ogni tipo di partecipante del programma.

Ad esempio, è possibile definire una serie di risultati per gli studenti, altri per gli insegnanti, i membri della comunità, o partner, e un altro per l'impatto della comunità.

È importante definire chiaramente aspettative realistiche. I risultati che si prevedono dovrebbero poter essere tradotti in termini operativi con le modalità di valutazione collegate. Una *literature review* può essere molto utile.

Gli outcome possono essere espressi in forma di:

- conoscenze e competenze specifiche (conoscenze relative ad esempio all'inquinamento dell'aria; competenze nell'argomentare una posizione)
- conoscenze o competenze generali (come ad esempio lo sviluppo di abilità più forti per risolvere problemi o trarre inferenze);
- cambiamenti di atteggiamenti (come la motivazione ad apprendere, rispetto per le opinioni diverse, la tolleranza dell'ambiguità, o il desiderio di servire la sfortunata);
- comportamenti (come frequentare la scuola più regolarmente, girando in compiti a casa in tempo, o seguendo le indicazioni)

Oltre al risultato, molte domande valutative affrontano questioni quali la qualità del progetto, la presenza di fattori facilitanti e di impedimenti, i modi in cui sono state superare le difficoltà e le strategie per la sostenibilità. Altre domande di valutazione possono considerare se vi sono stati risultati differenziali per i partecipanti sulla base di loro caratteristiche (demografia, livelli di istruzione, esperienze precedenti e altri fattori che potenzialmente fungono da moderatori o mediatori di successo). Altre domande frequenti di valutazione hanno a che fare con il numero di partecipanti e ore di servizio, con la sostenibilità a lungo termine del SL, con la gestione del progetto e delle risorse finanziarie. Queste domande dovrebbero essere poste in modo tale da guidare la valutazione. Alcuni valutatori preferiscono domande di valutazione che richiedono risposte definitive (sì/no), altri elaborano domande in relazione al cambiamento. La letteratura non fornisce un modo unico di porre domande.

Alcune delle domande di valutazione più comuni utilizzate dai progettisti e valutatori sono le seguenti:

1. Qual è l'impatto della partecipazione sugli studenti del progetto di SL in un'area specifica? (impegno scolastico - performance scolastiche - rischio di abbandono scolastico - maturazione di competenze STEM (Science, Technology, Engineering,

and Mathematics) - attitudini e comportamenti associati con la gestione ambientale - impegno civile)

2. Qual è l'impatto del progetto di SL sulla comunità o su coloro che hanno ricevuto il servizio?

3. Ci sono differenze in termini di risultati sulla base delle caratteristiche dei partecipanti, quali la demografia, i livelli di rendimento degli studenti in ingresso al programma, e l'esperienza degli insegnanti?

4. Quali fattori del progetto come la qualità della progettazione ed erogazione e la qualità / quantità di sviluppo professionale fornito dai responsabili del progetto servono per influenzare i risultati?

5. In che misura i programmi affrontano i fattori connessi con la sostenibilità? (Caswell et al.; 2011: paragrafo 2.4).

MODELLO LOGICO

La necessità di progettare in modo forte e prevedibile, soprattutto in ambito nordamericano, si esprime con l'uso di modelli logici, indicatori visivi che rappresentano il percorso di un progetto, mostrando la relazione tra l'attività, i risultati previsti, i fattori che li influenzano, i risultati. In particolare Caswell et al (2011: paragrafo 2.5) suggeriscono di costruire un modello che comprenda i seguenti elementi:

- **Input**

rappresentano le risorse dei programmi (tempo del personale e competenze , livelli di finanziamento, strutture, materiali, altri fattori)

- **Principali attività o processi**

definiscono il programma (attività del partecipante, opportunità di apprendimento e componenti del programma).

- **Output**

si riferiscono alla capacità del programma (ore, numero di persone, azioni completate).

- **Outcome**

definiti come conoscenze, abilità, atteggiamenti, comportamenti, i cambiamenti che i progettisti sperano che avvengano a seguito della partecipazione al programma. I risultati possono essere a breve termine , medio o lungo termine .

- **Fattori di attuazione**

che rappresentano le caratteristiche di design o di qualsiasi altra variabile associata con l'esecuzione del progetto.

- **Contesto**

rappresenta le variabili che i responsabili del progetto individuano come in grado di influenzare i risultati del percorso (cambiamenti nella leadership amministrativa , finanziamenti , pressioni responsabilità e altri fattori)

Quando articolato in modo chiaro, il modello logico descrive correttamente le attività del programma e le intenzioni, sintetizza il lavoro, aiuta il personale a sviluppare risultati più realistici, illumina le ipotesi e le relazioni tra le attività e risultati attesi, e guida la valutazione. Una buona regola è che i modelli logici non dovrebbero essere carichi di troppi dettagli, ma dovrebbero rappresentare solo le caratteristiche chiave del programma. Un modello logico di solito non prevede obiettivi numerici o misure, ma ha ampie descrizioni dei risultati attesi.

Se da un lato corrono il rischio di rappresentare una visione troppo lineare, statica o semplificata di un programma, la maggior parte dei progettisti trova che i modelli logici siano molto utili per le attività di pianificazione, per lo sviluppo dei processi di valutazione, per il processo riflessivo e di miglioramento, soprattutto se si vede il modello logico come un documento dinamico che dovrebbe essere rivisitato in itinere.

EVALUATION DESIGN

Il disegno definisce i modi in cui sarà condotta la valutazione del progetto. Varia in termini di finalità, il rigore, la raccolta dei dati e costi. Ci sono molti disegni possibili che possono essere utilizzati per valutare i programmi di SL, il *toolkit* di Caswell et al.; (2011: paragrafo 2.6) ne propongono quattro, i più utilizzati per le valutazioni sommative, quelle che intendono documentare l'impatto effettivo del programma. Tuttavia questi disegni possono anche essere utilizzati per valutazioni formative, il cui scopo è principalmente il miglioramento del programma stesso.

EVALUATION DESIGN	CARATTERISTICHE	APPLICAZIONE AL SL
EXPERIMENTAL DESIGN	Un disegno sperimentale richiede al valutatore di assegnare casualmente i soggetti (o unità, come le classi o scuole), in modo che tutte le altre fonti di influenza siano teoricamente distribuite casualmente. Il presupposto è che la randomizzazione permette di concludere che la fonte più probabile di differenze di risultato tra gruppi è il trattamento (in questo caso, il SL).	L'assegnazione casuale può verificarsi con lo studente, la classe, la scuola, il distretto (o con qualsiasi altra unità di analisi). Ad esempio, gli studenti di uno specifico grado/classe potrebbero essere assegnati in modo casuale a docenti che utilizzano il SL come approccio didattico o a coloro che non lo utilizzeranno. Dal momento che l'assegnazione degli studenti in classe è casuale, i due gruppi di studenti dovrebbero essere relativamente ben bilanciati in termini di caratteristiche demografiche, e altre variabili che potrebbero influenzare i risultati. La valutazione richiede (sia pre / post o post) solo misure per i due gruppi (trattamento e di controllo) - per vedere se l'intervento, il SL, fa la differenza nei risultati previsti, come ad esempio per quanto riguarda l'impegno e il rendimento scolastico o le competenze civiche, o altri descritti nel modello logico. Questi design sono considerati dal Dipartimento dell'Istituto di Educazione per Scienze della Formazione degli Stati Uniti i migliori, perciò lo si dovrebbe tendere ad applicare al grado possibile. Tuttavia, molti hanno sottolineato alcuni problemi: alcune famiglie non amano vedere i loro figli inseriti obbligatoriamente in un programma o al contrario vederli esclusi da un percorso che desidererebbero. Gli educatori possono opporsi alla natura vincolante della progettazione. I costi possono essere maggiori rispetto ad altri modelli in quanto è necessario in genere molto più tempo o per identificare e ottenere l'accordo dei soggetti e i contesi partecipanti.
QUASI EXPERIMENTAL DESIGN	Utilizza gruppi di trattamento e controllo abbinati. Disegni quasi-sperimentali differiscono da disegni sperimentali nel fatto che i partecipanti non sono assegnati in modo casuale, ma piuttosto gruppi di partecipanti che ricordano da vicino il gruppo di trattamento sono reclutati per partecipare alla valutazione.	Se i soggetti da studiare sono classi di studenti di un insegnante di biologia che sta utilizzando il SL come metodo didattico primario, si individuano insegnanti di biologia che non utilizzano il SL, della stessa scuola o di quella vicina, disposti a partecipare allo studio. Se l'insegnante di biologia che ha usato il SL nella sua classe ha gli studenti che hanno avuto tassi molto più alti di impegno accademico che gli studenti della insegnante di biologia che non hanno utilizzato il SL, il valutatore può essere in grado di concludere che SL ha influenzato l'impegno accademico. In alcuni casi altre fonti di influenza possono spiegare le differenze in quanto non sono controllati così strettamente (ad esempio, anche se gli studenti erano ben abbinati e gli insegnanti usavano lo stesso programma di biologia, potrebbe essere che un insegnante è sempre stata più efficace rispetto agli altri insegnanti, forse a causa dell'esperienza, della creatività, o altre caratteristiche del docente che non hanno nulla a che fare con il SL). I valutatori dovrebbero cercare di controllare le variabili potenzialmente influenti per eliminare le altre fonti di spiegazioni delle differenze; possono avere bisogno di una grande dimensione del campione per rilevare gli effetti di SL. Un vantaggio del quasi- experimental design è che tende ad essere più facile e pratico da implementare rispetto ad altri design. Tuttavia è soggetto a minacce alla validità attraverso la contaminazione di gruppi di controllo. Un'attenta selezione del campione, le spiegazioni di tutti i protocolli, il monitoraggio e l'attuazione attenta possono aiutare.
PRE/POST DESIGN	In un disegno pre / post, il valutatore misura variabili di interesse, prima e dopo il trattamento.	I valutatori somministrano per esempio un questionario prima dei progetti di SL, e lo fanno anche dopo i progetti di SL. Questo design è molto usato nelle valutazioni del SL, ma ha molti svantaggi che ne limitano l'utilità. Lo svantaggio principale è che le differenze di pre-test a post-test non possono essere attribuite all'intervento. Ci possono essere troppe fonti di influenza che non sono state controllate che possono spiegare gli aumenti o le diminuzioni che sono emerse. Per questo motivo, i disegni pre / post semplici sono considerati deboli e non dovrebbero essere utilizzati per scopi di valutazione senza l'introduzione di gruppi di controllo adeguati.
CASE STUDIES	Si riferiscono in genere alla ricerca descrittiva utilizzando metodi qualitativi di raccolta dei dati, per esaminare un soggetto o gruppo di partecipanti. Metodi di raccolta dei dati qualitativi sono: osservazioni, interviste, focus group, analisi dei documenti e l'analisi di altri prodotti. Un case study è spesso usato per sviluppare una comprensione più completa dell'oggetto di ricerca e la sua attuazione in termini di motivazioni, contesto, facilitatori e ostacoli al successo, e il significato attribuito alle diverse attività e situazioni dai suoi partecipanti.	Nel caso del SL si producono descrizioni dense dei fenomeni, includendo un'analisi approfondita di tutte le componenti dell'esperienza: il contesto formativo, le caratteristiche delle persone coinvolte (insegnanti, studenti, comunità, partner e altri), la natura e le esigenze della comunità, le caratteristiche destinatari del servizio. I case studies possono riguardare abitudini culturali, i valori della comunità, le motivazioni dei partecipanti, le interpretazioni dell'esperienza, e altre variabili legate all'intervento di SL; le domande di valutazione stabiliscono le aree di studio. Sono utilizzati quando i valutatori desiderano esplorare un fenomeno in dettaglio e si punta a una sua comprensione olistica e quando si vuole indagare le comprensione dei partecipanti. Alcuni credono che i casi di studio sono i più utilizzati per l'esplorazione e per generare ipotesi, mentre altri design sono usati per per testare ipotesi. Nel settore del SL, si sono utilizzati i casi di studio per capire come il servizio è stato percepito dai fornitori dei servizi e dai destinatari, per delineare le dinamiche interne, per capire i modi in cui alcuni studenti sperimentano il SL come esperienza trasformativa, per chiarire le differenze nei significati dell'esperienza di SL in tutti i partecipanti. Il rigore negli studi di caso è importante: è di tipo qualitativo, si avvale dell'opportunità di triangolare i dati (utilizzando almeno tre fonti di dati per lo stesso soggetto) e quindi convalidare i risultati, fa leva sull'abilità del valutatore nel sondare le risposte per comprendere le possibili interpretazioni, fa uso di tecniche di analisi approfondite. Il vantaggio è che con i casi di studio si acquisisce una comprensione profonda e si elaborano riflessioni sulle esperienze e sugli impatti che il SL può avere sui suoi partecipanti. Consentono una maggiore flessibilità e innovazione. Tuttavia, non possono essere generalizzabili e trasferiti in contesti diversi, hanno maggiori probabilità di essere oggetto di pregiudizi, possono essere imprecisi e possono richiedere tempo e risorse specifiche costose.

DATA COLLECTION METHODS

Metodi di raccolta dati e strumenti misurano i risultati e le variabili individuati nelle domande di valutazione e nel modello logico. Il disegno di valutazione specifica in genere se la raccolta dei dati implica metodi quantitativi, come sondaggi, valutazioni delle conoscenze, o altri dati numerici, o metodi qualitativi, che sono "narrative based" e includono dati quali risposte alle interviste, focus group, o osservazioni. I dati qualitativi possono essere codificati per diventare numerici. I valutatori di progetti di SL in genere utilizzano una combinazione di metodi, per raccogliere i dati e rispondere alle loro domande di valutazione.

- **Sondaggi**

Possono essere utilizzati per raccogliere i dati per fini descrittivi, esplorativi, o esplicativi. Per le valutazioni del SL, le indagini sono in genere somministrate a studenti e insegnanti, ma anche ai partner della comunità, ai destinatari dei servizi, e altre parti interessate (amministratori, genitori). Le indagini sono il metodo migliore da utilizzare per descrivere una popolazione troppo grande per osservare direttamente. Sono adatte per misurare atteggiamenti e comportamenti, ma sono limitati in termini di accuratezza nella determinare l'effettiva acquisizione di conoscenze e competenze o effettivi comportamenti. La maggior parte delle indagini prendono la forma di questionari che invitano i partecipanti a rispondere ad una serie di elementi, spesso presentati come scale, che misurano i costrutti di interesse.

- **Interviste**

In genere sono condotte di persona, per ottenere informazioni sui dettagli relativi all'attuazione o agli esiti, quando i risultati non sono facilmente osservati, o quando i valutatori vogliono sapere di più su come e perché sono state fatte certe scelte o sono state eseguite determinate attività. Forniscono informazioni più approfondite rispetto alle indagini, ma prendono più tempo per essere gestire e analizzate, e sono meno adatte a produrre risposte che possono essere generalizzate ad una popolazione più ampia. La maggior parte dei valutatori del SL che utilizzano questo tipo di approccio qualitativo utilizzano protocolli di interviste strutturate, direttamente connesse alle domande di valutazione per raccogliere informazioni dai soggetti principali. In alcuni

casi, tuttavia, i valutatori possono scegliere di condurre conversazioni meno formali per scopi esplorativi.

- **Focus group**

Sono una forma di colloquio di gruppo che utilizza i protocolli strutturati per sondare le risposte alle domande chiave relative alla valutazione. I focus group stanno diventando un metodo sempre più diffuso per raccogliere dati qualitativi sulle conseguenze e sull'attuazione del programma di SL, perché consentono al valutatore di determinare, almeno in una certa misura, la convergenza e la divergenza delle risposte rispetto ad a un particolare problema o quando il valutatore intende stabilire una comprensione approfondita di un progetto. I focus group sono particolarmente adatti quando il valutatore vuole rispondere al "come" e al "perché" delle domande associate alla valutazione.

- **Osservazioni**

Possono essere di un progetto, delle attività del programma, di insegnanti che implementano il SL. Sono utili per capire i modi in cui vengono svolte le attività di SL, le risposte alle attività e l'impatto sui partecipanti. Le osservazioni possono essere informali o strutturate, utilizzando un protocollo predeterminato. La maggior parte degli osservatori osserva un setting, registra ciò che vede e codifica le osservazioni. Le osservazioni possono essere fatte su setting, comportamenti, interazioni verbali, relazioni, stili didattici, tassi di partecipazione, livelli di coinvolgimento, capacità di lavoro di gruppo di studenti e molto altro. Chi valuta il SL utilizza spesso osservazioni per illustrare i risultati, al fine di acquisire approfondimenti sull'attuazione o le reazioni degli studenti e i risultati. Le osservazioni possono essere utilizzate anche per aiutare a determinare la coerenza con la progettazione, la durata e l'intensità delle attività, l'allineamento agli standard e ad altri obiettivi informativi.

- ***Secondary Analysis of Existing Data***

Molti valutatori di SL sono interessati ad esaminare l'impatto della partecipazione al SL sulle aree relative al rendimento scolastico degli studenti, come ad esempio i risultati dei test di apprendimento, il tasso di abbandono, di laurea, di assenteismo, di ritardi, assenze ingiustificate e di provvedimenti disciplinari. Esistono già tali misure

di performance accademiche e quindi non hanno bisogno di essere sviluppate, ma piuttosto hanno solo bisogno di essere raccolte. Il valutatore conduce quindi un'analisi secondaria (anziché primaria) poiché i dati sono stati già raccolti e analizzati per un altro scopo.

- **Valutazione delle conoscenze**

Si tratta di test in genere a risposte chiuse o domande aperte o sotto-forma di saggio che valutano la misura in cui gli studenti (o insegnanti o altri intervistati) hanno acquisito conoscenze e competenze che sono l'obiettivo dell'intervento specifico. Per esempio, alcuni valutatori del SL misurano quanto gli studenti hanno imparato rispetto a come il governo prende le decisioni, le strategie in uso per diminuire i livelli di inquinamento, le politiche in materia di sistemi di trasporto, oppure i passaggi necessari per pianificare e implementare un progetto di SL o un evento dimostrativo a tema.

- **Multi method approaches**

Alcuni dei modelli di valutazione più efficaci utilizzano un mix di metodi quantitativi e qualitativi. La combinazione di fonti e dei metodi di dati può portare a informazioni più ricche e dettagliate circa la realizzazione del progetto e gli impact, e una maggiore coerenza nei risultati in quanto ci sono diverse fonti di informazioni per rispondere a ogni domanda. Una costellazione tipica di metodi per una valutazione del SL può includere un indagine fra studenti e insegnanti, interviste con i responsabili di progetto, dirigenti scolastici e partner della comunità, focus group con un gruppo scelto a caso di studenti partecipanti e facilitatori adulti. È auspicabile implementare più metodi di raccolta dati, anche se vanno fatte considerazioni relative al tempo e ai costi necessari.

- **Procedure di raccolta dei dati**

Essi variano in base al metodo e devono essere descritti come parte del disegno di valutazione e del piano di progetto. Il piano deve specificare se i dati devono essere raccolti dal valutatore, da parte di personale in loco, dal personale del programma, o attraverso self-report. (Caswell et al.; 2011: paragrafo 2.7)

LE SCALE DI MISURAZIONE PER I SONDAGGI

Come spiegato in precedenza, è importante individuare e adottare o adattare scale di indagine che hanno livelli adeguati di validità e affidabilità. Caswell et al.; (2011: paragrafo 2.8) offrono elementi di indagine specifici che possono essere utilizzati per la valutazione su larga scala dei Programmi americani di SL. Le scale, in particolare, offrono misurazioni in aree identificate come importanti per chi sviluppa il SL a livello K-12. Queste scale di misurazione identificano il costrutto da misurare, la fonte, la popolazione destinata per l'indagine, la validità, l'affidabilità, le voci e le categorie di risposta utilizzati[78].

Protezione dei soggetti coinvolti

Tutte le valutazioni di un progetto devono includere misure altamente specifiche per proteggere le persone che vi partecipano, in particolare nel caso di minori. In alcuni casi, è necessario ottenere un'approvazione prima di poter implementare lo studio. Quindi occorre ottenere il consenso informato e l'assenso a partecipare e requisiti adeguati per la protezione dell'identità dei partecipanti e le loro risposte. Eticamente e legalmente, tutti i partecipanti in uno studio devono dare il loro consenso o assenso per partecipare alla valutazione. Il loro accordo deve essere basato sulla comprensione dello scopo dello studio, su come i dati saranno raccolti e utilizzati, dei loro diritti come partecipanti. In genere i partecipanti vengono informati su questi aspetti della valutazione in forma scritta (Caswell et al.; 2011: paragrafo 2.10).

DATA ANALYSIS

L'analisi dei dati è legata alle questioni poste dalla ricerca, dalla progettazione, dalla valutazione e dai metodi utilizzati. Ci sono così tante varianti, che non è corretto individuare un unica modalità di analisi dei dati ma è utile individuare degli orientamenti, che suggeriscono delle regole generali:

- tutti i dati devono essere preparati in anticipo; dovrebbero essere ben organizzati e liberati da errori (dati mancanti e altri problemi relativi ai dati);

[78]Il toolkit offre esempi delle scale di misurazione più adottate nei progetti di SL negli USA: *Measure of Responsibility for Community Issues and Social Problems: Social Responsibility;Measure of Responsibility for Community Issues and Social Problems: Neighborhood Obligations;Measure of Personal Efficacy and Empowerment;Measure of Sense of Belonging to School;Measure of Academic Engagement;Measure of School Engagement.*

- l'analisi dei dati deve essere svolta rispondendo alle domande del design di valutazione;
- rivedere i dati per identificare eventuali fattori legati alla valutazione stessa che possono aver influenzato i risultati (Caswell et al.; 2011: paragrafo 2.11).

TRARRE LE CONCLUSIONI

Molti valutatori svolgono un ottimo lavoro nel progettare le loro valutazioni, nella raccolta e nell'analisi dei loro dati e nel presentare i loro risultati, ma fanno errori nel trarre conclusioni. Nel campo della ricerca sul SL occorre fare in modo che:

- i dati non siano prolungati oltre ciò che mostrano;
- i risultati non siano applicati a popolazioni che non sono state studiate
- i risultati non siano generalizzati per includere qualsiasi tipo o forma di SL
- i risultati non siano diffusi senza adeguate avvertenze circa la loro interpretazione
- i valutatori possono trovare una differenza statisticamente significativa tra il gruppo di SL e il gruppo di controllo o gruppi di confronto, ma questo non significa che la differenza sia significativa (Caswell et al.; 2011: paragrafo 2.12).

UTILIZZO DEI RISULTATI

La maggior parte dei responsabili del programma di SL concordano sul fatto che l'obiettivo fondamentale della valutazione è acquisire dati per il miglioramento.

- Chi valuta dovrebbe saper andare oltre la mera presentazione dei risultati, confrontandosi con i responsabili dei programmi e del personale. I valutatori dovrebbero essere aperti alle domande e dovrebbero promuovere profonde comprensioni dei risultati e delle loro implicazioni .
- Consigliabile è l'uso di diverse valutazioni che testano vari aspetti della qualità programma.
- L'aggregazione dei vari risultati e un'ampia discussione e diffusione può migliorare la pratica del SL ovunque.
- Molti valutatori promuovono l'uso dei risultati della valutazione per il miglioramento, tracciando la misura delle modifiche da apportare nei programmi dell'anno successivo. Nel rapporto del secondo anno, i dati vengono raccolti e riportati sulla base dei miglioramenti registrati.

- I valutatori possono far uso di vari forum per la pubblicazione e presentazione dei risultati, in questo modo i report possono essere ampiamente distribuiti e citati (Caswell et al.; 2011: paragrafo 2.14).

PROBLEMI PRINCIPALI NELLA VALUTAZIONE E RICERCA SUL SL

I principali e i più frequenti problemi che si incontrano nella ricerca e nella valutazione del SL secondo il IUPUI Center for Service Learning (2010: 16-18) sono:

- il **campione ristretto;** limita l'affidabilità dei dati, rende più difficile la sicurezza dei risultati e delle loro implicazioni;
- "**correlation ≠ causation";** i valutatori e i ricercatori a volte conducono uno studio correlato, ma individuano conclusioni causali inappropriate;
- "**self-selection bias"**; è il più comune errore nella ricerca sul SL: in molti college e università, spesso nell'istruzione secondaria, i corsi di SL non sono obbligatori, ma opzionali. Quando si avvia una ricerca, questa selezione di partecipanti crea problemi, per l'attribuzione non randomizzata di studenti a gruppi di progetto di SL, da confrontare con gruppi che non svolgono il SL. In questo modo il rischio è di non individuare la differenza fra l'uno e l'altro ai fini dell'esperienza di SL;
- "**social desirability bias"**; è il problema che nasce nel misurare conoscenze, competenze, attitudini (mentalità) e comportamenti legati al SL e all'impegno civico. La difficoltà emerge quando comportamenti e attitudini, che la ricerca intende misurare, sono socialmente desiderabili e gli studenti sono portati a valutare bene se stessi, in relazione ai comportamenti desiderabili indicati;
- **scremare quanto raccolto;** questo problema si presenta nel momento in cui la ricerca coinvolge solo gli studenti che sono interessati o coinvolti nel SL; il ricercate sovrastima i risultati rispetto al disegno di ricerca e li riferisce ad un più largo gruppo di studenti;
- **mancanza di un gruppo di controllo;** diverse ricerche qualitative o quantitative non includono un adeguato gruppo di controllo o gruppi di confronto che portino ad appropriate conclusioni;
- **mancanza di generalizzabilità;** nella ricerca quantitativa un disegno di ricerca poco strutturato o questioni troppo semplificate portano a risultati che non possono essere generalizzate o applicate ad altre situazioni o contesti;

- **non connessione a teorie;** la ricerca sul SL si concentra su valutazioni di corsi specifici che hanno il limite delle implicazioni riferite ad altri corsi o altre pratiche; la ricerca necessita di avere interventi e valutazioni che siano legate in modo sistematico alle teorie;
- **mancanza di una definizione comune dei termini;** una difficoltà nel comparare i risultati viene dal fatto che non c'è sempre un comune accordo sulle definizioni, il che comporta una non comparabilità dei risultati;
- **misure per lo più basate su "self report";** molta ricerca sul SL utilizza strumenti che sono basati su "self report" che sebbene sia uno strumento utile, ha dei limiti come il fatto che può essere influenzato dalla desiderabilità sociale, dai set delle risposte, che possono non corrispondere al comportamento e possono non riflettere il processo che determina i risultati.

5. Gli effetti del SL: le principali ricerche statunitensi

Gli dicono che il gioco e il lavoro, la realtà e la fantasia,
la scienza e l'immaginazione, il cielo e la terra,
la ragione e il sogno, sono cose che non stanno insieme.
Gli dicono insomma che il cento non c'è.
Il bambino dice: «Invece il cento c'è!».

Loris Malaguzzi, *I cento linguaggi dei bambini,* (1995)

L'excursus di questo capitolo, sui principali impact del SL, fa riferimento a rassegne di ricerche statunitensi, pubblicate a partire dal 2000, in quanto sono quelle che, nell'ambito della letteratura internazionale del settore, costituiscono la presenza principale in termini di quantità, di diversità di design, di specificità dei dati e dei risultati.

Si è scelto di presentare un primo blocco di dati e riflessioni che riguardano il settore universitario (uno dei settori maggiormente studiati, anche solo per il livello alto di formalizzazione del SL nel processo di istruzione); una parte dedicata al sistema scolastico pubblico K-12[79], l'arco dell'istruzione obbligatorio che va dai 5-6 anni ai 18, e infine una sezione particolare dedicata agli effetti del SL sulla fascia adolescenziale a rischio di abbandono scolastico, definita negli USA "silent epidemic".

Quest'ultima sezione di recensione degli impact è legata principalmente alla ricerca empirica presentata nella seconda parte del presente lavoro, che presenta l'attivazione di un progetto di SL nel contesto di un Centro di Formazione Professionale, con protagonisti adolescenti, maschi, dai 14 ai 19 anni, alla fine dell'obbligo del percorso di istruzione e formazione, statisticamente "descritti" come studenti con storie scolastiche accidentate e fortemente a rischio di abbandono scolastico.

[79]Il sistema scolastico americano prevede 12gradi, corrispondono agli anni di studio: si inizia dal primo grado (6-7 anni), fino al dodicesimo grado (17-18 anni). L'*Elementary school* comprende: 1st grade (6-7 anni); 2nd grade (7-8 anni); 3rd grade (8-9 anni); 4th grade (9-10 anni); 5th grade (10-11 anni). La *Middle school* comprende: 6th grade (11-12 anni); 7th grade (12-13 anni); 8th grade (13-14 anni). L'*High school* comprende: 9th grade (14-15 anni); 10th grade (15-16 anni); 11th grade (16-17 anni); 12th grade (17-18 anni).

5.1 Le ricadute del SL nell'ambito dell'istruzione universitaria

Il report "At a Glance: what we know about the effects of Service-Learning on college students, Faculty, Institutions and Communities" (Eyler, Giles, Stenson, Gray; 2001), riassume i principali risultati della ricerca sul SL, fra il 1993 e 2000, nell'istruzione universitaria americana e offre, con riferimenti bibliografici specifici[80], un panoramica generale sugli effetti del SL, che vengono suddivisi nel modo seguente:

I. EFFETTI DEL SL SUGLI STUDENTI

A. Personal Outcomes

Il SL ha effetti positivi:

- sullo sviluppo personale degli studenti, nel senso dell'efficacia personale, dell'identità personale, della crescita spirituale e dello sviluppo morale;
- sullo sviluppo delle capacità interpersonali e delle abilità di lavoro con gli altri, della leadership e delle competenze di comunicazione

B. Social Outcomes

Il SL ha un effetto positivo:

- sulla riduzione di stereotipi, sul facilitare la comprensione culturale ed etnica
- sul senso di responsabilità sociale e sulle competenze di cittadinanza
- sulla partecipazione al servizio
- il servizio volontario nei college è associato con la partecipazione a servizi per la comunità post laurea

C. Learning Outcomes

- il SL ha un impatto positivo sull'apprendimento accademico degli studenti
- il SL aumenta l'abilità degli studenti di applicare ciò che essi hanno imparato nel mondo reale
- l'impatto del SL sull'apprendimento accademico per gradi di corso è diversificato:
    - alcuni studi hanno mostrato un impatto positivo del servizio alla comunità sull'apprendimento accademico

[80] Non sono stati inseriti qui per necessità di sintesi e chiarezza i riferimenti bibliografici specifici.

- diverse ricerche mostrano differenze nell'apprendimento accademico fra studenti che hanno svolto il SL e altri che non l'hanno svolto, ma calcolano le valutazioni in modo diverso per ciascuno dei due gruppi di studenti
- alcuni studi mostrano che non c'è differenza nell'apprendimento accademico fra gruppi di studenti che hanno fatto SL e gruppi di controllo che non l'hanno fatto

- la partecipazione a programmi di SL ha un impatto su risultati accademici come dimostrato dalla complessità del comprendere, dall'analisi di problemi, dal pensiero critico e dallo sviluppo cognitivo
- l'effetto del SL sullo sviluppo cognitivo e morale è misto:
  - alcuni studi mostrano che il SL contribuisce allo sviluppo morale
  - altri studi non mostrano differenze nello sviluppo morale fra gruppi di Sl e gruppi di controllo

D. Career development

Il SL contribuisce allo sviluppo professionale.

E. Relationship with institutions

- studenti impegnati nel SL riportano maggiore capacità relazionali di quelli che non sono coinvolti
- il SL migliora la soddisfazione nei confronti del college
- gli studenti che sono impegnati nel SL si laureano più facilmente

F. Processes examined in Qualitative Studies

È in crescita il corpo degli studi di caso che descrivono processi e contesti. I temi esplorati riguardano:

- sviluppo delle competenze di cittadinanza
- condotta nei confronti della diversità
- supporto istituzionale e coesione
- trasformazioni negli orientamenti attraverso il servizio e la comunità
- riflessione e processi formativi
- personalità e identità

II. GLI EFFETTI DELLE CARATTERISTICHE DI PARTICOLARI PROGRAMMI SUGLI STUDENTI

A. **Progetti di qualità;** hanno un impatto positivo sulle ricadute personali e interpersonali degli studenti

B. **Riflessione**; quantità e qualità delle attività riflessive hanno un impatto sull'apprendimento degli studenti

C. **Applicazione del servizio**; l'applicazione del servizio ai contenuti accademici e viceversa hanno un impatto sugli studenti particolarmente sui risultati dell'apprendimento

D. **Durata ed intensità del servizio**; durata e intensità del servizio hanno un impatto su risultati degli studenti

E. **Esposizione alla diversità;** la diversità ha un impatto sugli studenti, in particolare sulle ricadute personali, come per esempio lo sviluppo dell'identità e la comprensione delle culture

F. **Voce della comunità**; la voce della comunità in un progetto di SL ha un impatto sulla comprensione delle culture da parte degli studenti

G. **Feedback**; poter ricevere dei feedback da professori e da chi ha ricevuto il servizio ha un impatto su ciò che gli studenti riportano di aver imparato, sulle competenze insegnate nel corso e nell'impegno nel servizio

III. L'EFFETTO DEL SL SUI DOCENTI

A. I docenti che usano il SL ottengono soddisfazioni dalla qualità dell'apprendimento degli studenti

B. I docenti valutano la mancanza di risorse un ostacolo per poter offrire il SL

C. I docenti integrano sempre più il SL nei corsi

D. La mancanza del compenso dei docenti è un ostacolo nella partnership del SL

IV. L'EFFETTO DEL SL SU COLLEGE E UNIVERSITÀ

A. College and università dimostrano un impegno istituzionale verso i percorsi di SL

B. College and università mostrano la diffusione dei programmi di SL

C. Pochi college e università mettono il SL al centro dell'accademia

D. Le istituzioni verificano l'aumento delle relazioni con la comunità

E. La mancanza di riconoscimento economico dei docenti è un ostacolo al servizio e alla partnership del SL

V. L'EFFETTO DEL SL SULLE COMUNITÀ

A. Soddisfazione per la partecipazione degli studenti

B. Il SL offre servizi utili alla comunità

C. Le comunità aumentano le relazioni con le università

Una più recente raccolta ragionata di ricerche sugli effetti del SL, riguardante sempre il grado universitario, (Hurd; 2008: 44-60) conferma che il SL, integrando efficacemente l'apprendimento accademico con il servizio e non sostituendosi ad esso:

- favorisce la comprensione più profonda delle discipline accademiche
- agevola l'acquisizione di conoscenze pratiche dei processi di decisione della comunità, di strategie per trasferire le conoscenze, di competenze di problem-solving dentro nuove situazioni
- contribuisce a far crescere studenti in grado di approcciarsi a nuove situazioni flessibili, di acquisire nuove conoscenze facilmente e in modo efficace e di imparare attraverso la propria esperienza di vita
- aiuta gli studenti a riflettere su problemi complessi, attivando abilità di analisi, di giudizio e di pensiero critico
- consente di costruire strutture di conoscenze complesse che sono la base per comprendere problemi sociali complessi, di applicare ciò che si è imparato in nuove situazioni, di sviluppare abilità di pensiero critico, di dare giudizi adeguati sulle informazioni che si ricevono
- stimola gli studenti, attraverso una continua e ben strutturata riflessione, a rivedere le proprie assunzioni su questioni sociali e problemi della comunità, riflettendo sulle proprie dissonanza cognitive in modo che ciascuno sviluppi la capacità di comprendere la complessità.

Hurd (2008) raccoglie i principali impact del SL nelle seguenti categorie[81]:

I. AUMENTO DELL'APPRENDIMENTO ACCADEMICO

I corsi che integrano esperienze di SL generalmente offrono benefici più ampi di quelli che non lo fanno:

- più profonda comprensione dei materiali del corso
- aumento della capacità di applicare i materiali del corso a nuove situazioni e a problemi del mondo reale
- più profonda comprensione delle cause e delle soluzioni per problematiche sociali complesse
- maturazione nelle competenze di scrittura e pensiero critico
- voti più alti nei saggi brevi, ma non necessariamente su test a risposta multipla[82]
- effetti positivi sulla capacità di analisi di problemi complessi, sulla capacità di identificazione del punto centrale del problema e della sua soluzione, sulla capacità di utilizzare informazioni che supportino argomentazioni, capacità di creare strategie pratiche per l'azione nella comunità, sviluppo cognitivo e morale e pensiero critico
- profitti nei processi cognitivi di base (*problem solving, open-mindedness, critical thinking*)
- aumento della creatività nell'applicare conoscenze a nuove situazioni in contesti con poche risorse
- impatto positivo sullo sviluppo morale e cognitivo che è legato al pensiero complesso su problemi sociali

II. DIVERSITÀ ED EDUCAZIONE CIVICA

C'è un aumento dell'impegno personale per la comunità e uno sviluppo della responsabilità civica

- più ampia comprensione dei problemi sociali
- maggiore conoscenza e accettazione delle diverse culture ed etnie

[81] non sono stati indicati qui i riferimenti bibliografici dei singoli *impact* per ragioni di sintesi; si rimanda per maggiori dettagli a https://mail.csuchico.edu/civic/documents/Is%20Service%20Learning%20Effective.pdf

[82] Quando le valutazione nei test standardizzati vengono utilizzate per misurare l'apprendimento degli studenti, i benefici del SL risultano misti. Alcuni studi infatti ritengono che non ci siano differenze significative nei risultati, mentre altri mostrano che gli studenti ottengono voti più alti nei corsi di SL. Si può notare che se le valutazioni nei test standardizzati sono condizionati solo minimamente, il SL dà contributi significativi invece nelle differenze qualitative della comprensione dei contenuti del corso da parte degli studenti.

- maggiore competenze nell'andare d'accordo con persone che hanno background differenti
- crescita della consapevolezza dei propri pregiudizi
- maggiore apertura verso le persone e le organizzazioni in difficoltà

III. STUDENT RETENTION (SR)

Emerge il contributo del SL nella capacità di un'istituzione di trattenere uno studente (dall'ammissione, fino alla laurea)

- ha un'influenza positiva sulla permanenze nel college
- aumenta l'impegno e il coinvolgimento degli studenti a scuola
- è associato alla soddisfazione degli studenti dentro il college
- ha un impatto significativo sul benessere sociale ed emotivo degli studenti
- porta a una maggiore comprensione degli studenti da parte dei docenti, favorendo spesso una più profonda comprensione delle connessioni fra il corpo docente
- aumenta la motivazione allo studio degli studenti (comparata con quella di corsi che non hanno il SL)
- ha un effetto positivo sullo sviluppo personale degli allievi, che includono la fiducia nelle competenze politiche e sociali e la costruzione di relazione con gli altri
- promuove l'impegno interpersonale, comunitario e accademico
- facilita connessioni significative fra studenti, docenti e comunità che hanno effetti positivi sulla SR
- facilita connessioni significative che supportano la diversità (elemento a favore della SR)
- offre la possibilità di sperimentare strategie di apprendimento attive e attività riflessive che favoriscono le abilità cognitive di ordine superiore che sono fattori legati alla SR

IV. EFFICACIA DELL'INSEGNAMENTO

Il SL richiede di ripensare gli approcci pedagogici e didattici tradizionali: da strategie centrate sul docente, lezioni frontali focalizzate sulla trasmissione di informazioni, a classi sinergiche in cui la responsabilità dell'insegnamento e dell'apprendimento è condivisa fra

docenti e insegnanti. Il SL promuove il coinvolgimento e la partecipazione degli allievi e dà importanza al dialogo e alla riflessione come modalità principali di insegnamento e apprendimento.

Le strategie legate al SL:

- favoriscono il raggiungimento degli obiettivi curricolari del corso
- consente ai docenti di capire più in profondità gli allievi, favorisce un più stretto rapporto fra docenti e studenti, una migliore percezione degli stili di apprendimento degli studenti, aiuta a comprendere come gli studenti costruiscono le conoscenze e le esperienze
- consente una maggiore interrelazione fra studenti e docenti che ha effetti positivi sulla RS
- promuove il coinvolgimento e l'impegno nel processo di insegnamento e un maggiore senso di connessione con altri docenti e con l'istituzione
- favorisce il cambiamento delle pratiche pedagogiche, portando ad utilizzare maggiormente approcci costruttivisti e promuovendo esperienze basate sul lavoro di comunità (gli sforzi dei docenti ad introdurre il SL sono più spesso motivati dal desiderio di migliorare le strategie di insegnamento)

V. SUPPORTI PROGETTUALI

La ricerca sottolinea l'importanza di un'attenta pianificazione, preparazione e partnership per garantire dei risultati positivi; vi sono alcune variabili che influenzano le ricadute cognitive nel SL:

- qualità, frequenza e diversificazione della riflessione in classe
- chiara definizione di obiettivi di apprendimento (processi e contenuti)
- scelta del tipo di progetto di servizio (individuale, di gruppo)
- qualità dell'esperienza di servizio (varietà e prove)
- studenti che hanno avvertito (intuito) la scelta riguardo al progetto di SL
- qualità dell'orientamento e della supervisione del contesto di servizio
- intensità e durata del servizio alla comunità
- quantità del diretto contatto con chi riceve il servizio
- la qualità della riflessione

Ciò che fa la differenza nei progetti di SL è la quantità e il tipo di riflessione che si attiva. La ricerca ha dimostrato che la riflessione, rispetto alla non-riflessione, ha un impatto significativo sullo sviluppo delle componenti intellettuali (conoscenze, abilità e competenze). Eyler (2002: 147-160) dimostra che quando le capacità di analisi del problema sono stati confrontati, solo gli studenti in corsi altamente riflessivi, hanno mostrato notevoli progressi nel complesso processo dell'analisi, nella tendenza a inquadrare il problema e nella capacità di cogliere la soluzione in modo sistematico, piuttosto che concentrarsi su singole analisi, in coerenza con una strategia di azione pratica e nello sviluppo cognitivo (Eyler e Giles; 1999).

5.2 L'impatto del SL nel percorso di istruzione obbligatorio americano

Per quanto riguarda i benefici del SL nell'ambito del percorso di istruzione K-12[83] una *research leterature* (Billig; 2000: 660-663) mostra gli impatti positivi del SL suddivisi in quattro aree (Billig; 2004):

- **dimensione dell'apprendimento o cognitiva**

ciò che gli studenti hanno appreso in termini di contenuti o di competenze cognitive di ordine superiore partecipando a programmi di SL;

- **dimensione civica**

è la connessione alla società e alla comunità;

- **dimensione personale e sociale**

riguarda lo sviluppo personale e interpersonale in aree come l'empowerment giovanile, il rispetto delle diversità, la sicurezza in se stessi, l'allontanamento da comportamenti a rischio;

- **competenze nell'orientamento professionale**

conoscenza dei percorsi professionali e competenze lavorative

La ricerca di base, sta crescendo, ma Billig (2004) segnala che è necessario un maggior numero di studi che possano soddisfare i criteri scientificamente fondati: sono

[83] S'intende il percorso di istruzione che negli USA va dal Kindergarter al 12^ grado scolastico (k-12):……

ancora troppo poche le ricerche con un impianto sperimentale e quasi-sperimentale in grado di mostrare l'impatto e le componenti del SL che fanno la differenza.

Ciononostante la ricerca americana nell'ambito del K-12 mostra che il SL è una pratica estremamente promettente, soprattutto se rispetta determinati elementi di qualità. Ciò che è innegabile è che il SL ha un effetto plurimo e complesso su "teste", "cuori" e "mani" degli studenti e ciò è sufficiente, sostiene Billig, per testarlo nelle scuole.

GLI EFFETTI DEL SL SULLO SVILUPPO PERSONALE E SOCIALE (Billig, 2000: 660-661)

Il SL ha un effetto positivo sullo sviluppo personale dei ragazzi delle scuole pubbliche:

- studenti della *Middle Scool* (d'ora in poi MS) e *High School* (d'ora in poi HS) che sono stati coinvolti in programmi di SL di alta qualità mostrano miglioramenti nella valutazione della responsabilità personale e sociale, nella comunicazione e nel significato della competenza ad apprendere
- studenti impegnati nel SL hanno classificato la responsabilità, come uno dei più importanti valori e hanno dimostrato un più alto senso di responsabilità verso la loro scuola a differenza dei compagni del gruppo di confronto
- gli studenti percepiscono se stessi più socialmente competenti, dopo essersi impegnati nel SL
- gli studenti che sono stati impegnati nel SL erano più propensi a trattarsi l'un l'altro più gentilmente, ad aiutarsi avendo cura l'un l'altro
- gli studenti che sono stati impegnati nel SL avevano più probabilità di aumentare il loro senso di autostima e auto-efficacia.
- i maschi della MS hanno riportato un aumento dell'autostima e meno problemi di comportamento dopo l'impegno nel SL
- non ci sono state differenze fra gruppi di SL e gruppi di controllo riguardo alle misurazioni di responsabilità personale e sociale
- studenti che partecipano al SL sono meno propensi ad avere comportamenti a rischio
- studenti coinvolti in programmi di SL nelle *Elementary School* (d'ora in poi ES) e MS mostrano una riduzione dei livelli di isolamento e di problemi comportamentali

- studenti coinvolti nel SL hanno meno probabilità di essere segnalati per misure disciplinari
- studenti della HS e della MS impegnati nel SL sono meno propensi a impegnarsi in comportamenti che portano alla gravidanza o all'arresto
- studenti della HS e della MS impegnati nel SL e che hanno sperimentato un curriculum sull'educazione alla salute, sono meno propensi ad avere un'attività sessuale non protetta o comportamenti violenti
- non sono state trovate differenze fra partecipanti al SL e gruppi di controllo su comportamenti a rischio quali l'uso di alcool, droghe o armi. Il SL ha un effetto positivo sullo sviluppo interpersonale degli studenti e le abilità legate alle diversità culturali dei gruppi
- studenti della MS ed ES che fanno SL sono maggiormente in grado di fidarsi e di essere attendibile da altri, di essere affidabile e di accettare responsabilità
- gli studenti delle HS che partecipano a programmi di alta qualità di SL hanno una maggiore probabilità di sviluppare legami con più adulti, ad accettare che possono imparare e lavorare con anziani e disabili, e di sentire di potersi confidare con altri, oltre a genitori e insegnanti, a cui possono rivolgersi per chiedere aiuto
- studenti che sono impegnati nel SL mostrano una maggiore empatia e competenza complessa cognitiva dei gruppi di controllo
- studenti impegnati in programmi di SL di alta qualità riportano maggiore accettazione delle diversità culturali
- studenti che sono impegnati nel SL mostrano mostrano un aumento della propria consapevolezza delle differenze culturali e delle loro attitudini ad aiutare gli altri
- gli studenti che hanno partecipato al SL sono più affidabili, si sentono più a loro agio a comunicare con gruppi di diverse etnie

GLI EFFETTI DEL SL SULLA RESPONSABILITÀ CIVICA (Billig, 2000: 661)

Il SL favorisce lo sviluppo del senso civico e della responsabilità sociale degli studenti e delle loro competenze di cittadinanza:

- studenti impegnati in programmi di SL di alta qualità mostrano un aumento nella consapevolezza dei bisogni della comunità, credono che possono fare la differenza e sono impegnati nel servizio attuale e futuro

- studenti della HS impegnati in programmi di SL di alta qualità, sviluppano maggiori e più profonde comprensioni dei contesti sociali storici e culturali, sono più propensi a riflettere sulla politica e sull'etica nella società, e a considerare come portare un cambiamento sociale
- studenti della ES e MS che fanno SL sviluppano un più ampio senso di responsabilità civile di etica del servizio
- studenti impegnati nel SL aumentano la loro comprensione dell'operato del governo
- non sono state trovate differenze fra i partecipanti del SL e altri sulla misurazione delle responsabilità civiche
- il SL è un modo per offrire agli studenti l'opportunità di diventare attivi e positivi contributori della società
- studenti della HS che svolgono attività di SL sono più facilmente coinvolti nelle organizzazioni della comunità
- studenti delle HS di cinque stati che hanno partecipato ad attività di SL di alta qualità aumentano la loro attenzione e conoscenza politica e desiderano diventare più politicamente attivi
- studenti impegnati nel SL aumentano la fiducia nelle proprie capacità di trasformare
- più dell'80% dei partecipanti nei programmi di SL sentono di aver dato un contributo positivo alla comunità

GLI EFFETTI DEL SL SULL'APPRENDIMENTO ACCADEMICO (Billig, 2000: 661)

Il SL contribuisce all'acquisizione di competenze e conoscenze accademiche:

- gli studenti in più della metà delle scuole che fanno SL di alta qualità mostrano da moderati a forti miglioramenti nei test di profitto nelle arti linguistiche o nella lettura, il miglioramento nell'impegno a scuola e nel completamento dei compiti a casa.
- la partecipazione al SL è associata con più alti punteggi nelle competenze di base
- studenti che partecipano la SL ottengono punteggi più alti nelle valutazioni dei test standardizzati rispetto a quelli ottenuti dai non partecipanti
- studenti delle ES che partecipano al SL ottengono punteggi più alti nei test di stato che misurano la lettura e le competenze matematiche a differenza dei non partecipanti

- l'83% delle scuole con programmi di SL riportano che il punteggio medio di partecipazione aumenta il 76% delle volte
- studenti della MS e HS partecipanti al programmi di SL basati sul tutoring, aumentano le loro medie e i punteggi dei test nella lettura, nei linguaggi dell'arte e in matematica e sono a meno rischio di di drop out
- studenti, impegnati nel SL, entrano in classe più spesso, completano maggiormente le attività della classe e prendono più spesso l'iniziativa nel fare domande.
- studenti delle ES e delle MS che fanno SL migliorano le competenze di problem-solving e aumentato l'interesse per la scuola
- studenti che fanno SL sono più impegnati nei loro studi e più motivati ad imparare
- studenti che fanno SL di alta qualità mostrano maggiori risultati nelle valutazioni dell'impegno scolastico e delle competenze matematiche rispetto ai gruppi di controllo
- studenti a tutti i livelli scolastici percepiscono che hanno imparato maggiormente nel SL piuttosto che in altri corsi/materie.
- il Sl è associato con l'aumento della frequenza scolastica
- le scuole che fanno SL riportano che la frequenza aumenta per ciascun anno più di un terzo
- studenti impegnati nel SL registrano una frequenza scolastica più alta dei compagni del gruppo di controllo.

GLI EFFETTI DEL SL SULL'ORIENTAMENTO PROFESSIONALE E LE ASPIRAZIONI DI CARRIERA (Billig, 2000: 661)

Le esperienze di SL aiutano gli studenti a diventare più consapevoli e realistici sulle carriere professionali:

- studenti che partecipano a programmi di SL riportano un aumento delle career skills e delle competenze comunicative insieme all'aumento delle conoscenze delle possibilità di carriera
- studenti impegnati nel SL di qualità sviluppano attitudini e competenze positive al lavoro

- i docenti credono che la partecipazione al SL aumenti la consapevolezza relativa alla carriera

GLI EFFETTI DEL SL SULLE SCUOLE (Billig, 2000: 661-662)

Il SL favorisce il rispetto reciproco fra studenti e docenti:

- i docenti e gli studenti nelle scuole con SL di alta qualità riportano un aumento del rispetto reciproco
- il SL costruisce coesione e relazioni fra pari più positive (fra studenti e fra docenti), e anche più relazioni positive fra studenti e insegnanti
- il SL migliora il clima generale nella scuola
- educatori e studenti in scuole con programmi di SL di qualità riportano un maggiore clima positivo nella scuola come il risultato del sentire una maggiore connessione alla scuola, oltre che ad una diminuzione del turnover dei docenti e un aumento della collegialità
- l'impegno nel SL stimola a discutere dei processi di insegnamento e di apprendimento e del miglior modo per favorire l'apprendimento degli studenti
- nelle scuole che hanno più del 20% di docenti impegnati nel SL, le attività promuovono il dialogo sulle modalità migliori per favorire l'apprendimento degli allievi.
- gli educatori coinvolti nel SL si impegnano in una continua riflessione ed analisi per stabilire come migliorare i processi di apprendimento degli allievi.

GLI EFFETTI DEL SL SULLE COMUNITÀ (Billig, 2000: 662)

Il SL porta a una migliore percezione della scuola e dei giovani da parte dei membri della comunità

- i membri della comunità che partecipano al SL come partner delle scuole vedono i giovani come una risorsa e positivi contributori della comunità

La letteratura evidenzia inoltre una **varietà di fattori** che influenzano la presenza e la forza degli effetti del SL:

- un legame fra l'intensità e la durata di un progetto e i suoi risultati
- la maggiore responsabilità, autonomia, o la scelta diretta degli studenti rendono maggiori gli effetti

- il contatto diretto e prolungato con chi riceve il servizio è fattore determinante per risultati più forti
- necessità di particolari tipi di riflessione o insegnanti di qualità

Quando il SL incontra i bisogni autentici della comunità e include una pianificazione, un servizio e una riflessione significativi, riesce a coinvolgere gli studenti in un compito di apprendimento. Billig (2000: 662) riporta che alcuni ritengono che questo risultato dipenda dalla natura del servizio, considerato interessante, significativo rilevante e divertente da parte degli studenti.

Questo però non è sufficiente per produrre delle ricadute significative per gli studenti; sono necessari diversi fattori per determinare gli effetti sul loro sviluppo personale:

- alto grado di responsabilità degli studenti nel servizio
- alto grado di autonomia degli studenti (gli studenti imparano apprendere decisioni e risolvere problemi…)
- un grande margine di scelta degli studenti (scelta del servizi pianificazione valutazione)
- un alto grado di contatto diretto con chi riceve il servizio
- un'alta qualità delle attività di riflessione
- presenza di docenti ben preparati

Chiaramente anche lo specifico contenuto del servizio determina gli effetti sugli studenti. Queste le condizioni che possono portare a significativi effetti sullo sviluppo personale: riduzione di comportamenti negativi, un aumento del senso di auto-efficacia (il poter fare la differenza), la capacità di resilienza, le competenze sociali.

Queste condizioni non sono però sufficienti per raggiungere altri risultati:

- per raggiungere risultati più solidi nell'apprendimento delle conoscenze e delle competenze disciplinari, il progetto deve includere l'effettiva integrazione con le discipline specifiche del curricolo, l'allineamento con gli standard valutativi, le attività riflessive che fanno uso delle competenze di pensiero di ordine superiore, come l'analisi la valutazione, il problem solving, modi per comprendere l'attività di servizio in relazione ai bisogni della comunità;

- per raggiungere risultati maggiori nell'ambito della responsabilità civica, è necessario che il docente aiuti gli studenti a rendere esplicita la connessione con le questioni sociali e di cittadinanza;
- per raggiungere risultati legati alla carriera è necessario nella progettazione includere intenzionalmente connessioni alle competenze professionali specifiche.

Billig (2000: 662-663), sulla base della rassegna presente, sostiene che è necessaria una maggiore e migliore ricerca, sia quantitativa che qualitativa, in grado di offrire una comprensione migliore degli effetti del SL; ancora non c'è una ricerca sufficiente in grado di mostrare quali studenti sono maggiormente coinvolti, quali programmi specifici sono più efficaci, quale reciprocità è necessario che ci sia fra studenti e fruitori del servizio, come collegare il servizio alla comunità, quali conseguenze si verificano sulla scuola o sulla comunità.

Billig (2004) stesso integra la sua prima rassegna con altre ricerche più recenti all'interno del report Growing to Greatness 2004 (2004: 12-25):

A. COGNITIVE/ACADEMIC IMPACT

Dopo il 2000 l'enfasi su questi impact è dovuto principalmente alla spinta verso l'accountability delle Scuole e all'idea di istruzione basata su standard, introdotta con la legge federale "No Child Left Behind" (2001), che ha posto al centro delle politiche di istruzione soprattutto i contenuti dei curricoli (con particolare riguardo alla lingua e alla matematica).

In ogni caso diverse scuole e distretti hanno considerato il SL come una elemento chiave dei loro sforzi di riforma, considerandolo sia come una strategia per lo sviluppo cognitivo, sia uno strumento per rivitalizzare la missione civica delle scuole e per sostenere lo sviluppo personale degli studenti. Sono ancora in numero limitato gli studi che hanno mostrato gli effetti cognitivi del SL; i pochi che sono stati elaborati mostrano risultati promettenti. Di seguito una carrellata delle ricerche principali recensite da Billig.

➤ **Michigan Learn and Serve Study**. Uno studio del Michigan Learn and Serve condotto da RMC Research (Billig & Klute, 2003; Klute & Billig, 2002) ha esaminato l'impatto della partecipazione degli studenti sull'impegno scolastico e sulle performance della valutazione di stato "Michigan Educational Assessment Program" (MEAP).

Le risposte del sondaggio basato su punteggi nell'impegno scolastico e voti dei test hanno coinvolto studenti che hanno svolto il SL comparandoli con studenti che non vi hanno partecipato (1988 studenti hanno risposto; 1437 hanno svolto SL). I risultati:

- studenti del SL del 7^-12^ grado erano più impegnati cognitivamente in inglese e nei linguaggi degli studenti non SL
- negli studenti più giovani del 2^-5^ grado ci sono state significative differenze in tutti gli aspetti dell'impegno cognitivo, gli studenti SL erano molto più impegnati degli studenti non partecipanti. Ciò significa che gli studenti di SL erano più propensi a stare attenti nel lavoro scolastico e ad avere maggiore concentrazione nell'apprendimento
- il SL è positivamente associato con i punteggi del test MEAP per gli studenti del 5^ grado. Comparando gli studenti non partecipanti, il test mostra che gli studenti di SL ottengono punteggi significativamente più alti, nel test di scrittura, negli studi sociali. Non sono state trovate differenze fra studenti di altri gradi.

➤ **Philadelphia "Need in Deed" Study**. In un altro studio promosso dalla RMC Research, studenti del 6^ grado che hanno partecipato a "Need in Deed", un particolare programma di SL, sono emersi punteggi più alti, statisticamente significativi, nel test Terra Nova nell'area dei linguaggi e delle scienze. Lo stesso effetto non è stato trovato per i partecipanti del 4^ e 8^ grado. I dati qualitativi rivelano che alcune differenze possono essere spiegate dai contenuti del progetto di SL e dalla qualità del Sl stesso.

➤**California Comparison Study**. Sono stati comparati gli studenti HS che hanno partecipato a progetti di SL, con quelli impegnati nel community service, o in service-based internship e quelli che non erano impegnati in nessuna attività. Lo studio ha avuto vari focus fra cui quello sull'apprendimento accademico. In questo studio, i risultati accademici sono stati definiti in termini di: padronanza dei contenuti del corso, pensiero e capacità di problem-solving, atteggiamenti verso l'apprendimento. L'analisi dei dati ha mostrato che gli studenti impegnati in qualsiasi tipo di servizio hanno avuto punteggi significativamente più alti sui questionari che hanno misurato l'atteggiamento verso la scuola (alcune delle differenze possono essere spiegate in base al sesso e il sito della scuola). Il gruppo di SL ha ottenuto un punteggio superiore in tutte le valutazioni sull'apprendimento; differenze significative sono state trovate solo tra chi ha svolto il SL e chi non ha svolto alcun servizio. Ammon, Furco, Chi, e Middaugh (2001) hanno

mostrato che i fattori che sembrano essere correlati agli effetti accademici più elevati sono: la chiarezza degli obiettivi accademici, i chiari collegamenti tra obiettivi ed attività, la durata ragionevole e il supporto attraverso attività di riflessione mirate.

➤ **New England CO-SEED Sites.** Klute (2002) ha studiato quattro contesti in tre stati del New England per determinare l'impatto della partecipazione nel programma ambientale di SL sui risultati dei test nazionali. L'analisi ha dimostrato che gli studenti del New Hampshire del 6^ grado avevano punteggi di rendimento significativamente più alti per le valutazioni dello stato in materia di arti lingua, matematica, scienze e studi sociali rispetto alle medie del passato. Non sono state riscontrate differenze per gli studenti di 3^ grado. Partecipanti al 6^ grado del Vermont hanno mostrato risultati leggermente superiore e gli studenti di 2^ grado ha ottenuto risultati molto più elevati in lettura e nell'analisi di parole. Non sono state trovate altre differenze. L'autore suggerisce che le differenze nel risultato potrebbero essere legate al grado di attuazione e alla qualità dei contesti.

➤ **Alternative Schools Studies**. Laird and Black (2002) hanno comparato i risultati accademici degli studenti nelle "alternative schools" nel Michigan, che ha implementato un'esperienza di SL, un programma di *tutoring*, "Literacy Corps", con studenti che erano in lista per entrare nelle "alternative schools". I partecipanti ai Literacy Corps hanno mostrato significative differenze positive rispetto ai non partecipanti nella media complessiva di inglese, matematica e leggermente più alti i punteggi nel test MEAP di scienze. Kraft and Wheeler (2003) hanno intervistato gli studenti in situazioni simili nel Kansas. I dati qualitativi mostrano una forte differenza nel tempo nell'impegno a scuola e nell'apprendimento e un aumento positivo nell'ambito della scrittura, nella lettura. Non vi è stato però un gruppo di controllo.

➤ **Study of "At-Risk" Students**. Hecht (2002) ha condotto uno studio sugli studenti del Delaware, che sono "at risk" (7^ - 8^ grado). Questi studenti hanno letto a bambini in età prescolare in un centro della comunità locale; tale attività era parte del loro programma di lingua inglese di classe. Il ricercatore dimostra attraverso interviste, osservazioni e documenti che gli studenti coinvolti nel SL hanno trovato inaspettatamente positiva e divertente la loro partecipazione. Tutti gli studenti hanno descritto in termini positivi l'esperienza, mostrando come il SL a migliorato il loro impegno a scuola.

➤ Le indagini sui partecipanti di Learn and Serve nel Wisconsin (Kirkham, 2001) hanno rilevato che il 97,9% degli insegnanti che svolgono il SL ha detto che gli studenti hanno imparato più di quanto avrebbero appreso, attraverso l'istruzione regolare. Quasi la metà (46,4%) ha riferito che i voti degli studenti sono migliorati e il 35,8% ha riferito che l'assenteismo è diminuito. Studenti delle scuole superiori che hanno partecipato generalmente hanno confermato questi risultati. In un sondaggio, il 77% ha detto che essi hanno acquisito nuove competenze, conoscenze e interessi; Il 67% ha riferito che hanno guadagnato una comprensione più ampia di persone e luoghi; e il 62% ha dichiarato di avere una migliore comprensione della comunità e come funziona.

➤ **Studies of Student Problem Solving**. Tre studi sono stati condotti per esaminare l'imatto del SL sulla capacità di problem solving e sulle competenze cognitive complesse. Gli studi, condotti da RMC Research a Philadelphia, Denver e Waianae, Hawaii, hanno esaminato il grado in cui gli studenti hanno cambiato il modo in cui hanno capito e cercato di risolvere i problemi della comunità. Dopo l'impegno nel SL gli studenti erano molto più inclini a vedere problemi sociali o di comunità in termini sistemici, piuttosto che personali, erano diventati più orientati all'azione nelle loro soluzioni, proponendo più soluzioni, e avanzando soluzioni più realistiche. Nello studio hawaiano gli studenti si sono mostrati più ematici in grado di adottare un approccio più profondo, più analitica dei problemi.

Billig (2004) conclude l'analisi del precedente gruppo di ricerche affermando che ci sono ancora troppo pochi studi relativi agli effetti cognitivi del SL, sebbene il trend rivelato da questi studi è generalmente positivo. Gli studenti che hanno partecipato al SL hanno avuto punteggi più alti di quelli che non hanno partecipato, soprattutto negli studi sociali, nella scrittura, in inglese e nei linguaggi. Essi erano più coinvolti cognitivamente e più motivati ad apprendere. I risultati delle ricerche sono un incoraggiamento per il miglioramento degli studenti considerati a rischio e per coloro che frequentano le "alternative school". Gli studi sulle abilità di problem - solving degli studenti mostrano un forte aumento nella complessità cognitiva e negli altri aspetti legati al problem - solving. Il SL pare avere un impatto positivo sugli studenti, aiutandoli a impegnarsi nell'apprendimento a scuola e con punteggi più alti in determinate aree dei test nazionali. Alcuni di questi risultati sono influenzati dalla qualità dei programmi.

B. CIVIC/CITIZENSHIP IMPACT

Billig (2004: 17-20) riferendosi a varie ricerche introduce gli effetti legati alla dimensione della cittadinanza mostrando il problema crescente del disimpegno civico tra i giovani negli Stati Uniti, in particolare nelle scuole superiori:

- poco interesse da parte dei giovani per le questioni civili e politiche e poca conoscenza o fiducia nel sistema politico
- molti giovani non sentono di poter fare la differenza, risolvere i problemi delle loro comunità, o di avere un impatto significativo sulla politica, i giovani non votano in percentuali pari a quelle delle generazioni precedenti e non sono collegati alla vita politica nello stesso modo come i coetanei del passato
- c'è la mancanza di interesse nelle attività civiche tra i giovani ed esprimere preoccupazione per il futuro della democrazia.

Con la pubblicazione nel 2003 della Civic Mission of Schools (Carnegie Corporation of New York & CIRCLE, 2003) insieme con il National Commission on Service-Learning Report (2002) si è stimolato il dibattito sulla necessità, per le scuole americane, di giocare un ruolo più incisivo nel preparare i giovani sui i diritti e le responsabilità legate alla democrazia statunitense. Quattro i principali obiettivi dell'educazione civica:

- aiutare gli studenti a diventare maggiormente consapevoli dei principi democratici
- aumentare la partecipazione degli studenti nelle comunità attraverso il servizio
- mostrare agli studenti come "agire politicamente", facilitando l'acquisizione di competenze e conoscenze relative al lavoro di gruppo, al problem solving, a parlare in pubblico e servire gli altri
- aiutare gli studenti ad acquisire valori, come la preoccupazione per i diritti e il benessere degli altri, l'efficacia, la tolleranza, il rispetto e la responsabilità sociale.

Le scuole sono considerate l'istituzione più adeguata per realizzare questi obiettivi; esse già promuovono le basi cognitive e sociali per le attività che la ricerca conferma essere legati al raggiungimento di questi obiettivi. Il SL è visto, in questa cornice, un approccio che aiuta i giovani a maturare competenze di cittadinanza attraverso il servizio alla comunità.

➤ **Colorado Learn and Serve Program**. Uno studio sull'impatto del Learn and Serve program nel Colorado (Kim & Billig, 2003; Klute, Sandel, e Billig, 2002) ha esaminato 35 classi e 761 studenti, la metà dei quali ha partecipato al SL e l'altra metà no. Questi studenti partecipanti al SL hanno mostrato una differenza statisticamente significativa in relazione all'impegno nella comunità, al legame con la scuola, e la responsabilità civile.

➤ **California Service-Learning Programs**. Ammon et al. (2001) nel loro studio hanno condotto un sondaggio pre/post attività di SL in 38 contesti, coinvolgendo le scuole impegnate. Ne è emerso un aumento di impegno civico in alcuni contesti, ma non in tutti. Le differenze di impatto sono state attribuite a differenze di obiettivi programmatici; Furco (2002), studiando i programmi delle scuole superiori della California, ha riscontrato una differenza statisticamente significativa a favore del servizio nel SL, nella consapevolezza delle questioni sociali e nella volontà di assumere ruoli attivi nella comunità degli studenti.

➤ **Rural Community Study.** Henness (2001) ha condotto uno studio sul SL in 11 comunità rurali del Midwest. Ha scoperto che negli studenti lo sviluppo del capitale sociale (per esempio, il loro rapporto con adulti responsabili e con organizzazioni della comunità civica) era molto più alto negli studenti che hanno partecipato al SL, rispetto a quelli che non hanno partecipato.

➤ Sono stati condotti numerosi studi per esaminare gli effetti del SL sull'impegno civile. Melchior e Bailis (2002) hanno confrontato i risultati emersi da programmi specifici, come "Serve America", "Learn and Serve", "Active Citizenship Today". Gli studenti partecipanti in ciascuno di questi programmi di SL frequentavano le scuole medie e superiori degli Stati Uniti. I risultati indicano che sia "Serve America" e che "Learn and Serve" hanno avuto un aumento statisticamente significativo dell'impatto positivo sugli atteggiamenti e comportamenti civici degli studenti, in particolare nei settori della responsabilità personale e sociale per il benessere degli altri; per il coinvolgimento della comunità, la leadership nel servizio, l'accettazione della diversità e capacità di comunicazione. Gli effetti erano più grandi tra gli studenti delle scuole superiori. I maggiori impatti erano in quelle aree che sono state direttamente interessate dal percorso di SL, piuttosto che su vaste aree di responsabilità sociale. Il programma ACT ha avuto una

serie di effetti positivi, in particolare nel settore dello sviluppo delle competenze di comunicazione.

➤ Kahne, Chi e Middaugh (2002) hanno valutato il "Constitutional Rights Foundation's City Works Program", somministrando un sondaggio pre / post per gli studenti che hanno partecipato al programma e per i gruppi di controllo. Hanno inoltre condotto osservazioni in classe e focus group . Sono emersi risultati statisticamente significativi per quanto concerne il maggiore impegno a diventare un cittadino partecipativo, ad essere orientati ai valori di giustizia e un interesse generale per il servizio, rispetto agli studenti non partecipanti. Coloro che hanno partecipato al programma "City Works" hanno manifestato maggiore responsabilità personal , la conoscenza delle reti sociali , capacità di leadership. Quando i ricercatori hanno analizzato le componenti del programma per individuare quale tipo di intervento ha avuto i maggiori effetti, è emerso che le simulazioni e l'esposizione a modelli sono state le strategie che hanno avuto un impatto maggiore.

La maggior parte degli studi sugli effetti del SL che riguardano gli aspetti dell'impegno civico, mostrano che il SL dà risultati positivi. I risultati contrastanti dipendono in generale, secondo i ricercatori, dalla qualità e dall'intenzionalità dei programmi di SL. Quando il SL è volutamente orientato ad un risultato relativo all'aspetto civico, sembra produrre quel risultato il più delle volte, soprattutto per gli studenti delle scuole superiori. Tuttavia, per molti programmi, l'impegno civico non è un obiettivo intenzionale, e in quei casi, sembra che il SL non possa raggiungere risultati attesi, così come accade per gli altri programmi in cui c'è una scelta precisa a monte.

C. SOCIAL/PERSONAL IMPACTS

Gli effetti di carattere sociale e personale del SL sugli studenti sono stati nel corso degli anni sempre più frequentemente documentati; fra quelli maggiormente correlati al SL vi sono il senso di auto-efficacia, il rispetto per la diversità, la fiducia in se stessi, le capacità collaborative, la capacità di evitare comportamenti a rischio e la resilienza (Billig, 2000).

La riforma federale del NCLB ha contribuito, nel primo decennio del XXI secolo, a spostare il baricentro dell'interesse verso la dimensione cognitiva, ciononostante; i ricercatori nel campo dell'apprendimento socio-emotivo, hanno considerato il SL come una

strategia chiave per realizzare competenze di base socio-emozionali (consapevolezza di sé, consapevolezza sociale , autogestione , capacità relazionali, processo decisionale responsabile). Il SL rappresenta un'opportunità significativa per far maturare tali competenze.

➤ **Effetti sull'etica**. Sono stati condotti numerosi studi sull'impatto del SL nell'ambito etico. In questi studi, l'etica è generalmente definita come la volontà degli studenti di difendere ciò che è giusto, come sviluppo di forti valori morali, come volontà di intervenire per il bene della giustizia. Furco (2002) ha accertato che vi sono differenze statisticamente significative tra i partecipanti e non partecipanti al SL su tutte le misurazioni considerate, con risultati ben più positivi per coloro che partecipano al SL.

➤ Leming (2001) ha esaminato se la riflessione dentro un programma di SL che comporta componenti etiche, poteva avere effetti sugli studenti, riguardo alla **percezione di poter "fare la differenza", alla relazionalità, alla consapevolezza politico-morale.** Gli studenti con una componente etica all'interno del programma di SL sono stati confrontati con coloro che erano impegnati nel servizio alla comunità, integrato con la riflessione, ma senza la componente etica e con coloro che non hanno partecipato ad alcun servizio. Leming ha rilevato che dopo un semestre, gli studenti delle scuole superiori - con una componente etica nel programma di SL - hanno avuto una valutazione molto più elevata nella dimensione etica, rispetto agli studenti nelle altre due condizioni. In entrambe le condizioni di SL, gli studenti hanno registrato - rispetto ai non partecipanti - misure superiori nella responsabilità sociale ed hanno manifestato la loro futura partecipazione alla vita della comunità.

➤ **Resilienza**. Laird & Black (2002) studiando un particolare programma di SL hanno esaminato i comportamenti degli studenti "a rischio" (elevato potenziale di abbandono scolastico, uso di alcol e di altre sostanze, cattiva condotta). Questo studio ha mostrato che gli studenti del 9^ grado che hanno partecipato nelle classi di SL avevano punteggi significativamente più positivi su tutte le misurazioni della resilienza, e che gli studenti del 12^ grado coinvolti nel SL hanno mantenuto un basso rischio di abbandono rispetto ai loro coetanei non partecipanti. Gli studenti che hanno partecipato a progetti di SL a carattere ambientale hanno avuto punteggi più alti nelle valutazioni riguardanti gli atteggiamenti interpersonali rispetto a quelli che hanno partecipato ad altre forme di

servizio. Gli studenti, coinvolti in progetti di servizio alle persone, hanno iniziato con punteggi più bassi e guadagnato più di altri . Gli studenti, con più ore di servizio, hanno mostrato punteggi più alti su diversi settori.

Questi studi confermano quanto indicato dalla rassegna precedente riassunta da Billig (2000), ossia che il SL produce una serie di effetti positivi sui comportamenti prosociali, sull'accettazione della diversità, nel sviluppo dell'etica , sul rafforzamento dei fattori legati alla resilienza. Billig (2004) chiude la sua rassegna confermando la necessità di maggiori studi, in grado di soddisfare i criteri della prova scientificamente fondata: sono infatti ancora scarse le valutazioni e i disegni sperimentali e quasi- sperimentali in grado di mostrare l'impatto del SL. Tuttavia, la ricerca mostra che il SL nel percorso di istruzione americano K-12 è una prassi estremamente promettente, soprattutto se possiede specifici elementi di alta qualità. La prova che il SL influisce su teste , cuori e mani degli studenti è sufficiente secondo Billig (2004) a favorire la diffusione della pratica nelle scuole.

5.3 Il SL come strumento efficace contro il drop out nelle scuole superiori

Fra le ricerche relative agli effetti del SL sugli studenti, vi sono quelle relative a focus e problematiche particolari, come quelle dell'abbandono scolastico, una vera e propria piaga sociale negli Stati Uniti[84]. Sebbene negli ultimi trent'anni il tasso di drop out nella scuola superiore americana, dagli anni '70 del XX secolo ad oggi, sia sceso, permangono importanti disparità se si considerano le etnie e l'origine straniera degli studenti (soprattutto ispanica)[85].

L'attenzione delle ricerche e delle politiche educative si concentra sul drop out in quanto è un fattore che viene associato agli esiti negativi nell'occupazione e nella vita in generale. I giovani che abbandonano la scuola superiore rischiano infatti di non avere le competenze minime necessarie per essere cittadini attivi e consapevoli nella società sempre

[84]Il tasso di *drop out* (percentuale di giovani fra i 16 e i 24 anni che non frequentano la scuola e non hanno ottenuto un diploma di scuola superiore o una certificazione) è sceso negli Stati Uniti dal 12% nel 1990, al 7% nel 2012; il maggiore calo è avvenuto a partire dal 2000. Il numero di anni di scuola completati nelle High Schools è aumentato dal 1990 al 2012. La percentuale degli abbandoni con meno di nove anni di scolarizzazione è del 18% nel 2012 a differenza del 29% nel 1990; http://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_coj.asp (giugno 2014)

[85] Risulta più probabile che giovani neri ed ispanici, rispetto ai ragazzi bianchi o asiatici abbandonino la scuola superiore. Nel 2012, il 4% dei bianchi fra i 16 e i 24 anni, non erano iscritti a scuola e non avevano completato la scuola, rispetto al 9% dei neri e il 13% degli ispanici. Il tasso elevato di drop out per gli ispanici è in parte il risultato della percentuale di immigrati in questa fascia di età, che non hanno mai frequentato la scuola nel USA. http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2012/10/01_Dropout_Rates.pdf (giugno 2014)

più complessa di oggi e sul posto di lavoro sempre più dipendente dalla tecnologia. Il completamento della scuola superiore è richiesto per l'accesso all'istruzione post-secondaria, è un requisito minimo per la maggior parte delle occupazioni, un diploma di scuola superiore è associata a redditi più alti; giovani ed adulti con bassi i livelli di istruzione e di competenze hanno più probabilità di vivere in povertà e e di ricevere assistenza; con l'abbandono della scuola maggiori sono le probabilità di essere coinvolti in attività illecite; lo stato di abbandono è anche collegato con cattive condizioni di salute.

I fattori che aumentano il rischio di abbandono sono gli alti tassi di assenteismo, i bassi livelli di coinvolgimento della scuola, il livello di istruzione basso dei genitori, il lavoro o le responsabilità familiari, comportamenti problematici o devianti, il trasferimento in una nuova scuola nel 9^ grado, il frequentare la scuola con bassi rendimenti (Child Trends; 2014: 2).

Alla luce di tutto ciò il SL emerge, dalle recenti ricerche statunitensi, come uno strumento efficace per prevenire il fenomeno del drop out; due report in particolare suggeriscono la strategia del SL per affrontare le questioni legate al drop out e all'impegno civico: "The silent Epidemic perspectives of High School Dropout" (2006) e "America's Civic Health Index" (2006).

Secondo il report "The silent Epidemic perspectives of High School Dropout" (2006) quasi un terzo di tutti gli studenti delle scuole superiori pubbliche americane - e di questi, quasi il 50% delle minoranze - non riesce a diplomarsi. Fra i motivi dell'abbandono emerge in modo preponderante che il 70% degli studenti si lamenta della mancanza di applicazioni del lavoro scolastico nel mondo reale; quasi la metà non si sente coinvolta a scuola e si annoia. Più dell'80% degli studenti ritiene che le scuole dovrebbero offrire occasioni per apprendere maggiormente dal mondo reale - per esempio attraverso il SL, gli stage e l'apprendistato - in quanto queste strategie potrebbero migliorare le possibilità degli studenti di ottenere il diploma di scuola superiore.

Il report "America's Civic Health Index" (2006) misura secondo 40 indicatori la "salute civica" della nazione americana negli ultimi trent'anni. I divari più forti nel settore sono correlati ai livelli di istruzione: i laureati superano i loro coetanei meno istruiti in diversi ambiti quali il volontariato, il contributo a progetti comunitari, la partecipazione ad incontri al voto politico. Per la maggior parte, chi ha abbandonato la scuola superiore non

è è in grado di poter essere un sostenitori efficaci e parte attiva nella propria comunità. Vivono perciò la mancanza di apprendimento e la mancanza di servizio (Bridgeland, DiIulio, Wulsin; 2008: 1).

Il SL è citato, fra le 15 strategie efficaci per prevenire l'abbandono scolastico, dal National Dropout Prevention Center[86] (in quanto metodologia didattica che si gioca su opportunità in grado di promuovere la crescita personale, sociale e cognitiva, nonché la responsabilità civile e l'orientamento professionale). Gli elementi del SL che giocano a favore della prevenzione dell'abbandono scolastico sono la diversificazione dei materiali e degli strumenti utilizzati, il tempo dedicato alla riflessione, l'utilizzo di modalità di valutazione alternative, il coinvolgimento diretto degli studenti nella progettazione curricolare; la possibilità di applicare le conoscenze e competenze a bisogni concreti e reali della comunità; la durata significativa dei progetti che impattano maggiormente, la possibilità di vivere un'esperienza divertente e piacevole (Smink, Schargel; 2004:155-162)[87].

Il SL può essere perciò una strategia efficace per arginare non solo il grande numero degli abbandoni, ma per far crescere una nuova generazione di giovani, accademicamente preparati per affrontare il college e con un forte senso di responsabilità civica. Nonostante la crescita del SL negli ultimi vent'anni, rimane un divario persistente tra il numero di studenti che vorrebbero avere l'opportunità di fare esperienza di SL e il numero di coloro che vi hanno accesso; questo divario è maggiore per gli studenti delle minoranze.

L'indagine recente -"Engaged for success. Service - Learning as a Tool for Hihg School Drop out Prevention" (Bridgeland, DiIulio, Wulsin; 2008)- sugli effetti del SL sugli studenti a rischio di abbandono nelle HS americane[88] non presenta prove definitive per cui il SL è in grado si sollevare i tassi del raggiungimento del diploma degli studenti, ma piuttosto offre evidenze che dimostrano che il SL può svolgere un ruolo importante nel mantenere gli studenti impegnati a scuola e sulla buona strada per diplomarsi.

---

[86]Il "National Dropout Prevention Center", avviato nel 1986, è una risorsa specifica per la prevenzione del drop out e offre strategie per aumentare la percentuale degli studenti che arrivano a diplomarsi nelle scuole americane. Lo fa attraverso la promozione di progetti attivi di ricerca e di valutazione, pubblicazioni e formazione professionale;http://www.dropoutprevention.org (giugno 2014)

[87]http://www.dropoutprevention.org/effective-strategies/service-learning/resources

[88] Il report mostra i risultati di un'indagine americana rappresentativa a livello nazionale riguardante le opinioni sul SL di 807 studenti delle scuole superiori, tra cui 151 studenti a rischio. Il report considera anche i risultati dei focus group di insegnanti che esplicitano le modalità in cui il SL ha avuto degli effetti sui loro studenti, nonché interviste con gli studenti stessi che offrono i loro punti di vista sui programmi di SL.

Il SL pare mostrare le potenzialità per affrontare le cause alla base dei tassi elevati di abbandono, incorporando le strategie più raccomandate per prevenire il drop out.

Di seguito le principali evidenze raccolte dalla ricerca:

1. **Il SL ha il potenziale per aumentare la partecipazione e il coinvolgimento degli studenti.** Le modalità di partecipazione sono fra i più forti indicatori dell'impegno complessivo complessivo degli allievi sviluppo e un significativo predittore dell'abbandono;

   - 82% degli studenti che partecipano al SL e l'80% degli allievi a rischio non inseriti in programmi di SL, affermano che la frequenza della scuola è diventata o sarebbe diventata più positiva attraverso il SL. Nei focus group, gli insegnanti hanno sottolineato il ruolo del SL nell'aumento della frequenza delle lezioni da parte degli studenti; altri studi hanno dimostrato che i programmi di SL di alta qualità hanno un impatto significativo sulla frequenza degli studenti.
   - più del 75% di tutti gli studenti (attuali e passati dei programmi di SL e studenti a rischio che non hanno partecipato al SL), concordano sul fatto che le classi di SL sono più interessanti di altre classi. Il SL aiuta a mantenere gli studenti impegnati offrendo occasioni per applicare di lezioni curricolari alle esperienze del mondo reale.
   - il 45% degli studenti SL, di cui 38% di studenti a rischio che non erano nei programmi di SL, ritengono le classi di SL più utile rispetto alle altre classi. Solo il 3% di tutti gli studenti li trova meno utili, mentre il 52% ritiene che sono utile come le altre classi.

2. **Il SL ha le potenzialità per favorire la motivazione e la realizzazione degli studenti**; il SL impegna gli studenti nell'apprendimento in aula con modalità che favoriscono il successo accademico e aumentano la motivazione ad apprendere;

   - 77% degli studenti nei programmi di SL e il 66% degli studenti a rischio che non hanno partecipato a programmi di servizio-apprendimento, dicono che il SL ha avuto o avrebbe avuto un grande effetto su di loro, motivandoli a lavorare maggiormente. Il 65% di tutti gli studenti credono che la loro motivazione aumenterebbe se il lavoro delle nelle classi fosse collegato con la possibilità di servire nelle comunità.

- altre ricerche mostrano che il SL può aiutare ad aumentare negli studenti la fiducia in se stessi, la capacità di leadership e il senso di empowerment.
- la ricerca mostra che il SL può migliorare il rendimento scolastico, migliorando i punteggi dei test, il completamento dei compiti a casa, e può ridurre il divario di risultati tra la minoranza e la maggioranza degli studenti. Gli insegnanti hanno raccolto nei focus group che il SL aiuta in particolare coloro che non sono favoriti dal setting tradizionale.
- altri studi mostrano che il SL può migliorare il comportamento degli studenti, ri-orientare l'ambiente scolastico a favore dell'apprendimento, riducendo le distrazioni causate da comportamenti negativi.

3. **È auspicabile fare SL più ampiamente, come strumento di prevenzione di dropout**. Il SL da solo non può risolvere il problema complesso dell'abbandono nelle scuole superiori, ma può essere un potente strumento per aiutare ad affrontare molti dei segnali di allarme che emergono dagli studenti (assenteismo, mancanza di motivazione, la mancanza di impegno in aula apprendimento, e la mancanza di connessione alle opportunità del mondo reale). Gli studenti stessi credono che il SL possa essere un potente strumento per prevenire l'abbandono scolastico e vorrebbero accedere maggiormente alle opportunità di SL;

- 74% degli afro-americani, il 70% degli ispanici e il 64% di tutti gli studenti, ha detto che il SL potrebbe avere un grande effetto sugli abbandoni nella scuola. Più della metà di tutti gli studenti a rischio (53%) ritiene che il SL potrebbe avere questo effetto
- l'83% di tutti gli studenti, il 90% degli afro-americani, l'83% degli ispanici e l'81% dei bianchi, hanno detto che si sarebbero sicuramente o probabilmente iscritti a corsi di SL se fossero offerti dalla loro scuola. Solo il 16% degli studenti però ha detto che la loro scuola offriva questa opportunità. L'epidemia dell'abbandono delle scuole superiori colpisce in modo sproporzionato gli studenti delle minoranze, gli stessi studenti che esprimono invece il forte interesse per il SL stesso.

Un importante corpo di ricerche documenta attualmente il valore cognitivo, civico, sociale e personale del SL per i partecipanti e individua le pratiche di qualità. Non ci sono tuttavia studi che indagano in modo specifico il come e il perché il SL è legato ai tassi del

raggiungimento del diploma, piuttosto che quelli che indagano le correlazioni tra il SL e l'abbassamento dei tassi di abbandono. Allo stesso modo in cui sono stati condotti rigorosi studi per determinare in che misura i programmi di SL di alta qualità sono in grado di aumentare i tassi di successo nella scuola superiore, si dovrebbero sostenere sperimentazioni di programmi di SL di alta qualità, come strategia di prevenzione dell'abbandono. Sarebbe più rigoroso elaborare disegni di ricerca sperimentale con un'assegnazione casuale; gli interventi dovrebbero essere attivati non solo nella scuola superiore, ma anche nella media. (Bridgeland, DiIulio, Wulsin; 2008: 1-4)

Come affermano Nelson e Sneller (2011:14-17) l'apprendimento esperienziale del SL valorizza le risorse positive e le potenzialità degli studenti; il SL permette ai ragazzi di essere coinvolti da protagonisti: parlando dei loro interessi, impegnandosi nel risolvere problemi, prendendo decisioni. In questo modo gli studenti possono costruire la propria identità attraverso l'esperienza di servizio, con l'aiuto e la collaborazione degli adulti. Ciò vale anche per gli allievi "a rischio", che attraverso le lenti del SL, sono visti come agenti di cambiamento sociale e politico.

Quando gli educatori affermano che uno studente *è* "a rischio", quello studente appare avere una sorta di disfunzione interna che evoca un "caso senza speranza" e un giudizio morale. Se si sostituisce l'affermazione con il ragazzo *mostra* "comportamenti a rischio" si deve considerare un sistema più complesso: quali comportamenti si mostrano, in quali circostanze, che effetti provocano. Quando ci si pone in questa prospettiva, si apre la possibilità, di vedere chi *mostra* comportamenti a rischio, come parte di un sistema che ha delle responsabilità nei comportamenti a rischio degli stessi ragazzi.

Se si guarda ai comportamenti all'interno di un sistema più complesso di responsabilità reciproche, c'è la possibilità di pensare differentemente e con maggiore fiducia. Nelson (2008: 228) sottolinea l'importanza di guardare agli adolescenti in termini complessi e relazionali, non lineari; in questa prospettiva è il sistema (scuola e comunità) che hanno delle responsabilità nei confronti dei comportamenti degli studenti "a rischio". La cifra teorica dei giovani "a rischio" è quella centrata sulla possibilità piuttosto che quella del problema.

Secondo Nelson e Sneller (2011:14-17) alla base del successo della strategia educativa del SL vi è questa convinzione: gli adolescenti descritti come "a rischio" hanno

le potenzialità per cambiare e che progettare percorsi, a partire da questa convinzione, è l'assunto di base dei programmi di SL per giovani "a rischio". Il SL investe sulle potenzialità dei ragazzi e la loro capacità di cambiare attraverso la loro opera di servizio nelle comunità.

Questo processo di miglioramento non avviene però in modo spontaneistico o semplicemente perché a monte vi è l'assunto fiducioso nelle possibilità di ciascuno; perché un percorso di SL possa generare un impatto benefico sugli studenti e stimolare cambiamenti comportamentali è necessario che tali progetti aderiscano agli standard più elevati[89]. Compito degli educatori è comprendere e seguire questi standard per garantire programmi di SL di qualità in grado di generare un futuro di speranza anche per i giovani in difficoltà.

Nelson (2008: 229-230) nel descrivere il progetto di SL applicato ai Disciplinary Alternative Education Programs (DAEP) per studenti di scuola secondaria, sottolinea quanto sia stato importante e determinante per il successo dell'esperienza coinvolgere gli allievi fin da subito, fin dalla progettazione dei percorsi di SL, a partire da temi e questioni ritenute interessanti dagli allievi stessi (l'ambiente, l'assistenza agli anziani, prevenzione droga e alcol, la prevenzione della violenza, prevenzione del tabagismo, la sicurezza scolastica, la sicurezza dei bambini, problemi di salute adolescenti, sicurezza del vicinato, cura degli animali e i senzadimora). Cruciale il ruolo promotore e di accompagnamento degli studenti da parte dei docenti e del personale educativo. L'elaborazione di progetti di SL in vista dell'ottenimento dei finanziamenti messi a disposizione per i progetti migliori ha coinvolto gli allievi direttamente e concretamente. Nelson (2008: 232) sottolinea quanto sia impegnativo introdurre la "voce dei giovani" nei processi decisionali quotidiani della scuola, e quanto lo sia maggiorante nelle Alternative School, con gli studenti con problemi di disciplina. Ciò è stato possibile perché gli educatori hanno rivisto in qualche modo l'idea che gli allievi fossero "troublemakers", per guardarli invece come giovani risorse per la comunità. La formazione del personale è stata centrale: saper incoraggiare la leadership tra i giovani e saper collegare gli obiettivi del corso con i progetti di servizio in modo che l'apprendimento fosse veramente esperienziale. L'impatto è stato positivo non solo sugli

[89]"The K–12 Service-Learning Standards for Quality Practice, released by the National Youth Leadership Council" del 2008

studenti, ma anche sulla cultura della scuola e sulla comunità, che ha portato alla ri-denominazione della scuola: precedentemente conosciuta semplicemente come "Alternative School" è stata modificata con l'espressione "Alternative School: A Service-Oriented Community".

Alcune "best practices" (Nelson; 2008: 234) sono orientative per la progettazione di SL di qualità in contesti "difficili" valorizzando la partecipazione dei ragazzi:

- coinvolgere tutto il personale in modo che il SL sia un'iniziativa a livello di scuola
- fornire una formazione continua dello staff e il loro incoraggiamento
- fornire agli studenti materiali di supporto per la progettazione, ma permettendo loro di fare il lavoro effettivo
- trattare tutti gli studenti come persone competenti, le cui idee sono valutate
- aiutare gli studenti ad usare la riflessione come strumento di gestione dei problemi
- consentire gli errori che favoriscono il problem-solving.
- utilizzare strategie di role-play e mettere in pratica ciò che hanno da dire, prima di presentare le loro idee a un gruppo di soggetti interessati.
- incoraggiare gli studenti ad essere protagonisti
- utilizzare la tecnologia per incoraggiare la voce dei ragazzi.

Il Sl in definitiva consente ai giovani di avere "voce" nella scuola e nella comunità, il che aumenta le possibilità per loro di sentirsi connessi e ed essere importanti per il funzionamento delle loro scuole, quartieri e città (Nelson; 2008: 235).

Quest'ultima sezione dedicata al recensione di progetti per la prevenzione del drop out e in particolare la ricerca portata avanti da Nelson et al. rappresentano da un lato la chiusura della parte teorica della ricerca, dall'altro costituiscono un ponte di passaggio verso la parte empirica, che illustra la realizzazione di un'esperienza di SL, in un contesto di un Centro di Formazione Professionale lombardo, un percorso particolare e unico, ma che al tempo stesso condivide alcuni presupposti teorici precedentemente presentati, ripercorre le tappe progettuali suggerite a livello internazionale, che pongono al centro la partecipazione attiva degli studenti "a rischio" e utilizza alcune strategie che possono generare benefici sui ragazzi "difficili"coinvolti.

PARTE SECONDA

"SOLO ALL'ASILO MI TREMANO LE SOPRACCIGLIA"

UN'ESPERIENZA DI SERVICE LEARNING IN UN CENTRO DI FORMAZIONE PROFESSIONALE BERGAMASCO

1. Il progetto di ricerca

Un sistema sociale è profondamente tarato
quando un contadino lavora la terra pensando che, se fa il contadino,
lo fa perché non era abbastanza intelligente per diventare maestro.

Simone Weil, *La prima radice,* 1949

Questo capitolo descrive i dettagli del progetto di ricerca che ha assunto la forma di uno studio di caso. Nello specifico è stato realizzato un progetto di SL con una classe del corso di termo-idraulica di un Centro di Formazione Professionale bergamasco.

Si parte dalla cornice che definisce il significato generale della ricerca qualitativa e i principi e le ragioni epistemologiche che hanno orientato tutto il percorso d'indagine, caratterizzato soprattutto dall'aver dato voce ai ragazzi, protagonisti dell'esperienza di SL. La forma più adatta da dare alla ricerca è stata quello dello studio di caso, che ha permesso di studiare in profondità unità di analisi ristrette, raccogliendo dati situati, al fine di poter descrivere e comprendere la realtà nei suoi aspetti più rilevanti. In particolare il taglio dato allo studio di caso è stato di tipo interpretativo in quanto sulla base di descrizioni intensive, si è proceduto a fornire interpretazioni quale premessa per l'elaborazione di una possibile teoria.

Procedendo dal generale al particolare in questo capitolo sono descritti dettagliatamente gli elementi del caso: i protagonisti principali della ricerca, i ragazzi, nel loro contesto formativo, gli obiettivi del percorso (declinati in obiettivi della ricerca, del percorso di SL, del progetto elaborato dai ragazzi stessi), le fasi dell'indagine e del progetto di SL in senso stretto), i metodi e gli strumenti utilizzati, la modalità di analisi di tutti i dati raccolti sostenuta da argomentazioni relative alla validità e attendibilità delle procedure della ricerca stessa.

La particolarità e la complessità del seguente lavoro di ricerca emerge se si considera la duplicità delle azioni messe in atto: la realizzazione di un progetto di SL dentro un

contesto particolarmente difficile e la ricerca sugli effetti provocati dall'esperienza sui protagonisti del progetto stesso. Si sono dovuti perciò distinguere, e intrecciare nello stesso momento, obiettivi del progetto e obiettivi della ricerca, metodi e strumenti utilizzati durante l'esperienza di SL e metodi e strumenti utilizzati per fare ricerca sull'esperienza stessa.

1.1 Cenni metodologici

Si parla di "cenni" poiché l'obiettivo del lavoro non è quello di trattare in modo esaustivo e completo una metodologia nella sua complessità, bensì è quello di descrivere, con i dettagli e le argomentazioni dovute, i criteri che hanno orientato la seguente ricerca. Ecco quindi che "significato" e "forma", elementi descritti di seguito, tracciano le linee guida del percorso di ricerca intrapreso.

1.1.1 Il significato della ricerca

Un processo di ricerca nasce dai bisogni di conoscenza più o meno esplicitamente tradotti in insiemi di interrogativi sulla realtà (Ricolfi 1997: 20-21) e tratta problemi veri, che si trovano stando in ascolto degli altri e mantenendo lo sguardo sul reale, mentre accade; fare ricerca significa raccontare la storia di come nascono gli interrogativi e i dubbi, la curiosità di capire e studiare un tema e del viaggio che si intraprende per trovare delle risposte (Mortari, 2010).

Questo percorso di ricerca in particolare ha preso avvio dalla storia professionale e dall'interesse personale nei confronti della didattica che realmente scardina i rapporti frontali, i processi meramente trasmissivi, le separazioni disciplinari; e dei metodi che, attraverso ambienti di apprendimento che vanno oltre i confini dell'aula, offrono esperienze formative con una particolare impronta sociale, quali occasioni per educare ad una cittadinanza consapevole, partecipativa, solidale. Questo progetto di ricerca esplora in particolare metodi e strategie che, superando il mero tecnicismo e considerando i confini - dell'edificio scolastico e del luogo formativo - porosi e permeabili alla comunità

circostante, danno l'opportunità di rispondere non solo ad obiettivi di crescita attraverso i saperi di base (organizzati nelle discipline) e ai traguardi di sviluppo professionale (con l'acquisizione di strumenti e tecniche), ma sono anche in grado di offrire un contributo concreto e significativo alla "piena fioritura dell'umano", entro un "processo che orienta ad essere pienamente ciò che si può essere" (Mortari; 2013: 35) per "promuovere nel soggetto in formazione il desiderio di acquisire l'arte di comporre la propria vita con senso" (*ivi*, 39). Si è voluto perciò approfondire l'approccio del SL entro un'idea di scuola concepita come "crocevia di ceti e classi sociali", "ultimo spazio intergenerazionale residuato in una società a compartimenti stagni", "terreno privilegiato per la ricostruzione dei legami sociali" (Mazzoli; 2012: 37), capace di uscire dall'autoreferenzialità culturale ed istituzionale, e di creare partecipazione sociale dentro una "condizione della fragilità dell'umano e dell'esposizione reciproca a presenze e iniziative degli altri", attraverso progetti ed esperienze in grado di generare "tessuti di relazione fraterna e responsabile, apertura al nuovo, mutualità, riconoscimento e reciproca assicurazione" (Lizzola; 2012: 135).

Il processo di ricerca qualitativo sviluppato è iniziato dalla necessità di comprendere un fenomeno dal punto di vista dell'esperienza vissuta, al fine di riuscire a comprenderne il significato (Englander, 2010: 39) ed ha riconosciuto come suo fine quello di comprendere le prese di consapevolezza, le nuove visioni di sé, le percezioni inedite sugli altri e le rappresentazioni altre sul mondo di ragazzi di un Centro di Formazione Professionale, protagonisti per la prima volta di un'esperienza di SL, rivolta a dei bambini di una Scuola dell'Infanzia. La realtà osservata, oggetto della ricerca, è stata un'esperienza formativa particolare di alcuni soggetti, i ragazzi di una classe di un CFP; non si è trattato quindi di una realtà asettica da laboratorio, ma di "luoghi di vita o di contesti che elaborano vita e capaci di far emergere i segni di un processo formativo sempre in divenire, perciò dinamico e dagli esiti imprevedibili" (Demetrio; 1992: 15). Per questo il processo esplorativo della ricerca non è stato "né teso ad addizionare teoremi, né a registrare empiricamente esperienze", ma ha avuto come obiettivo "il ≪racconto≫ di un processo di cambiamento" (ivi, 20).

Il ricercatore ha dovuto perciò saper porre attenzione al "fatto umano", considerando il fatto che quest'ultimo ha una natura globale e complessa, non disaggregabile nelle sue

parti costitutive e possiede una costellazione di significati che variano processualmente (ivi, 82-83). La ricerca qualitativa infatti implica una relazione diretta con l'esperienza così come è stata vissuta sentita agita o subita al fine di raggiungere la comprensione dell'esperienza il più a contatto possibile con il modo in cui gli attori la sentono e la vivono (Sherman, Webb; 1998: 7).

Tutto ciò ha richiesto necessariamente un'immersione reale e totale in un contesto concreto e particolarmente difficile: un vero e proprio viaggio di scoperta del significato di un fenomeno, di esplorazione dell'inedito, di osservazione dell'accadere, di scelte di direzioni in relazione all'accaduto, mantenendo uno sguardo attento ai particolari, alle singolarità, alle sfumature, il più possibile libero da pregiudizi e pre-comprensioni, uno sguardo che "si poggia sulle cose, così come sono in se stesse" (Stein, 2001: 26)

La ricerca che ha come suo oggetto d'indagine i significati che le persone attribuiscono alla loro esperienza e che si propone come obiettivo quello di pervenire a una comprensione, il più adeguata possibile, del punto di vista dei partecipanti (Merriam, 2002: 6), ha voluto "dare voce" agli allievi di una classe di un CFP, rendendoli non solo protagonisti attivi di scelte progettuali, ma anche attori nell'interazione con la ricercatrice che, proprio grazie a questo confronto reciproco, ha potuto costruire conoscenze condivise. I ragazzi intervistati, disciolti i primi sospetti e dipanate le schermaglie iniziali, hanno intuito fin da subito l'opportunità positiva di "poter dire la loro" e percepire l'importanza e il valore del loro punto di vista sulla realtà. Attraverso le interviste, con cui i ragazzi hanno potuto esprimere pensieri, idee, emozioni e rappresentazioni di sé, si è inteso quindi far emergere i riverberi di un'esperienza di A-S, intorno a focus tematici specifici, sui ragazzi stessi. Il percorso di ricerca, intrecciandosi costantemente con quello della progettazione e realizzazione didattica, ha offerto spazi e tempi riflessivi inediti per i protagonisti, ha stimolato la riflessione dei docenti del contesto, ha rappresentato un'occasione formativa e di scambio sia all'interno del CFP, che tra quest'ultimo e la Scuola dell'Infanzia partner. Il legame cruciale fra il racconto dell'esperienza, la decodifica del significato dentro il contesto di appartenenza e la discussione che si genera a partire dal confronto tra il sistema simbolico analizzato e la cultura di appartenenza del ricercatore è il frutto della riflessività di quest'ultimo, il quale utilizza la strategia del "riflettore epistemico": gettare il proprio cono di luce su porzioni di realtà, oggetti e soggetti, "in una assoluta disponibilità a variare

i colori dominanti di cui si serve", in quanto "sono gli oggetti e le situazioni nelle quali si imbatte ad imporre la variazione" (Demetrio; 1992: 90).

Questa ricerca costituisce in sostanza un'analisi delle riflessioni, delle rappresentazioni, delle emozioni di allievi di una classe del corso di termo-idraulica in un Centro di Formazione professionale, che per la prima volta, sono protagonisti assoluti nell'ideazione, progettazione e conduzione di un progetto di SL, nell'ambito del quale sono stati conduttori di laboratori di idraulica per i bambini di una Scuola dell'Infanzia del loro territorio.

Se da un lato questa ricerca punta a raccogliere i processi di cambiamento dei ragazzi, della loro idea di sé, degli altri e del mondo a partire dall'esperienza di SL vissuta in prima persona, dall'altro rappresenta, attraverso la documentazione di una pratica e l'attivazione di un'esperienza di SL in un contesto particolare e difficile come quello di un CFP, anche una riflessione sui metodi, gli strumenti e le strategie efficaci da utilizzare in contesti formativi simili.

Alcuni principi base, espressi da Mortari nella sua introduzione al testo di Tacconi (2013: 15-20) hanno orientato tutto il percorso della ricerca:

1. *principio di utilità*, per il quale la verità non va perseguita per se stessa, come afferma Rorty (1994), ma va ricercata in quanto rappresenta un bene per la comunità, secondo una prospettiva solidale; il lavoro di ricerca sul SL è anch'esso un lavoro di servizio, e in questo caso una ricerca che possa fornire un contributo concreto e utile per interpretare e progettare un'azione formativa simili in contesti similari;
2. *principio di realtà*, che spinge a fare domande, a partire da problemi reali, realmente vissuti da soggetti che, nel caso di questa ricerca, vivono storie di formazione difficili, con insuccessi pregressi, con fragilità importanti nell'apprendimento e nel comportamento, che sono demotivati in generale; la ricerca per rispondere a questo principio si sviluppa in un setting naturale, nei luoghi dove il fenomeno oggetto di indagine accade; la stessa raccolta dei dati si effettua nell'ambiente vitale dei partecipanti, in cui il ricercatore può avere diretti rapporti con loro;
3. *principio di ascolto*, che è alla base per poter documentare i vissuti altrui; l'intervista semi-strutturata proposta ai ragazzi ha la finalità di raccogliere dati per

ricostruire i loro pensieri, le rappresentazioni e le emozioni a fronte di un'esperienza particolare. L'intervistatore ascolta con un'attenzione aperta al dire dell'altro, senza lasciar spazio ad atteggiamenti di giudizio o valutazione, ma formulando domande che possono promuovere nell'intervistato una riflessione sempre più profonda, utilizzando linguaggio e modalità adeguati agli intervistati;

4. *principio del rispetto*, seguendo il quale si è provveduto a fare una trascrizione reale ed effettiva delle interviste, senza alcun filtro o modifica; i brevi testi riflessivi dei ragazzi e le risposte ai questionari sono stati accolti nella loro integralità, così come sono state proposte loro in modo completo e senza filtri le osservazioni delle educatrici. Nessuna manipolazione è stata fatta al fine di rispettare l'alterità dell'altro.

Le ragioni espitemologiche che stanno alla base del processo di una ricerca empirica di tipo qualitativo e che sono state considerate in questo lavoro si riferiscono prima di tutto all'idea di ricerca naturalistica, che avviene nei luoghi e nei modi secondo i quali il fenomeno ordinariamente accade (Lincoln & Guba, 1985). La ricerca che si colloca all'interno del paradigma naturalistico (Mortari, 2007) non pretende di afferrare in modo "oggettivo" i vissuti "effettivi" dei ragazzi protagonisti dell'esperienza, né tanto meno di valutare sulla base di una teoria predefinita. Nella ricerca naturalistica il ricercatore si mette accanto alla testimonianza dei protagonisti, laddove essi stessi hanno vissuto e operato; è attraverso le loro parole che si ricostruisce il vissuto della loro personale esperienza, unica e irripetibile. Nessun elemento può frapporsi fra i protagonisti e la loro esperienza: per comprendere il fenomeno è necessario mettere fra parentesi "l'attività potenzialmente colonizzatrice della mente". La comprensione di un fenomeno però non si riduce alla mera trasmissione di testimonianza di un vissuto; la testimonianza dentro uno spazio fenomenologico ed ermeneutico assume una comunicabilità più generale, che pur nascendo come testimonianza non resta chiusa in sé, ma si apre ad una comprensione più generale, diventando anche trasferibile in situazioni e contesti simili (Tacconi, 2013: 29).

Una generalizzabilità dei vissuti raccolti dai ragazzi non si basa quindi sulla rappresentatività di un campione quantitativo e perciò sulla possibilità di estensione delle conclusioni a cui si è giunti a partire dal campione stesso, ma si fonda sulla significatività dei soggetti coinvolti, in questo caso gli allievi di un contesto particolare, un CFP, che fanno un'attività di SL, le cui testimonianze costituiscono i dati qualitativi, da analizzare

con rigore e fedeltà. I dati analizzati quindi aspirano ad una certa esemplarità che può andare oltre il recinto del racconto del vissuto personale, per essere appunto utili esemplificazioni da considerare per contesti educativi e situazioni progettuali simili, proprio perché possono restituire a chi vi opera come docente, educatore, progettista, tracce di riflessioni e di intervento da perseguire.

L'approccio utilizzato, in coerenza con quanto espresso precedentemente, è stato quello di "lasciare parlare il contesto" al fine di garantire il manifestarsi dei significati dei protagonisti stessi (Gobo, 1998). Questo ha necessariamente richiesto da parte del ricercatore una postura attenta e delicata: una messa in ascolto dei soggetti e della loro interpretazione della realtà. Tale postura se da un lato rende il disegno di ricerca meno pianificabile, dall'altro consente di essere più orientato ad una disposizione flessibile e serendipica nei confronti del contesto oggetto di indagine. È solo così però che risulta possibile "dare voce" ai diversi attori coinvolti nel processo e restituire l'esperienza attraverso il loro punto di vista: più che di una raccolta di dati, si tratta infatti di andare loro incontro (Dovigo, 2005: 17).

Per poter enunciare le qualità del reale così come appaiono e cogliere le cose stesse occorre mettere fra parentesi la propria tendenza a stare in un mondo anticipato, il che non significa annullare la propria soggettività, che resta ineliminabile e unica, ma vuol dire rendere inattivi pensieri già formulati e convinzioni cristallizzate, che possono impedire ai dati di parlare in termini originari, significa tacitare i saperi che possono pregiudicare un ascolto autentico dei dati, sospendere le precompressioni che rischiano di anticipare il reale, non facendo cogliere l'esperienza originaria della cosa (Mortari, 2010: 17-18).

In questo percorso di ricerca in particolare centrato sulle rappresentazioni, idee, emozioni di adolescenti in situazioni formative inedite, si è avuta una particolare cura nel trovare, definire, predisporre, accogliere momenti e contesti (formali e non) entro i quali porsi in ascolto e carpire materiale personale e vivo, fino a quel momento mai esplicitato. Ciò è stato possibile solo attraverso metodi "morbidi e gentili", che consentono di andare sul campo e accedere, senza essere bloccati da concettualizzazioni e teorizzazioni, alla qualità del fenomeno che si sta indagando (Fenstermacher, 1994: 11-12).

La ricerca qualitativa non si ferma quindi alla produzione di descrizioni, ma trova proprio nell'accuratezza e nel coinvolgimento dei partecipanti la sua ragione più profonda

(Dovigo, 2005). Il ricercatore esplicita i propri ragionamenti, le intuizioni e le conoscenze tacite, al fine di fornire ai lettori le informazioni per un dialogo all'interno della comunità scientifica (Gobo, 2005). Così si crea uno spazio di responsabilità in cui le questioni metodologiche si uniscono a quelle teoriche, epistemologiche ed etiche (Mantovani, 2003: 43).

Al fine di rendere conto dei processi e comunicare le esperienze è necessaria una documentazione del processo e lo scambio continuo con i partecipanti. Il processo di ricerca si connette infatti alle modalità di partecipazione al mondo sia del ricercatore che dei soggetti che prendono parte all'indagine; la conoscenza che ne deriva, è il risultato di questo legame, in quanto configurazione complessa e situata di proprietà che emergono dall'interazione (Dovigo, 2003).

Il soggetto coinvolto nella ricerca esprime il suo personale punto di vista sui temi che sono oggetto della ricerca stessa, può scegliere le parole, le frasi e gli argomenti (Mantovani, 1998: 56). È nell'incontro fra ricercatore e soggetti coinvolti che si comunicano e analizzano i vissuti, i pensieri e le emozioni che consentono quindi di comprendere più a fondo ciò che si sta studiando (Dettori, 2012: 75).

Nella ricerca qualitativa il ricercatore è un essere umano come i soggetti che studia e questo fa sì che possa comprenderne le azioni. Nel caso dell'oggetto di ricerca però, l'intento non era solo quello di comprendere le motivazioni e le rappresentazioni dei ragazzi per mero piacere conoscitivo; la volontà è stata anche quella di individuare strategie concrete da attuare in contesti formativi simili. In questo caso, quindi, la ricerca non finisce con l'azione, ma azione e ricerca sono contemporanee: la ricerca fornisce il supporto conoscitivo per l'azione che a sua volta modifica la situazione (Trinchero, 2009: 140-142).

In questo percorso d'indagine si sono intrecciati due ruoli: quello di progettista dell'esperienza formativa e quello di ricercatore, che raccoglie i dati che contribuiscano a rispondere alla domanda di ricerca e li analizza. L'interazione con i protagonisti è avvenuta quindi muovendosi non su binari paralleli e incomunicabili, ma seguendo fili intrecciati che hanno mantenuto il proprio colore. Il ricercatore è stato per il progettista - e viceversa - fonte di sapere e occasione per riflettere sulle azioni progettuali e di ricerca di volta in volta compiute e da compiere; l'uno e l'altro, come professionisti riflessivi, in un costante

processo conversazionale con la realtà (Schön, 1993). L'uno e l'altro ruolo hanno avuto uno scambio continuo con i protagonisti della ricerca dentro un'esperienza complessa, e inevitabilmente un conoscere e farsi conoscere dentro rinegoziazioni continue. Tutto il progetto è stato costruito in interazione e attraverso il confronto con i partecipanti; solo grazie a questo scambio e contaminazione è stato possibile costruire una conoscenza condivisa.

La riflessività rappresenta lo snodo cruciale tra il racconto dell'esperienza, la decodificazione del significato nel contesto di appartenenza e la dinamica che si genera a partire dal confronto tra il sistema simbolico analizzato e la cultura di appartenenza del ricercatore. Per poter fare ciò è stato necessario assumere un punto di vista fluido, in grado di muoversi intenzionalmente in modo attento, lungo traiettorie di vicinanza e distanza, rispetto al soggetto studiato. Non è una dicotomia, ma una danza complessa che si sviluppa durante la ricerca. La riflessività infatti non è un percorso di elaborazione interiore, ma si realizza attraverso un processo che mette in relazione stretta, in modo circolare e autopoietico, conoscere ed agire (Dovigo, 2005: 26).

Il ricercatore si muove costantemente e intenzionalmente lungo due piani: quello della riflessione concettuale, in cui le idee vengono riviste, generalizzate e specificate e il piano empirico, in cui i dati di ricerca forniscono ulteriori indirizzi di indagine (Sorzio, 2005). Anche l'intervistato, narrando le proprie esperienze, mette in atto processi mentali che lo portano ad analizzare i significati, le motivazioni e le emozioni. I fatti narrati inoltre non sono presi in esame singolarmente, ma collegati in reti di significato, che generano conoscenza (Clandin, Connelly, 2000: 15).

Questa ricerca ha permesso concretamente ed effettivamente di "dare voce" ai ragazzi che, troppo spesso, rischiano di rimanere meri passivi spettatori dei processi formativi in cui sono coinvolti, senza poter attivare per ciascuno tutte le dimensioni della personalità; troppe volte non risultano coinvolti nell'esprimere opinioni, idee, ipotesi in merito a ciò che fanno e vivono durante il loro percorso formativo, in quanto altri adulti decidono, progettano e fanno per loro. Poco tempo è dedicato alla riflessione sui propri vissuti formativi e sui processi di pensiero attivati nell'apprendimento: ciò che si impara non è detto, raccontato, fatto oggetto di indagine e la dimensione emotiva e motivazionale non sempre viene esplorata. Questo progetto-indagine ha dato molto spazio alla riflessione

dei ragazzi ed è stato perciò un'occasione per far emergere i vissuti esterni e interni dei ragazzi, guardando se stessi con i propri occhi e con gli occhi degli altri. Il percorso ha offerto la possibilità di aprire una riflessione che ha coinvolto i protagonisti stessi ed è diventata un'occasione formativa e di scambio sia all'interno della scuola, che tra l'istituzione scolastica e la scuola dell'infanzia. Tale collaborazione ha consentito l'attivazione di processi riflessivi plurimi e plurivoci. In questo modo tutto il percorso è stato oggetto di analisi così come gli stati d'animo e le percezioni degli attori coinvolti. Tutto ciò è in linea con gli obiettivi della ricerca qualitativa che offre alle persone nuove opportunità e opzioni per le loro decisioni (Silverman, 2008: 358).

Quando si incontra l'altro per acquisire i dati necessari alla ricerca, emerge inevitabilmente il problema della costruzione di una relazione etica fra ricercatore e soggetti coinvolti. Nel momento in cui l'oggetto di ricerca è l'esperienza dell'altro, l'indagine stessa assume la forma di una relazione con l'altro e, come ogni relazione, solleva questioni etiche (Mortari; 2010: 4). Se il rapporto etico, nell'ottica di Lévinas, si genera laddove si sa accogliere l'altro nella sua specificità e nel rispetto della propria trascendenza (Lévinas: 2004) allora in un contesto di ricerca, incontrare l'altro non significa attivare una semplice acquisizione di informazioni che l'altro sente distanti, ma implica interpellarlo in modo che senta di poter dire, in modo autentico, ciò che ritiene importante e vero. È proprio per questo motivo che, come strumento principale d'indagine, è stato utilizzata l'intervista semi-strutturata, grazie alla quale è possibile interpellare l'altro seguendo domande precise, utili a sondare il problema della ricerca, senza però che le stesse costituiscano uno schema rigido e definitivo, ma rappresentino un orizzonte a partire dal quale interpellare l'altro e possano assumere forme situate, proprio per tener conto dello scambio dialogico fra ricercatore e partecipante (Mortari, 2010: 5).

In questo percorso di ricerca non sono richiamate questioni etiche solo per la centralità della relazione ricercatore - soggetti coinvolti e per la natura dei dati raccolti, che riguardano l'esperienza, i pensieri, le emozioni, le rappresentazioni personali degli stessi, ma anche per l'età di questi ultimi e le loro fragilità, che si manifestano per il periodo adolescenziale della propria esistenza, ma anche per le storie formative, spesso tappezzate di insuccessi e di fatiche, che hanno minato in modo sostanziale il terreno della stima di sé e della fiducia nelle proprie capacità.

Il coinvolgimento, in questo caso, di adolescenti in processi di ricerca non ha potuto non considerare quale cornice di riferimento la Convenzione sui diritti del fanciullo (1989), che all'articolo 12, comma 1 afferma:

> *"Gli Stati parti devono assicurare al fanciullo capace di formarsi una propria opinione il diritto di esprimerla liberamente ed in qualsiasi materia, dando alle opinioni del fanciullo il giusto peso in relazione alla sua età ed al suo grado di maturità".*

Mentre all'articolo 13, comma 1 si stabilisce:

> *"Il fanciullo ha diritto alla libertà di espressione. Questo diritto comprende la libertà di ricercare, ricevere e diffondere informazioni e idee di ogni genere, a prescinderne dalle frontiere, sia verbalmente che per iscritto o a mezzo stampa o in forma artistica o mediante qualsiasi altro mezzo scelto dal fanciullo".*

Questa ricerca, è stata costruita quindi non tanto a partire da una *child perspective* (prospettiva sul ragazzo), bensì da una *children's perspective* (prospettiva dei ragazzi)[90], punto di vista che modifica necessariamente la direzione della ricerca: non più verso i ragazzi, ma a partire dalla loro prospettiva; essi sono considerati "esperti" della propria esperienza, perciò soggetti da coinvolgere, nel momento in cui si intende comprendere la loro visione del mondo (Sommer, Samuelson, Hundeide, 2010). Nei processi di ricerca che si pongono l'obiettivo di comprendere i bambini e i ragazzi, essi stessi possono ricoprire un ruolo attivo, come *key informants*, testimoni privilegiati della loro stesse vita (Scott, 2000). L'indagine promossa quindi non è perciò una ricerca *sugli* adolescenti, considerati "oggetto" di ricerca da parte di altri adulti professionisti, ma una ricerca *con* gli adolescenti, in quanto soggetti attivi, protagonisti e non semplici subalterni oggettivati (Mortari & Mazzoni, 2010: 8).

Il tipo di ricerca che è stata svolta inoltre ha attivato processi di riflessioni e azioni che assumono non solo una valenza per la generazione di nuove conoscenze (obiettivo della ricerca), ma al tempo stesso acquisiscono una valenza formativa in primis per i ragazzi coinvolti e poi per i docenti che sono intervenuti (sebbene non rientrino - per scelta - come soggetti principali nel progetto di ricerca). Il fatto di proporre ai ragazzi attività riflessive diversificate per la raccolta dei dati per l'indagine ha rappresentato per gli stessi

[90]Nella letteratura con il temine *child* – bambino – si comprendono tutti i soggetti di età compresa tra 0 e 18 anni.

un'esercizio del tutto inedito, che li ha stimolati nel mobilitare competenze non sempre esercitate in situazione (comunicare, esprimersi, analizzare, riflettere, scegliere…) da riversare e giocare poi in contesti e situazioni differenti (scuola, stage, lavoro…). Narrando all'intervistatore i vissuti, riflettendo alla luce delle questioni poste, analizzando un'attività svolta si sono potute esercitare abilità a partire delle capacità di ciascuno (distribuite su vari livelli) e maturare competenze trasversali. La riflessività esercitata lungo tutto il percorso è performativa in quanto può agire sulle pratiche (qualunque esse siano): sviluppa maggiore consapevolezza, stimola a pensare, apre le menti, esercita l'attenzione, aiuta a rivedere le proprie posizioni, spinge a intenzionare il mondo elaborando significati personali, permette di cogliere più dimensioni di sé implicate in un'azione, consente di ri-vedersi diversamente grazie agli sguardi altrui. Se questo vale per i ragazzi - focus della ricerca - lo è in parte anche per i docenti coinvolti ai quali è stata offerta la possibilità di vedere in vesti totalmente diverse i propri alunni e di accogliere dall'esperienza suggerimenti per modalità di intervento successive.

Questo lavoro nella sua totalità complessa può esercitare la sua valenza formativa e auto-formativa verso chi legge in quanto presenta la storia di un progetto unico nel suo genere, ma al tempo stesso sa offrire un repertorio di pratiche, strumenti, strategie da tradurre in altri contesti simili e restituisce un'esperienza formativa attraverso gli occhi e le parole di chi realmente l'ha vissuta da protagonista, offrendo così l'opportunità di mettersi in autentico ascolto degli allievi.

1.1.2 La forma dell'indagine

L'indagine che stiamo descrivendo ha assunto, in relazione al contesto, i soggetti e gli obiettivi, la forma di una Ricerca Azione, concetto che a volte appare piuttosto ambiguo, tanto da incorrere in mistificazioni e fraintendimenti, per evitare i quali è bene far riferimento ad alcune definizioni entro le quali si riconosce il lavoro svolto.

La ricerca azione nasce dagli studi e dalle esperienze di Kurt Lewin (1890-1947) che l'ha utilizzata nel campo delle scienze sociali, in particolare con i problemi collegati alle minoranze etniche negli Stati Uniti negli anni '40. Lewin ha colto la stretta correlazione tra

l'individuo e il suo ambito di vita ed ha intuito che la relazione ed il confronto possono innescare processi di cambiamento personale più rapidi e soddisfacenti a condizione che ci siano due elementi imprescindibili: la disponibilità personale al cambiamento ed un atteggiamento di confronto amichevole (Lewin, 1946).

Si tratta di un tipo di ricerca in cui c'è un'azione di trasformazione della realtà con un duplice obiettivo: trasformare la realtà e produrre delle conoscenze che riguardano queste trasformazioni (Hugon, 1988: 13). Nella ricerca azione un insieme di persone formano un gruppo per incidere sui processi culturali e sociali (Trombetta, Rosiello, 2000). Secondo Nunan, invece, la ricerca azione è la sperimentazione delle idee relative alla propria prassi per migliorarsi e per approfondire le proprie conoscenze rispetto ad un concetto; è quindi una modalità di lavoro che collega teoria e prassi e sintetizzabile con il concetto di "idee in azione" (Nunan, 1989: 63).

Il progetto e l'indagine sullo stesso che sono stati attivati al CFP costituisco proprio un processo di trasformazione doppio: un'esperienza, un'azione nuova che si inserisce fra altre prassi e trasforma setting e procedure e un'indagine che raccoglie dati relativi ai cambiamenti innescati da questa stessa esperienza inedita.

La ricerca però non finisce con l'azione, ma azione e ricerca sono contemporanee: la ricerca fornisce il supporto conoscitivo per l'azione che a sua volta modifica la situazione (Trinchero, 2009: 140-142). La ricerca azione prende avvio da una situazione concreta, in cui il contesto e le dinamiche sociali assumono un ruolo centrale come i bisogni, le aspettative e le esigenze dei partecipanti per mirare ad un acquisizione di consapevolezza da parte dei soggetti, inducendo in essi la sensibilità a un continuo lavoro di riflessione sul proprio operato.

Anche nel nostro caso azione (progettuale) e ricerca (sul progetto) sono state simultanee e si sono intrecciate contribuendo l'uno per l'altra a fornire elementi conoscitivi utili non solo a rispondere alle domande di ricerca, ma anche a fornire suggerimenti per ridefinire in itinere le azioni successive sia di progetto che di ricerca.

Ci sono cinque motivi secondo Cohen & Manion (1984:44) per cui è utile attivare percorsi di ricerca azione:

6. quando si intende trovare una soluzione per un problema già identificato oppure migliorare una data situazione;

7. quando si vuole introdurre approcci innovativi d'insegnamento e d'apprendimento in un sistema che tende ad inibire innovazione e cambiamento;
8. quando si ha intenzione di migliorare i rapporti (normalmente carenti) fra il ricercatore 'accademico' e l'insegnante;
9. quando si desidera individuare un alternativa alla prassi consueta di confrontare dei problemi in maniera soggettiva e impressionistica;
10. quando si intende attuare una formazione 'in servizio' capace di fornire all'insegnante degli strumenti, metodi e abilità che portano ad una più acuta capacità analitica e una maggiore auto-consapevolezza.

Anche qui è possibile riconoscere le motivazioni di questo percorso di ricerca azione: il problema della mancanza di stima di sé e la poca fiducia nelle proprie capacità che limita i processi di apprendimento; l'introduzione di un approccio completamente nuovo per il contesto formativo e per i soggetti individuati come protagonisti; la possibilità di far incontrare ricerca accademica e formazione professionale nell'ambito di una proposta innovativa che potesse restituire all'uno e all'altro nuove conoscenze e buone prassi; l'idea di offrire alla sperimentazione di nuovi approcci sguardi altri ed esterni in gradi di poter restituire in modo autentico e rigoroso risultati effettivi e spendibili; la possibilità di mettere in campo metodi, approcci, strumenti e strategie che possano diventare patrimonio consapevole degli operatori del contesto formativo, ma anche la possibilità di offrire un'occasione per i ragazzi di maturare, grazie al percorso svolto, maggiore consapevolezza nelle proprie possibilità di essere soggetti partecipativi in grado di pensarsi diversamente.

Questa ricerca empirica che ha assunto la forma della ricerca azione, al tempo stesso costituisce uno studio di caso.

Le caratteristiche dello studio di caso sono: la concretezza (si lavora su reali esperienze di vita) e la contestualità (la conoscenza che si elabora è legata strettamente al contesto); lo studio di caso si avvicina il più possibile all'oggetto di ricerca e privilegia tecniche che permettano di accedere ad elementi soggettivi, come i pensieri, i sentimenti e i desideri dei soggetti coinvolti nell'indagine (Merriam; 2001: 32)

La ricerca basata sugli studi di caso (*case study)* è una strategia che ha l'obiettivo di studiare unità di analisi ristrette, definiti appunto casi; sono longitudinali nel momento in cui prevedono, come in questa indagine, una rilevazione ripetuta dei dati sui medesimi

soggetti. Gli studi di caso partono da un concreto e delimitato obiettivo conoscitivo; viene condotto attraverso la raccolta e l'analisi, nel modo più completo possibile, degli elementi riguardanti il caso in esame; si tratta di dati che possono fornire evidenza empirica utile a rispondere alle domande che guidano lo studio stesso. Gli studi di caso possono essere condotti per diverse finalità: esplorative, descrittive o esplicative. Possono essere di tre tipi: intensivo, comparativo, di ricerca-azione. In quest'ultimo tipologia, si studia un caso dall'interno per poter individuare le strategie di intervento sulla specifica situazione (Yin, 1994).

In questa indagine la storia dei futuri idraulici impegnati in un servizio alla Scuola dell'Infanzia risponde all'idea di un caso longitudinale, centrato su un problema specifico, analizzato in profondità a partire dalle parole dei soggetti coinvolti, al fine di trovare risposte alla domanda iniziale.

Lo studio di caso è particolarmente utile perché prende il via dalla definizione di obiettivi conoscitivi che possono riguardare il "come" e il "perché" si verificano determinati eventi e comportamenti. Inoltre cerca di tenere conto il più possibile della complessità della situazione concreta in cui gli eventi, sotto indagine, accadono (Trinchero, 2004: 155-157). Ancora, descrive il funzionamento del sistema e il contesto in cui i fenomeni avvengono e si ispira alle concezioni che riconoscono l'importanza di studiare gli eventi umani nei reali contesti di vita (Cervellati, Rabitti, 2008: 103). Infine, richiede il concorso fattivo degli operatori impegnati sul campo, che agiscono, al pari del ricercatore, in maniera determinante nell'attuazione della ricerca. Il ricercatore può notare aspetti e cogliere situazioni che possono sfuggire a chi è quotidianamente coinvolto in una situazione, ma attraverso l'interazione con i partecipanti il ricercatore può comprendere a pieno l'evento stesso (Yin, 2012:12).

Il caso degli idraulici, pur essendo circoscritto nel numero dei soggetti coinvolti, è un caso complesso perché parte da situazioni reali e concrete che sebbene progettate non sono mai prevedibili totalmente, perché raccoglie dati che riguardano idee, pensieri e rappresentazioni diverse e uniche, perché non è stato un progetto pre-costituito, ma un progetto che si è generato a partire da una situazione e co-costruito in interazione continua con le persone incontrate, con le scelte intraprese in itinere, con le reazioni impreviste accadute.

Lo studio di caso consente di descrivere e spiegare le connessioni tra i fattori che definiscono la specificità intrinseca della tipologia di casi studiata. Inoltre, permette di scoprire il modo in cui operano questi fattori inquadrandoli all'interno dei contesti e situazioni reali. Infine, offre la possibilità di descrivere e valutare gli effetti, in contesti reali, degli specifici interventi educativi e di studiare le situazioni in cui un intervento educativo provoca o meno gli effetti desiderati (Trinchero, 2004: 158).

Lo studio di caso consente di raccogliere dati situati, in modo da poter descrivere e comprendere la realtà nei suoi aspetti più rilevanti, prestando sempre attenzione alla distinzione tra le osservazioni e la loro interpretazione (Trinchero, 2007: 112-113). L'osservazione è un procedimento selettivo, ancor di più quando si osservano gli esseri umani perché l'appartenenza alla medesima specie di osservatore e osservato rende più facile una selezione di tipo interpretativo (Mantovani, 1998: 101).

Questa indagine in particolare può essere definita un *interpretative case study* in quanto l'approccio utilizzato è quello interpretativo poiché sulla base di descrizioni intensive, si procede a fornire interpretazioni dei dati raccolti, quale premessa per l'elaborazione di una possibile teoria (Merriam 2001: 38-9)

In questa ricerca è stato fondamentale seguire il caso da vicino, laddove si generava, dentro l'aula, i laboratori di termo-idraulica, la palestra, i corridoi, nella Scuola dell'Infanzia. Sempre con un atteggiamento però in cui l'altro non viene considerato come oggetto utilizzabile dentro un progetto di ricerca, ma come un soggetto di cui aver cura, quella cura che sa custodire l'originario apparire e che sa ritrarsi per lasciare che l'altro trovi il proprio modo e il proprio tempo per disvelarsi e venire alla presenza (Mortari, 2003: 367 -371).

1.2 I protagonisti della ricerca

Lo studio di caso, che costituisce la parte empirica della ricerca, ha coinvolto, per un intero anno formativo, una classe seconda del corso per Operatore termo-idraulico, di un Centro di Formazione Professionale della bergamasca.

1.2.1 I Centri di Formazione Professionale (CFP)

I Centri di Formazione Professionale sono strutture gestite dalla Regione o da altri enti convenzionati con le Regioni, che offrono corsi di formazione professionale, al termine dei quali viene rilasciato un attestato di qualifica professionale triennale, di qualificazione, di specializzazione o di aggiornamento.

Possono offrire nello specifico:

- corsi nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale (IefP) per l'assolvimento del DDIF (Diritto Dovere Istruzione e Formazione); si tratta di percorsi triennali che assicurano ad adolescenti di età compresa tra i 14 e i 18 anni l'assolvimento dell'obbligo di Istruzione e il conseguimento di una Qualifica professionale; consentono inoltre l'accesso alla IV annualità finalizzata all'ottenimento del Diploma Tecnico Professionale e quindi successivamente la frequenza della V annualità che permette l'iscrizione all'Università
- corsi per la formazione professionalizzante di apprendisti, corsi post-diploma nella prospettiva della formazione superiore; corsi di formazione per la qualificazione di adulti già occupati o anche di riqualificazione professionale dei lavoratori in difficoltà occupazionale per favorire il loro reinserimento nel mercato del lavoro; corsi nell'ambito

La "Formazione Professionale" prima della Legge 53/2003 costituiva un ambito formativo fuori dal sistema scolastico di Istruzione, portando con sé un'accezione riduzionistica e separatoria, ossia confermando finalità legate specificatamente e solamente all'inserimento lavorativo, ossia separate dall'istruzione considerata propria della scuola. Dal 2003 l'IeFP è entrata a far parte del sistema di Istruzione, rappresentando un passaggio importante per il superamento appunto della divisione tra la dimensione culturale (propria dell'Istruzione) e quella del lavoro (riservata alla Formazione Professionale)[91].

[91] In realtà con il novellato articolo 117, comma 2 della Costituzione, si rischia di perpetuare una separazione: l'IeFP è affidata alle esclusive competenze legislative delle Regioni, tranne che per i Livelli Essenziali delle Prestazioni (Lep) che restano invece di competenza dello Stato. Essi devono essere uguali sul territorio nazionale in quanto riguardano il godimento dei diritti civili e sociali di tutti i cittadini. Ancora, quindi si continua a leggere l'endiadi "Istruzione e Formazione Professionale" non come un'unità inscindibile, ma come un mero accostamento di due diverse realtà: da un lato l'istruzione professionale statale (intesa come "scuola") che resta nel novero dei "diritti civili e sociali" e dei costituzionali "Rapporti etico-sociali" e la formazione professionale regionale dall'altro (più afferente al mondo del lavoro) nel settore dei costituzionali "Rapporti economici" (Bertagna; 2011b: 46-47).

In particolare la Regione Lombardia (L.R. n. 19/07) ha istituito un sistema aperto, completo, non marginale rispetto a quello scolastico e accademico, che risponde alle esigenze del *lifelong learning*.

Esso si sviluppa per la fascia dei 14-18 anni – con assolvimento di Diritto-Dovere e Obbligo di Istruzione[92] –, verso una Formazione Superiore (parallela all'Università) e che comprende anche la Formazione Continua, Permanente e Abilitante.

In Lombardia i percorsi di IeFP sono presenti presso istituzioni formative (o Enti di Formazione/CFP), e presso le scuole che hanno aderito alla sperimentazione promossa dall'Intesa siglata dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca e da Regione Lombardia il 16 marzo 2009 (Istituti Professionali e gli Istituti Tecnici possono far partire al loro interno percorsi di IeFP).

Sia le Qualifiche, che i Diplomi professionali costituiscono titolo valido - al pari di quelli scolastici - per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e del diritto dovere di istruzione e formazione.

Risultano inoltre spendibili e riconoscibili sul territorio nazionale, poiché riferiti a standard comuni, concordati tra le Regioni e approvati con Accordi Stato Regioni o in Conferenza Unificata. Sono inoltre riconoscibili anche nella Comunità Europea in quanto si riferiscono al III° livello EQF per la Qualifica e al IV° livello EQF per il Diploma.

Per evitare sovrapposizioni di indirizzi e percorsi tra il sistema scolastico e quello dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) nel 2011/12 l'offerta formativa della Regione Lombardia è stata programmata in modo unitario.

La Scuola secondaria di II grado si divide in due grandi sistemi, quello dell'Istruzione e quello dell'Istruzione e Formazione professionale (IeFP): il primo è di competenza statale (Licei, Istituti Tecnici, Istituti Professionali); il secondo, è di competenza regionale (percorsi di IeFP; 21 percorsi di Qualifica di durata triennale e 21 percorsi di Diploma di quarto anno, riconosciuti a livello nazionale).

[92]Il Diritto-dovere di istruzione e formazione (DDIF) è entrato in vigore con il D.Lgs n. 76/05. Il DDIF ha unito e superato i due obblighi precedenti ("scolastico" e "formativo"), introducendo accanto al concetto di "dovere", quello di "diritto" della persona, superando la separazione tra "Istruzione" e "Formazione". Il DDIF ha una durata di almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età; esso si realizza "nelle istituzioni del primo e del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione, costituite dalle istituzioni scolastiche e dalle istituzioni formative accreditate dalle Regioni". Nel 2007 è stato introdotto anche l'obbligo di istruzione della durata di 10 anni, entrato in vigore nell'anno 2007/2008, che non sostituisce il DDIF, ma consiste nell'acquisizione di competenze e di saperi di base che garantiscono, ad ogni persona, i diritti di cittadinanza attiva. L'obbligo di istruzione è assolto sia in un percorso scolastico (Licei, Istituti Tecnici e Istituti Professionali) sia nei percorsi di IeFP regionali.

Con il DDG n. 12564 del 2 dicembre 2010 , "Repertorio dell'offerta di istruzione e formazione professionale in attuazione dell'art. 23 della l.r. 19/2007 a partire dall'a.s. 2011/12", sono stati definiti i nuovi percorsi di IeFP della Regione Lombardia, sulla base del nuovo quadro di Qualifiche e Diplomi, concordato a livello nazionale tra le Regioni. L'offerta formativa è vasta e copre moltissime aree professionali[93]. I percorsi di Qualifica sono 21 (articolati in 44 profili); quelli di Diploma sono 27.

L'anno formativo dei percorsi di IeFP inizia e finisce come l'anno scolastico, nell'ambito del calendario annuale fissato dalla Regione Lombardia. L'orario minimo annuale è di 990 ore (inferiore a quello degli Istituti Scolastici).

I percorsi di IeFP regionali, rispetto a agli Istituti Professionali, hanno un'impostazione rivolta soprattutto agli aspetti operativi: la percentuale delle ore dedicate all'area tecnico professionale, da sviluppare attraverso i laboratori, non può essere inferiore al 40% nel triennio ed al 45% nel quarto anno.

A sostegno del percorso educativo dei ragazzi dai 6 ai 18 anni in Lombardia c'è l'istituto della "Dote Scuola": per studenti delle scuole statali e paritarie di ogni ordine e grado e per gli studenti dei percorsi di IeFP. il contributo specifico per la frequenza dei ragazzi iscritti ai corsi regionali di IeFP è la "Dote Scuola per l'Istruzione e Formazione Professionale"[94].

1.2.2 L'ENGIM Lombardia

ENGIM Lombardia, è ente accreditato dalla Regione Lombardia per i servizi di IeFP. Fa parte della famiglia ENGIM, associazione riconosciuta, diretta emanazione della Casa Generalizia della Pia Società Torinese di San Giuseppe (Giuseppini del Murialdo). È presente in Italia e nel mondo; raccoglie l'eredità formativa di San Leonardo Murialdo

[93]Agricola, Agroalimentare, Servizi della ristorazione, Artigianato artistico, Chimica e ambientale, Commerciale e dei servizi logistici, Grafica, comunicazione multimediale e spettacolo, Edile e del territorio, Elettrica-elettronica, informatica e telecomunicazioni, Cura della persona, estetica, sport e benessere, Legno e arredamento, Meccanica, Servizi di impresa, Moda e abbigliamento, Servizi di promozione e accoglienza, Nautica

[94]Può essere richiesta dagli studenti residenti o domiciliati in Lombardia che si iscrivono alla prima annualità di un percorso di IeFP, attivato dagli enti di formazione accreditati al sistema regionale.
http://www.regione.lombardia.it/cs/Satellite?c=Redazionale_P&childpagename=Cittadini/Detail&cid=1213350135523&pagename=CTTDNWrapper
http://www.lavoro.regione.lombardia.it

(1820-1900), traducendola in modo attuale a favore di giovani e lavoratori in formazione. L'ente fa riferimento a valori pedagogici cattolici "dell'incontro interpersonale e della valorizzazione delle diversità, dell'ascolto e dell'operosità per il bene comune". Per questo all'ENGIM Lombardia "le attività di orientamento e di formazione utilizzano metodologie didattiche incentrate sulla figura dell'educatore, quale ≪amico, fratello e padre≫ capace anche di avvalersi di strumenti multimediali innovativi e di momenti pratici svolti direttamente presso le aziende partner"[95].

L'avvio dell'attività di Formazione Professionale come E.N.Gi.M (Ente Nazionale Giuseppini del Murialdo) avviene a Bergamo nel 1996, sebbene le origini risalgano ai primi del Novecento[96]. I primi corsi, avviati con il Fondo Sociale Europeo, sono destinati a giovani disoccupati. ENGIM è fra i primi enti della bergamasca a far partire i corsi per apprendisti nei settori elettrico, meccanico e amministrativo-commerciale, presso la sede di Bergamo, fino alla chiusura avvenuta nel 2008. Attualmente ENGIM ha tre sedi: Valbrembo "Colli", per i corsi dell'area agricola; Brembate di Sopra "Geller", per l'area elettrica, termoidraulica; Brembate di Sopra "Centro" per l'area agro-alimentare e meccanica; in tutte le sedi sono offerti inoltre percorsi per la formazione adulti[97].

[95]http://www.engimbergamo.org/2/

[96] I Padri Giuseppini a Bergamo sono legati agli Istituti Educativi di Bergamo, che dal 1864 si occupavano della gestione delle istituzioni di assistenza e beneficenza della città, fra cui l'orfanotrofio maschile di San Martino, che all'arrivo dei Padri Giuseppini nella città, si trovava nel Convento di Santo Spirito. Padre Ulderico Franchi divenne direttore dell'Orfanotrofio Maschile nel1904. In quegli anni furono applicati i metodi pedagogici, già usati nella Colonia Agricola fondata dai Giuseppini a Castel Cerreto, basati sul protagonismo dei giovani dentro un contesto familiare, su un percorso che garantisse spazi di gioco e divertimento, che sapesse trasmettere il gusto del bello, l'amore per la natura e la società, che promuovesse la serietà nel lavoro, il senso di responsabilità, lo spirito di iniziativa. Nel 1914 la famiglia Carminati regalò all'Orfanotrofio Maschile un terreno nelle vicinanze e così due anni dopo fu ultimato il nuovo orfanotrofio, in cui si trasferì tutta la Colonia Agricola. Nel 1917 l'edificio fu requisito come ospedale militare dall'esercito italiano: un gruppo di orfani venne perciò ospitato dal Collegio artigianelli di Torino, mentre il gruppo che proveniva da Castel Cerreto, si stabilì in una casa del quartiere Santa Lucia, provvedendo alla coltivazione ad orto dei terreni attorno all'orfanotrofio. Alla fine del 1919 gli orfani poterono ritornare a Bergamo. Per consentire agli ospiti di apprendere un mestiere nacquero vari laboratori: tipografia (1919) sartoria (1922), calzoleria (1923), falegnameria (1928), fabbri-ferrai (1929), floricoltura e orticoltura (1930). Sul modello di Castel Cerreto, gli orfani vennero divisi in due sezioni: gli "scolari" si occupavano, dopo le lezioni scolastiche diurne, della pulizia dei locali; gli "operai", dopo il lavoro nei laboratori, frequentavano la scuola serale interna. Con l'istituto dell'Avviamento Professionale, l'attività formativa si mantenne legata al lavoro, per diventare poi sempre più una "scuola", fino all'unificazione con la Scuola Media Cattaneo e costituire la futura Scuola Media Santa Lucia. Negli anni '70 del XX secolo i semi convittori e gli esterni si aggiunsero ai convittori; questi diminuirono progressivamente fino a giungere, con gli anni '90, alla cessazione dell'ultima sezione di scuola media. http://www.engimbergamo.org/2/images/PDF/engimbergamo.pdf

[97]L'offerta di ENGIM Lombardia è ricca e diversificata per quanto concerne i percorsi di istruzione e formazione professionale per ragazzi in uscita dal 3° anno della Secondaria di I grado, in collaborazione con artigiani e aziende del territorio. Gli indirizzi che consentono di conseguire le qualifiche triennali sono: Operatore agricolo: coltivazione arboree, erbacee e ortofloricole; operatore agricolo: silvicoltura e salvaguardia ambientale; operatore elettrico: impianti elettromeccanici; operatore impianti termoidraulici; operatore alla riparazione dei veicoli a motore: manutenzione di aeromobili; operatore alla ristorazione: preparazione pasti; 4 anno di diploma tecnico. A questi percorsi si aggiungono i corsi di formazione permanente normanna ad indirizzo socio-sanitario; i corsi per la formazione continua sempre ad indirizzo socio-sanitario, agro-alimentare, meccanico, turistico.

L'individuazione, fra altri, dell'Ente, a cui proporre la partecipazione alla ricerca empirica, è avvenuta attraverso un'esplorazione non solo del Piano dell'Offerta Formativa, ma anche attraverso un'attenta analisi della Carta dei Valori, alcuni elementi della quale, hanno rappresentato, per la ricercatrice, fattori importanti, per attivare la richiesta di una collaborazione piena e significativa. Fra questi:

- *La centralità del ragazzo*.

"I ragazzi e i giovani, la loro formazione umana, spirituale, culturale e professionale devono e essere il fulcro e il punto d'incontro di ogni iniziativa della comunità educativa murialdina. (…) tutti gli operatori credano alle potenzialità insite in ogni giovane, offrendo loro le migliori opportunità di crescita umana e professionale, nel rispetto delle sue attitudini e interessi. (…) La centralità del ragazzo presuppone l'offerta di strutture, strumenti e tecnologie adeguate per accompagnarlo nell'evoluzione della sua esperienza personale e professionale".

- *I bisogni dei ragazzi di oggi*.

I ragazzi e i giovani d'oggi hanno bisogno di essere ascoltati e di ricevere risposte forti alle loro esigenze; di credere in sé e nelle proprie potenzialità; di essere sostenuti nell'interrogare se stessi, in modo da riconoscere i propri punti forti e quelli in evoluzione; di essere rispettati nella gradualità della loro crescita; di avere la possibilità di imparare dai successi, facendo vivere loro la bellezza di sperimentare il bello, il buono e il grande, attraverso il proprio e altrui successo; di avere il diritto ad un futuro certo, invitandoli a essere amanti della cultura della legalità, della pace, della giustizia, del lavoro, per vivere con ruolo attivo la società della conoscenza.

- *Educazione alla solidarietà*.

"Nelle Istituzioni Engim il giovane viene educato alla solidarietà, attraverso esperienze tese a: vivere la dimensione di servizio sviluppando la capacità di lettura e conoscenza dei problemi e delle emarginazioni del proprio territorio; dare risposte concrete, competenti e stabili nel tempo ai bisogni dei fratelli, come trasparenza e segno dell'amore; cogliere le 'dinamiche perverse' che producono emarginazione ed ingiustizia; essere presente nella comunità degli uomini attraverso la capacità di collaborare con tutti"[98].

[98]Dalla Carta dei Valori - Engim; http://www.engimbergamo.org/2/images/PDF/cartavalori.pdf

Sulla base di questi valori si è contattato nell'ottobre del 2012 il Direttore dell'Ente, che a fronte della proposta "grezza" di un percorso di apprendimento-servizio da co-costruire da zero, rendendo protagonisti soprattutto i ragazzi, ha accettato di effettuare la sperimentazione ed ha avviato i contatti con le coordinatrici di sede, le quali dopo un colloquio conoscitivo ed esplorativo, hanno preso visione della proposta, condiviso l'orizzonte pedagogico e la motivazione della ricerca,; successivamente hanno individuato il corso degli operatori termo idraulici, quale contesto disponibile e adatto al lancio della proposta formativa.

1.2.3 Il corso per operatori termo-idraulici

Vi accedono ragazzi in uscita dalla Scuola Secondaria di 1° grado. La sede è presso il Padiglione D1C, del Centro Geller[99] di Brembate di sopra (Bg). Il corso dura 3 anni (più 1 anno per il conseguimento del diploma di Tecnico). Sono previste 990 ore annue; l'anno formativo va da metà settembre a metà giugno; la frequenza è obbligatoria: dal lunedì al venerdì, dalle 8.00 alle 14.00. Frequentando il corso si ottiene la qualifica di II livello europeo, immediatamente spendibile nel mondo del lavoro o comunque utile per il proseguimento degli studi fino all'esame di Stato. La figura dell'operatore di impianti termo-idraulici "interviene, a livello esecutivo, nel processo di impiantistica termo-idraulica con autonomia e responsabilità limitate a ciò che prevedono le procedure e le metodiche della sua operatività. La qualificazione nell'applicazione/utilizzo di metodologie di base, di strumenti e di informazioni gli consentono di svolgere attività relative alla posa in opera di impianti termici, idraulici, di condizionamento e di apparecchiature idrosanitarie, con competenze nell'installazione, nel collaudo, manutenzione e riparazione degli impianti stessi"[100].

[99]Il complesso GELLER di Brembate di Sopra è inserito nell'ex Opificio tessile (Legler) del 1884 completamente ristrutturato, ma che ha mantenuto le originali caratteristiche architettoniche a fronte di un recupero di archeologia industrial. Al suo interno sono presenti innumerevoli attività di carattere terziario-artigianale-produttivo.

[100]Standard formativo minimo regionale per la figura dell'operatore di impianti termo-idraulici.

Le coordinatrici dei corsi[101] hanno individuato, per la proposta di apprendimento-servizio, quello dei termo-idraulici, in quanto costituiva un contesto non ancora impegnato in progetti esterni, (presenti invece su altri corsi come quello agrario ed elettrico) e poiché presentava comunque un contesto potenzialmente ricettivo e disposto a mettersi in gioco con una proposta nuova, comunque in linea con la Carta dei Valori e alcune esperienze precedenti (come quella degli operatori elettrici che avevano contribuito ad un progetto solidale a favore della Romania).

L'individuazione del corso termo-idraulico non è stata quindi una scelta della ricercatrice, che ha rispettato in ogni caso le argomentazioni offerte dalle coordinatrici e, nel momento della progettazione iniziale, ha riscontrato il carattere di sfida della proposta didattica ed educativa proprio dentro un corso che non era stato mai coinvolto in progetti simili.

Una delle prime questioni poste, come ricercatrice e progettista dell'esperienza formativa, ha riguardato il fatto di capire come poter far dialogare e integrare le competenze tecnico-professionali, le aree delle dimensioni culturali, definite sulla base di standard formativi minimi, a livello regionale e le competenze trasversali caratteristiche di un progetto di apprendimento servizio.

È stato importante perciò conoscere prima di tutto le programmazioni formative del percorso che si sviluppano considerando le dimensioni culturali e didattiche di diverse macro-aree, nel rispetto degli Standard Formativi Minimi di apprendimento fissati all'interno degli accordi Stato-Regioni[102]. Le competenze tecniche minime dell'operatore termo-idraulico sono le seguenti:

- definire e pianificare fasi/successione di lavorazioni da compiere sulla base delle istruzioni ricevute, delle indicazioni di appoggio e del sistema di relazioni
- approntare strumenti, attrezzature e macchinari necessari alle diverse fasi di lavorazione sulla base delle operazioni da compiere, delle procedure previste, del risultato atteso

[101] Da considerare che, ai tempi della proposta iniziale, non erano ancora attivi i corsi di indirizzo agro-alimentare e meccanico.

[102]Gli Standard Formativi Minimi, sono articolati nel Profilo Formativo (PECUP), nei Livelli Essenziali delle Prestazioni (LEP) relativi alle competenze di base ed alle competenze professionali, negli Obiettivi Generali e Specifici di Apprendimento (OSA). Le competenze di base (suddivise per aree) sono previste 350 ore (35%-45%); per le competenze tecnico - professionali sono previste 450 ore (40-50%); c'è una flessibilità di 190 ore (15%) per un totale di 990 ore annue.

- monitorare il funzionamento di strumenti, attrezzature e macchinari, curando le attività di manutenzione ordinaria
- predisporre e curare gli spazi di lavoro al fine di assicurare il rispetto delle norme igieniche e di contrastare affaticamento e malattie professionali
- effettuare la posa in opera degli impianti termo-idraulici
- collaudare gli impianti termo-idraulici nel rispetto degli standard di efficienza e sicurezza
- effettuare interventi di manutenzione ordinaria e straordinaria, necessari per il rilascio della documentazione di legge per mantenere gli impianti in condizioni di sicurezza e efficienza in esercizio

Per quanto concerne invece le competenze di base, esse sono suddivise in quattro assi, con relative abilità e conoscenze. Di seguito si sottolineano alcuni elementi del profilo generale, delle competenze di base, considerati elementi trasversalmente integrabili con il percorso di A-S:

- ***competenza linguistica*:** "esprime una concezione unitaria della 'comunicazione', che non scinde gli aspetti relativi alla scrittura/redazione di 'testi' (in senso lato, comprensivo di ogni espressione e documentazione culturale) da quella della loro lettura/comprensione/fruizione e questi dalla dimensione relazionale intersoggettiva. La comunicazione è inoltre sempre concepita 'in situazione' e con specifico riguardo al contesto professionale. Le acquisizioni strumentali costitutive della competenza (abilità e conoscenze) comprendono anche la padronanza degli strumenti informatici e le tipologie testuali quali quella multimediale, in rapporto al nuovo contesto digitale";
- ***competenza matematica, scientifico-tecnologica:*** "si esprime come la capacità di spiegare il mondo che ci circonda sapendo identificare e risolvere in situazioni quotidiane le problematiche, traendo le conclusioni che siano basate su fatti comprovati, attraverso: l'applicazione di metodi adeguati di osservazione, di indagine e di procedure sperimentali propri delle scienze; la capacità di utilizzare linguaggi matematici e modelli formalizzati per definire e risolvere problemi reali; la capacità di comunicare le proprie osservazioni, i procedimenti seguiti e i ragionamenti che

giustificano determinante conclusioni rispetto alle problematiche scientifiche specifiche dei processi del proprio settore professionale";

- ***competenza storico, socio-economica*:** "rafforza la dotazione di strumenti che consentono di partecipare in modo responsabile, efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa". Tra questi: "la comprensione dei codici di comportamento accettati in diversi ambienti dello spazio sociale, in particolare in quello lavorativo; gli atteggiamenti fondati sulla partecipazione, collaborazione, assertività e integrità; la capacità di tradurre le idee in azione attraverso una maggiore conoscenza e consapevolezza del contesto nel quale si è chiamati a operare, per coglierne le opportunità di apprendimento personali e professionali";

Alla luce di ciò: a quali bisogni concreti e specifici del contesto individuato avrebbe potuto rispondere il percorso di A-S? A quali necessità avrebbe potuto rispondere un servizio da parte di operatori termo-idraulici? Quali sarebbero potuti essere i destinatari del servizio? Quale forma e quale contenuto avrebbe assunto il servizio da parte di operatori termo-idraulici?

Tra la dimensione di sfida e la necessità di fattibilità si sono mantenute queste domande-guida, come base per la progettazione iniziale del percorso.

1.2.4 La classe 2^T

Entro il corso dei termo-idraulici, si è trattato poi di individuare il gruppo classe protagonista dello studio di caso. La scelta della classe seconda è nata dalle seguenti considerazioni:

- la classe prima costituiva, una prima entrata, un contesto da monitorare in modo specifico, a fini della prima accoglienza dalla scuola secondaria di I grado, a cui riservare attenzioni specifiche per la neo-costruzione del gruppo classe;
- la classe terza avrebbe dovuto affrontare le prove di qualifica finali e un progetto di sperimentazione che richiedeva un tempo lungo e, spalmato nel corso dell'intero anno formativo, avrebbe potuto assorbire tempo ed energie necessarie agli esami finali.

- la classe seconda rappresentava il contesto migliore poiché libera dagli esami del terzo anno; costituita comunque già un gruppo classe con almeno un anno di esperienza condivisa.

La 2^T è composta da 21 allievi, tutti maschi, dai 14 ai 19 anni:

- 17 studenti sono di cittadinanza italiana; 4 sono stranieri, uno dei quali nato in Italia
- 2 allievi stranieri in particolare hanno difficoltà con la lingua italiana come L2, soprattutto scritta
- 2 studenti hanno Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA; L. 170/2010)
- 2 studenti hanno disabilità certificate (L.104/1992): in un caso si tratta di disabilità sensoriale, nell'altro di disabilità comportamentale e sono supportati per alcune ore dall'assistente educatore
- 1 allievo vive una situazione di svantaggio socio-culturale significativo
- 1 allievo è ripetente
- molti hanno alle spalle percorsi scolastici faticosi ed accidentati, soprattutto relativi alla Secondaria di I grado

L'incontro con il gruppo classe della 2^T è avvenuto nella prima settimana di novembre, dopo aver incontrato la coordinatrice del corso, che ha presentato la proposta di ricerca ai docenti di classe. La ricercatrice si è presentata alla classe, insieme alla coordinatrice, illustrando in modo semplice e sintetico i motivi della propria presenza. La prima settimana è stata dedicata alle osservazioni dei ragazzi durante tutte le attività ordinarie antimeridiane.

Le osservazioni iniziali hanno mostrato che:

- in generale i ragazzi mostrano molta difficoltà a mantenere l'attenzione ad un livello sufficiente e in modo costante
- le ore di lezioni iniziali e finali sono le più difficoltose; la postura è scomposta, su sedie e banchi; spesso i ragazzi si appoggiano sul banco nascondendo la testa fra le braccia con gli occhi chiusi
- l'avvicinarsi dell'intervallo è una particolare occasione per perdere la concentrazione ed iniziare a chiedere di uscire per l'acquisto dello spuntino

- l'attenzione è maggiore in circostanze didattiche specifiche, come per la visione di film o brevi video, nei lavori manuali del laboratorio di termo-idraulica, per l'esecuzione di brevi e semplici consegne
- gli studenti in ogni caso si distraggono molto facilmente con poco ed è molto difficile ricostruire un clima che sia favorevole alla ripresa dell'attività o della lezione
- si disturbano fra di loro; spesso anche piccole cose (scherzi, battute, espressioni verbali) scatenano dei conflitti che richiedono l'intervento del docente o dell'educatore per essere sedati
- le interazioni verbali con i docenti a volte vanno oltre il contenuto della lezione, mentre il confronto e il dialogo sull'oggetto della lezione è limitato
- spesso hanno un atteggiamento sospettoso e/o rinunciatario di fronte a cose nuove o ritenute "difficili" o "impegnative"
- non si aiutano molto spontaneamente fra di loro
- i banchi sono mantenuti sempre allo stesso modo: ci sono tre file di coppie di banchi
- a volte è necessario cambiare l'aula, ma la disposizione dei banchi è sempre la stessa
- pochi chiedono al docente di rispiegare perché non hanno capito o sentito
- durante l'intervallo si formano gruppetti, molti si soffermano alla macchinetta distributrice, altri stanno attorno ai ragazzi di classe prima con i tablet, qualcuno esce sempre a fumare una sigaretta con un docente, i ragazzi di origine africana si ritrovano sempre tra di loro e parlano nella loro lingua; la maggioranza utilizza il proprio smartphone collegandosi ai social network
- quasi tutti amano molto l'attività di educazione fisica, soprattutto giocare a calcio (qualcuno invece preferirebbe non fare nulla, stando ad osservare gli altri che giocano,chiacchierando).

1.3 Gli obiettivi

Il lavoro di ricerca si è costruito con una tessitura particolare: la trama costituita dall'ideazione, costruzione e realizzazione di un originale progetto di apprendimento - servizio nell'ambito di un Centro di Formazione Professionale, coinvolgendo una classe seconda del corso di termo- idraulica, composta da 21 allievi; l'ordito rappresentato dalla ricerca accademica sull'evento del progetto (in tutte le sue fasi) e sulle manifestazioni ed evidenze emerse dell'esperienza, raccontate principalmente dai ragazzi stessi, protagonisti dell'esperienza.

Da qui la necessità quindi di rappresentarsi gli obiettivi su due fronti: quello del progetto di A-S interno al CFP e quello della ricerca sul progetto didattico stesso. Tali obiettivi si sono intrecciati costantemente e ciclicamente al fine di garantire unitarietà ai percorsi, generando perciò un tessuto che ha preso corpo e forma nell'avvenire delle azioni, degli eventi, dei fatti.

1.3.1 Obiettivi del progetto di A-S al CFP

L'identificazione dell'obiettivo formativo generale del progetto di A-S, dentro il CFP, nasce dal bisogno reale e concreto di incentivare gli allievi del corso professionale ad essere maggiormente protagonisti attivi delle proprie esperienze di apprendimento, sfidando la loro demotivazione allo studio, soprattutto se non strettamente legato ad attività pratiche e manuali, e il basso livello di autostima e di fiducia nelle proprie capacità.

- **L'obiettivo formativo generale**

Fin da subito condiviso fra più parti (la ricercatrice-conduttrice, il direttore, la coordinatrice del corso e i docenti della classe individuata) è stato: offrire agli allievi della classe seconda del corso di termo-idraulica, attraverso un percorso di A-S, in grado di integrare conoscenze e competenze tecnico-professionali con attività solidali, opportunità reali e stimoli significativi per migliorare la stima di sé e la motivazione all'impegno.

È fondamentale sottolineare che non è stato predefinito, da nessuna delle figure coinvolte, alcun tipo di servizio connesso con il percorso formativo professionale, proprio

per lasciare il più ampio spazio decisionale possibile ai ragazzi coinvolti. Ciò ha comportato molta cura nell'accompagnamento degli stessi nel co-costruire insieme una proposta formativa, che fosse il più possibile autentica e stimolante, accogliendo comunque perplessità, paure e incertezze di fronte ad un'esperienza completamente nuova, sia per il gruppo classe, che per il CFP.

- **Gli obiettivi specifici**

Si sono sviluppati e definiti nel farsi del percorso stesso, suddiviso in sei fasi principali (preparazione, motivazione, progettazione e pianificazione, attuazione, chiusura e nuovo inizio). Gli obiettivi specifici sono stati condivisi fra le parti, soprattutto con la coordinatrice del corso del CFP e con la direttrice della Scuola dell'Infanzia.

FASE	OBIETTIVI SPECIFICI DEL PROGETTO DI A-S
PREPARAZIONE	- promuovere occasioni per la conoscenza fra i soggetti da coinvolgere - leggere e individuare i bisogni formativi del contesto - condividere con le parti una prima bozza di progetto - individuare la classe filtro per la sperimentazione - condividere la proposta progettuale con i docenti di classe - concordare le modalità e i tempi della presenza della ricercatrice - definire le modalità di presentazione della proposta a genitori e allievi - conoscere il gruppo classe e presentare la proposta "grezza" - offrire ai ragazzi contesti (interviste individuali) per raccontare se stessi e per esprimere le proprie idee intorno alle attività di aiuto verso gli altri
MOTIVAZIONE	- condividere con il gruppo classe temi emersi durante le interviste individuali - incentivare la riflessione sul tema del servizio attraverso stimoli vari - raccogliere dagli allievi proposte di servizio legate alle proprie conoscenze e competenze termo-idrauliche - condividere con le parti (coordinatrice-docenti-ragazzi) le condizioni di fattibilità dei servizi da offrire e riflettere sui vincoli e possibilità - individuare e scegliere il servizio (laboratori di termo-idraulica per i bambini della Scuola dell'Infanzia) - contattare l'ente a cui offrire il servizio e fare una prima proposta di progetto - conoscere la referente dell'ente (direttrice) e confrontarsi sui bisogni dei bambini
MAPPATURA	- attivare processi riflessivi attraverso la narrazione scritta delle proprie esperienze infantili - promuovere processi di autovalutazione in relazione a dimensioni del sé al percorso progettuale svolto - raccogliere le idee per definire più nel dettaglio la proposta progettuale per la Scuola dell'Infanzia - presentare il progetto scritto alla Direttrice della Scuola dell'Infanzia e confrontarsi - raccogliere elementi utili per definire le attività da proporre ai bambini - attivare processi riflessivi sull'incontro con la direttrice, stimolare l'espressione del proprio pensiero
PROGETTAZIONE E PIANIFICAZIONE	- definire le attività - gioco (a tema) da proporre ai bambini dell'infanzia (contenuti, modalità, materiali necessari, suddivisione dei compiti) - condividere le idee sui laboratori per i bambini con i docenti della classe e integrare i contenuti disciplinari necessari - definire contenuti disciplinari, conoscenze e competenze utili per progettare le attività laboratoriali per i bambini ed elaborare una UdA interdisciplinare - realizzare lezioni specifiche delle varie discipline coinvolte - incontrare i gruppi classe dei bambini dell'infanzia abbinati ai gruppi di ragazzi suddivisi per tipo di laboratorio - osservare i bagni della scuola dell'infanzia dal punto di vista della normativa della sicurezza e dell'accessibilità delle persone disabili - riflettere sul percorso svolto, valutare l'impegno nel progetto, affrontare atteggiamenti demotivati e di opposizione, raccogliere le aspettative - restituire ai genitori l'andamento dell'esperienza
REALIZZAZIONE	- realizzare i laboratori per i bambini presso la scuola dell'infanzia (5 gruppi di studenti per 10 gruppi di bambini) in due mattinate. - promuovere processi riflessivi sull'esperienza svolta - svolgere attività di autovalutazione
CHIUSURA E NUOVO INIZIO	- promuovere occasioni conviviali fra i ragazzi e i soggetti incontrati nell'esperienza di A-S - favorire processi riflessivi sull'intera esperienza: su ciò che si pensava prima dell'esperienza di A-S ed esprimere eventuali ripensamenti o rielaborazioni - promuovere attività di autovalutazione - valutare e certificare le competenze attivate nel percorso - premiare e valorizzare pubblicamente il percorso svolto alla presenza di genitori e docenti - riflettere sull'esperienza svolta e sulle possibilità future

1.3.2 Obiettivi del progetto dei ragazzi

Suddividendosi in piccoli gruppi i ragazzi hanno condiviso ed elaborato il progetto di A-S (vedere allegato n.1), consegnato alla Direttrice della Scuola dell'Infanzia. L'obiettivo principale è stato da loro così elaborato:

> *"Vogliamo far imparare ai bambini il significato dell'acqua ed elencare le sue caratteristiche, attraverso delle spiegazioni e dei giochi interattivi, per non annoiare i bambini. Inoltre vogliamo far capire l'importanza dell'acqua nel mondo e spiegare come si può risparmiare utilizzando solamente acqua necessaria per non sprecarla".*

I ragazzi hanno inoltre indicato come obiettivi per i bambini:

> *"capire le caratteristiche dell'acqua; apprendere a stare con i grandi; fare piccoli esperimenti; fare giochi didattici con l'acqua"*

Hanno voluto inoltre specificare quali erano i loro obiettivi come studenti alle prese con i più piccoli:

> *"far divertire i bambini; apprendere a stare con i più piccoli; acquisire nuove conoscenze e materiali; apprendere di più nel settore termo-idraulico; aiutare la dottoressa Rota Marta per la sperimentazione del suo progetto di dottorato all'Università di Bergamo".*

1.3.3 Obiettivi della ricerca

Come argomentato nella Parte Prima il SL attiva potenzialmente un circolo virtuoso fra gli apprendimenti disciplinari e il servizio. Tale circolo si poggia su un fondo di apprendimento esperienziale, significativo, che stimola la motivazione, la partecipazione e la maturazione di competenze di cittadinanza trasversali.

Alla luce di ciò gli obiettivi di questa ricerca hanno dovuto sostenere, contemporaneamente, da un lato il coordinare in prima persona l'ideazione, l'elaborazione, la realizzazione e la valutazione di un'esperienza di A-S, *ex novo*, facendo riferimento alla letteratura internazionale; dall'altro l'osservare dentro un contesto formativo "difficile" -

come quello dei corsi di formazione professionale - gli effetti, le reazioni, le manifestazioni dei soggetti coinvolti come protagonisti.

La domanda fondamentale che ha attraversato tutto il processo di ricerca è stata la seguente: *quali percezioni, rappresentazioni, pensieri, emozioni si generano in studenti di un corso di formazione professionale, impegnati nell'ideare, realizzare e valutare un percorso di apprendimento-servizio?*

L'obiettivo generale è stato perciò quello di individuare, se e come, un'esperienza di ApS, in un contesto "difficile", con storie formative e personali svantaggiate, con soggetti a rischio di abbandono scolastico, con bassi livelli di motivazione (personale e professionale) e con scarsa autostima, potesse modificare l'atteggiamento degli allievi nei confronti dell'impegno (ad apprendere, a mettersi in gioco a favore di altri) e incentivasse un ripensamento di sé in termini più positivi.

L'individuazione di un Corso di Formazione professionale, come luogo "difficile" di sperimentazione dell'A-S, si motiva in quanto è un contesto formativo:

- che intercetta fasce di adolescenti con alle spalle percorsi scolastici accidentati, insuccessi e a rischio di abbandono scolastico,
- che raccoglie studenti quindicenni che nelle indagini OCSE-PISA ottengono risultati più bassi rispetto ad altri percorsi scolastici (sebbene in queste indagini non siano considerati apprendimenti legati al saper fare tipici della formazione professionale),
- in cui c'è tendenzialmente una concentrazione di studenti con un basso status socio-economico-culturale e livelli modesti di preparazione,
- che è percepito socialmente come percorso per coloro che non riescono a raggiungere determinati risultati in termini di conoscenze e competenze,
- che ha una vocazione principalmente professionalizzante e tecnica (Tacconi; 2013).

Inoltre gli allievi di un CFP sono proprio quei ragazzi che hanno assorbito inevitabilmente due pregiudizi che il sistema di istruzione, e più in generale culturale, mantiene vivi: il primo afferma che «chi sa, non fa; chi studia, non lavora; chi lavora, lo fa perché non sa e perché non riesce a studiare»; il secondo invece conferma un ferrea gerarchia fra la conoscenza teorica, la pratica senza conoscenza e i comportamenti tecnico-

meccanici-esecutivi che non avrebbero bisogno né della prima né della seconda per essere esercitati (Bertagna; 2011a: 180-181). Da qui emerge la difficoltà di cogliere realmente il valore pratico, educativo e culturale della formazione professionale e del lavoro, difficoltà che nasce proprio dalla convinzione di una separazione netta fra la dimensione economica del lavoro, la formazione professionale e la dimensione etica, politica e pedagogica dell'istruzione (Bertagna; 2011b).

Nello specifico si è trattato quindi di:

- coinvolgere studenti, docenti, partner del territorio nella progettazione e realizzazione di un'esperienza di A-S, superando una visione pedagogica gerarchica, che si basa sulla separazione pensare e fare, studiare e lavorare, intellettuale e manuale, in cui téchne ed epistéme, sono invece due generi di sapere che si intrecciano
- coinvolgere il più possibile gli studenti nella progettazione dell'esperienza, attivando con modalità fruibili processi riflessivi trasversali
- raccogliere elementi che potessero descrivere qualitativamente la motivazione, l'impegno, l'immagine di sé, degli allievi prima dell'esperienza di Aps
- raccogliere elementi riguardanti eventuali ri-posizionamenti in merito alla motivazione e l'idea che hanno gli studenti di sé dopo l'esperienza svolta da protagonisti

La definizione di questi obiettivi dentro un contesto formativo professionale ha tenuto conto dei risultati delle esperienze internazionali e del fatto che l'AS - nel contesto italiano - non si sostituisce alle esperienze di alternanza scuola - lavoro e di stage, ma può integrarsi con esse, a fronte di potenzialità specifiche, in quanto l'A-S:

- in un'ottica interdisciplinare, propone percorsi esperienziali, attivi e concreti, in cui i saperi disciplinari e tecnici hanno la possibilità di uscire dalla propria autoreferenzialità, dialogando con la realtà sociale e mettendosi a confronto con il bene della comunità;
- può offrire, attraverso una messa alla prova reale e sfidante un'occasione di ri-motivazione, un'iniezione ricostituente per l'autostima e il senso di efficacia, una storia entro la quale provarsi come esseri possibili, capaci di mettersi in gioco;
- può stimolare gli studenti a prendere parte, ad essere presente in modo generativo, con e grazie agli altri, in un'ottica di condivisione e partecipazione alla comunità, più ampia di quella professionale;

• può dare un'opportunità di riflettere sul proprio agire entro spazi riflessivi che possono favorire la maturazione di processi di pensiero complessi trasversali.

1.4 Le fasi del percorso

Il percorso della ricerca nel suo complesso, ha comportato nello stesso tempo la progettazione dell'esperienza e l'indagine sulla stessa, ha necessariamente generato un lavoro molto complesso per la conoscenza del contesto, per la gestione dei tempi, per la definizione degli obiettivi e delle attività, per la scelta degli strumenti e delle modalità adatti, per la gestione delle diverse figure coinvolte nelle varie fasi. Progettualità dell'esperienza e progettualità di ricerca sulla stessa si sono intrecciate, con continui rimandi vicendevoli che di volta in volta hanno permesso, alla luce di un atteggiamento riflessivo costante della ricercatrice, di compiere le scelte il più possibili adeguate alla situazione e ai bisogni della stessa. Ad essere predefinite sono state le fasi principali del percorso e in linea di massima i tempi; tutta la costruzione e definizione interna di obiettivi, attività e strumenti si è generata in itinere, avendo cura di rispettare il più possibile i soggetti coinvolti, le loro scelte, le loro risposte ai vari stimoli, le loro dinamiche relazionali e considerando i vincoli organizzativi, gestionali, delle risorse a disposizione, non solo del Centro di Formazione Professionale, ma anche della Scuola dell'Infanzia a cui è stato offerto il servizio.

Si presentano quindi di seguito per maggiore chiarezza espositiva due schemi di progettazione: quella relativa alle fasi del progetto di A-S e quella riguardante le fasi della ricerca.

1.4.1 I dettagli e le fasi del progetto

A. Il "core" del progetto

Il core del progetto consiste nell'integrazione della dimensione dell'apprendimento di contenuti e competenze di base e professionali del corso di termo-idraulica, con un servizio a favore di altri. Il progetto in questione ha assunto la forma di un'esperienza di tutoring particolare: gli allievi della 2^T hanno ideato, realizzato, condotto e offerto ai bambini e alle bambine della Scuola dell'Infanzia di Brembate Sopra (Bg) diversi laboratori di idraulica a tema: il ciclo dell'acqua; il risparmio dell'acqua; le caratteristiche fisiche dell'acqua; il lavoro dell'idraulico; la sicurezza.

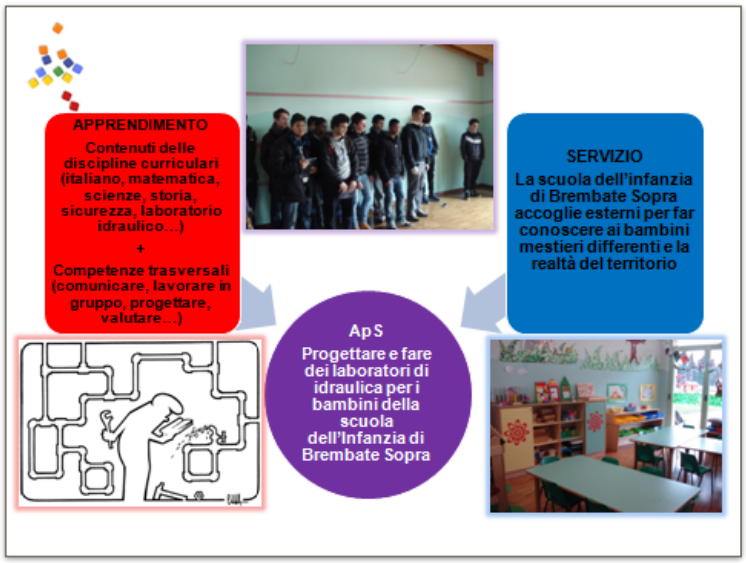


Figura n. 8

I ragazzi della 2T dopo aver vagliato una serie di possibilità, come quella di poter organizzare degli incontri formativi sul risparmio per pensionati o come quella di poter osservare e studiare la sicurezza degli impianti dei bagni per le persone disabili in un centro riabilitativo, hanno scelto i bambini e le bambine dell'Infanzia. Le ragioni hanno riguardato la fattibilità del servizio in termini organizzativi e logistici (la raggiungibilità della Scuola, anche a piedi, dalla sede del CFP) e in termini di competenze (si ritenevano, seppure con grandi perplessità all'inizio, potenzialmente competenti nello svolgere un'attività con i bambini).

B. I soggetti coinvolti

Gli attori principali sono stati:

- **Protagonisti del progetto**: 21 studenti della classe seconda del corso di termo-idraulica dell'ENGIM di Brembate di Sopra (Bg) dai 14 ai 19 anni.
- **"Destinatari" del servizio**: quasi 300 bambini e bambine della Scuola dell'Infanzia di Brembate di Sopra (Bg) dai 3 ai 5 anni.

È stato un lavoro complesso che ha coinvolto molte persone, oltre i protagonisti, che in modo organico e integrato hanno contribuito positivamente alla realizzazione del percorso:

- **Direttore ENGIM;** primo contatto, accoglienza, condivisione della proposta e dei valori educativi di fondo, confronto in itinere e finale**;**
- **Coordinatrice ENGIM;** condivisione della proposta di progetto, co-progettazione, verifiche in itinere e finali, collaborazione nella costruzione degli strumenti, condivisione delle osservazioni e delle scelte didattiche ed organizzative;
- **Docenti ENGIM;** collaborazione nella costruzione dell'unità formative interdisciplinari e disciplinari, contributo con lezioni apposite, interviste individuali**;**
- **Educatori ed educatrici ENGIM;** collaborazione per la facilitazione del rapporto con gli studenti; condivisione di strumenti e collaborazione nella documentazione;
- **Direttrice della Scuola dell'infanzia;** condivisione della proposta e dei valori educativi di fondo, condivisione di scelte organizzative, confronto in itinere e finale, facilitazione nel rapporto con i ragazzi e con le educatrici; la Direttrice ha informato anche il Presidente della Scuola, un genitore.
- **Educatrici della Scuola dell'Infanzia;** accoglienza e accompagnamento dei ragazzi, collaborazione nell'osservazione dei ragazzi e sostegno nella documentazione**.**
- **Genitori dei ragazzi della 2^T;** sono stati informati fin dall'inizio del percorso, è stato loro illustrato in corso d'opera, sono stati invitati alla festa tradizionale di fine anno formativo e alla premiazione finale.

C. I contenuti disciplinari e l'attività solidale.

Le connessioni fra i contenuti delle discipline e le attività del servizio sono state individuate in prima battuta dalla ricercatrice, solo dopo la scelta del servizio fatta dai ragazzi. La mappa sottostante è stata poi condivisa con i docenti del Consiglio di Classe e opportunamente riadattata e modificata in itinere.

I saperi disciplinari e le competenze tecniche e professionali hanno contribuito concretamente all'ideazione e alla realizzazione effettiva dei laboratori per i bambini dell'Infanzia e nonché al lavoro di studio sui bagni per i disabili della Scuola dell'Infanzia partner.

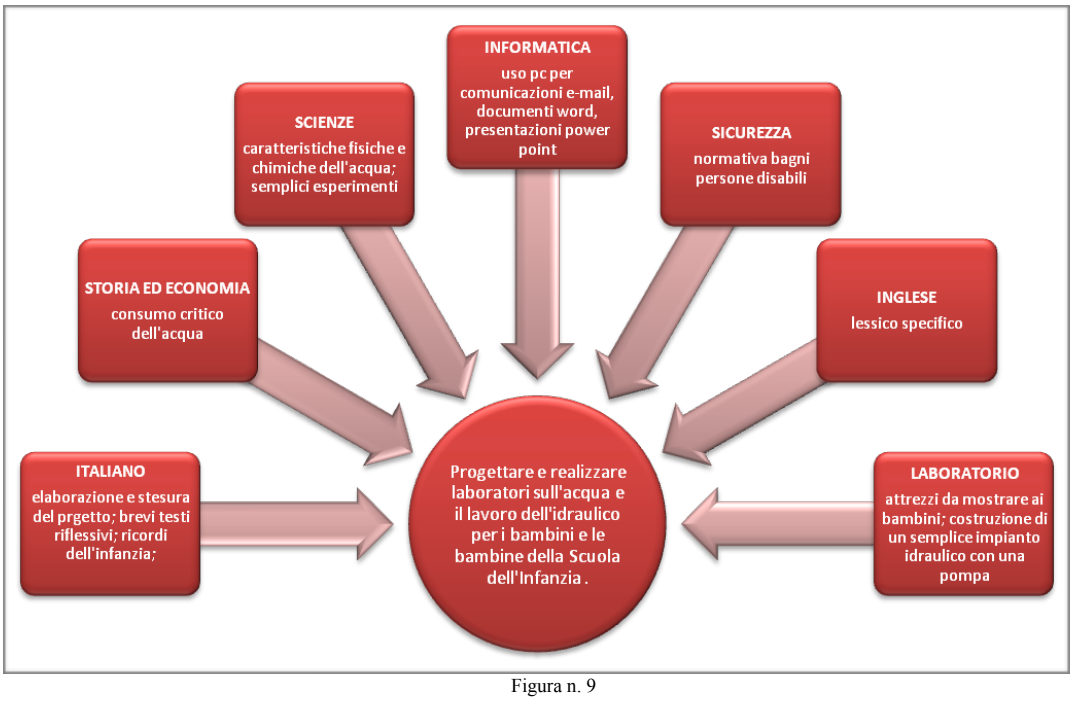


Figura n. 9

Le attività dei laboratori per i bambini, sono state ideate dai ragazzi della 2T con il supporto della ricercatrice.

Considerando i 10 gruppi classe della Scuola dell'Infanzia, con un numero totale di quasi 300 bambini e il numero degli studenti (21) si è pensato di abbinare 5 gruppi di studenti con i 10 gruppi classe dei bambini; ogni gruppo di studenti avrebbe incontrato 2 gruppi classe di bambini, proponendo così il proprio laboratorio tematico due volte, ma a gruppi di bambini di versi[103].

Gli allievi perciò, nei vari gruppi legati ad uno specifico laboratorio tematico, hanno ideato e realizzato attività ludiche e scientifiche. Prima si sono individuati i temi principali dei laboratori e successivamente i ragazzi hanno scelto spontaneamente a quale gruppo appartenere, considerando da un lato la preferenza per il tema proposto, dall'altro la composizione del gruppo stesso. Questi i laboratori a tema con i rispettivi giochi, esperimenti, attività:

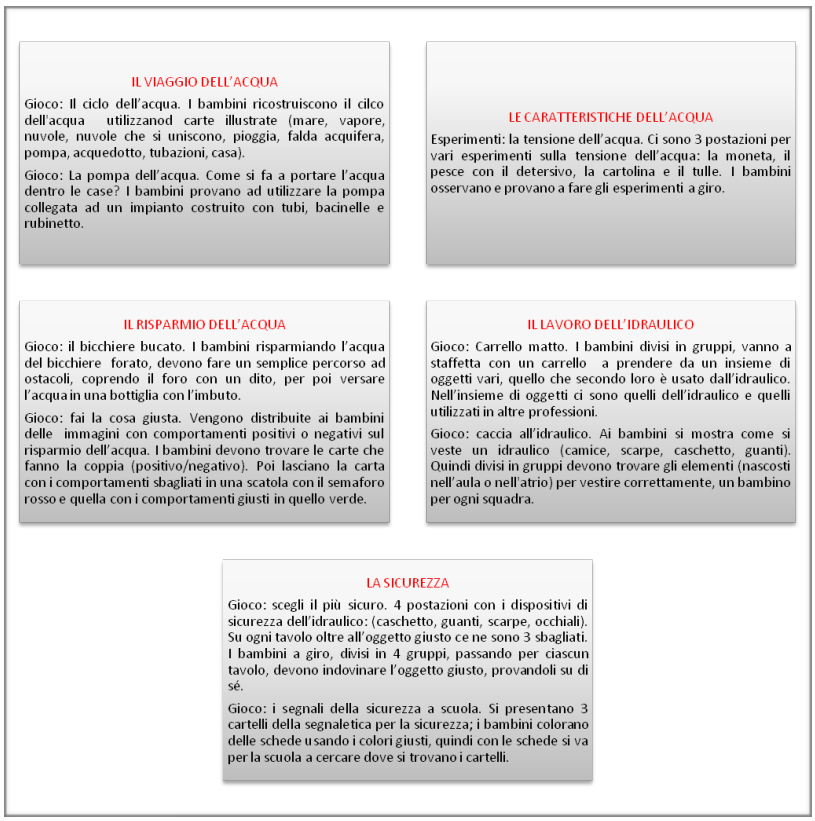


Figura n. 10

[103] Questa organizzazione è stata prima condivisa con la direttrice della Scuola dell'Infanzia.

D. Le fasi

Il progetto di A-S effettivo con la classe 2^T si è esteso da ottobre 2012 a giugno 2013 ed è stato suddiviso in sei fasi principali, come suggerisce la letteratura internazionale: preparazione, motivazione, mappatura, pianificazione, realizzazione, chiusura e nuovo inizio. Le attività di riflessione di gruppo, di progettazione del servizio, di organizzazione delle attività da proporre ai bambini svolte dagli allievi della 2T sono state collocate generalmente nelle ore denominate "flessibilità": mediamente un'ora a settimana.

Tale blocco orario ha subito, per questioni organizzative, modifiche e cambi nel corso dell'anno formativo. La gestione del lavoro si è costruita man mano alla luce del calendario flessibile settimanale dei ragazzi. Le attività di osservazione e le interviste sono avvenute durante le ore settimanali ordinarie di lezione, concordando di volta in volta con la coordinatrice e i docenti. Le visite alla scuola dell'Infanzia e i laboratori sono state realizzate sempre in orario curricolare, la mattina concordando con la direttrice della Scuola dell'Infanzia.

0. PREPARAZIONE	1. MOTIVAZIONE	2. MAPPATURA	3. PROGETTAZIONE E PIANIFICAZIONE	4. ATTUAZIONE	5. CHIUSURA E NUOVO INIZIO
ott-2012	**nov – dic 2012**	**dic 2012 - gen 2013**	**mar – apr 2013**	**mag 2013**	**giu 2013**
•individuazione del contesto per la ricerca •prime ipotesi di lavoro •definizione degli estremi della proposta e individuazione della classe protagonista	•lancio della proposta agli studenti della 2T ; •conoscenza del gruppo classe e osservazioni •proposta di stimoli di vario tipo per motivare e riflettere; •prime ipotesi di servizio e individuazione dei destinatari (scuola dell'infanzia)	•prima analisi di fattibilità, raccolta ipotesi e individuazione di problemi per ideare il servizio da proporre ufficialmente alla scuola dell'infanzia; •contatti con la scuola e i destinatari;	•suddivisione in gruppi e ideazione dei temi e dei contenuti dei laboratori per i bambini • progettazione, organizzazione delle attività concrete di apprendimento-servizio per gruppi	•realizzazione il servizio presso la Scuola dell'Infanzia •5 gruppi di allievi hanno incontrato 10 sezioni di bambini in 2 incontri	•festa alla scuola dell'infanzia – ringraziamento e condivisione •valutazione finale ufficiale (scheda di valutazione) •riconoscimento del merito con premiazione •(Festa finale ENGIM)
Processi trasversali: RIFLESSIONE, DOCUMENTAZIONE-SISTEMATIZZAZIONE-COMUNICAZIONE, VALUTAZIONE					

Di seguito il diagramma di Gantt costruito in itinere con le principali azioni del progetto e i rispettivi obiettivi, che si intrecciano con le azioni della ricerca.

0. PREPARAZIONE: individuare il contesto per la sperimentazione; prendere i contatti; presentare la proposta e individuare la classe filtro										
OBIETTIVI		**ATTIVITÀ**	**PERIODO**				**STRUMENTI MODALITA'**	**ATTORI**	**NOTE**	**DATI E PRODOTTI**
			OTTOBRE							
			1 s.	**2 s.**	**3 s.**	**4 s.**				
individuare contesto formativo con caratteristiche specifiche	0.1	Contatto telefonico con il Direttore Cavallaro del CFP di Valbrembo (Bg) e richiesta di collaborazione per la sperimentazione dell'apprendimento servizio in una classe		x				RD	contatto individuato fra altri possibili cfp della provincia bergamasca	
fissare gli elementi fondamentali per una bozza di progetto	0.2	Stesura della bozza di progetto "a grandi maglie" e della scheda informativa sull'approccio dell'apprendimento servizio utile per far conoscere gli estremi della proposta formativa		x				R		
condividere una bozza di progetto	0.3	Invio per mail di uno schema di progetto con gli estremi della proposta al direttore, che a sua volta ne parla con le coordinatrici dei corsi Vescovi e Falchetti		x				RDC		
condividere più nel dettaglio la proposta e ipotizzare la classe filtro per la speriementazione	0.4	Incontro in presenza con la coordinatrice Vescovi c/o Engim sede Brembate Sopra (Bg)			x			RC		
individuazione della classe filtro	0.5	Accordi fra coordinatrici e direttore			x	x		RDC	26 ottobre I incontro Corso Rovereto	
			NOVEMBRE							
			1 s.	**2 s.**	**3 s.**	**4 s.**				
definire la classe filtro e le modalità delle prime osservazioni non partecipanti	0.6	Colloquio telefonico con la coordinatrice Vescovi per conferma della classe filtro (2^T) e accordi telefonici con la coordinatrice Falchetti per modalità osservazioni in presenza	x					RC		
individuare strumenti per la prima osservazione in classe	0.7	Consultazione materiali di esperienze internazionali e preparazione dei primi strumenti di osservazione	x				testi e articoli	R		
conoscere il gruppo classe presentarsi e motivare la propria presenza e avviare le prime osservazioni	0.8	presentazione motivazione e osservazioni non partecipanti dalle 7.55 alle 13,00; attività di osservazione libera (no filtri o categorie)		x			osservazioni	RS	7-8-9 novembre = osservazioni; 9 novembre II incontro rovereto	
raccogliere dati qualitativi intorno ai focus motivazione studio e motivazione impegno sociale	0.9	Interviste semistrutturate agli allievi della classe 2^T ; osservazioni in classe		x			schema di intervista; registratore audio	RS	14 alunni in data 12-11; 1 alunno in data 13-11; 2 alunni in data 14-11; 4 alunni in data 15-11	TESTI INTERVISTE INIZIALI
1. MOTIVAZIONE: lanciare la proposta ai ragazzi ; proporre stimoli motivanti per riflettere; individuare i destinatari del servizio										
			NOVEMBRE							
			1 s.	**2 s.**	**3 s.**	**4 s.**				
condividere alcuni temi emersi durante le interviste individuali	1.1	Attività ludica per riscaldare il clima; Focus group; raccolta prime proposte relative al servizio da svolgere e visione della scena di apertura del film "Un sogno per domani"		x			ora di flessibilità del venerdì	RSC	16 novembre focus group e III incontro a Rovereto	
riflettere sulle condizioni di fattibilità delle'attività di servizio e sugli elementi che la qualificano come attività di ApS; prime ipotesi di partnership	1.2	Colloquio con la coordinatrice Vescovi e con il supervisore Prof. Lizzola		x				RCSup		

condividere con gli allievi le condizioni di fattibilità del servizio e raccolta idee e preferenze intorno ad alcune proposte possibili	1.3	Focus group sulle condizioni di fattibilità; proposte di servizio (A. eventi di informazione per pensionati Centro Sociale di Brembate Sopra su risparmio e sicurezza degli impianti termoidraulici; B. laboratori scientifici sull'acqua per bambini dell'Infanzia e/o Primaria di Brembate Sopra; C. studio e controllo bagni disabili Ospedale Casa degli angeli Mozzo) e raccolta delle opinioni			x		ora di flessibilità del venerdì	RS	23-nov	
condividere con i docenti del Consiglio di Classe il percorso svolto fino a questo momento e confrontarsi sull'attività di servizio da attivare	1.4	Confronto con i docenti di classe sui possibili servizi da parte degli allievi.				x	scheletro di progetto; interviste; focus; gant	RCIi	26/11/2013 Prevale una preferenza per il servizio alla scuola dell'infanzia	
	1.5	Visione del film "Un sogno per domani" e brevi riflessioni scritte su ciò che ha colpito del film.				x	film	RS	11/27/13	
			DICEMBRE							
			1 s.	**2 s.**	**3 s.**	**4 s.**				
individuare il servizio (connesso con il proprio percorso di studi professionale)	1.6	discussione in classe e scelta del servizio da fare presso la scuola dell'Infanzia	x				focus group	RS	registarzione audio	
rendere i ragazzi protagonisti delle azioni progettuali; effettuare il primo contatto diretto con i destinatari	1.7	Contatto telefonico in aula (un portavoce e altri studenti che ascoltano) con Direttrice Scuola Infanzia (accordi su 1^incontro) + organizzazione pranzo di Natale		x			registratore audio	RCS	12/11/13	
	1.8	Giornata del dono. Iniziativa del CFP che ha coinvolto tutti gli stud dell?Engim. Intervento educatrice per testimonaninza lavoro ragazzi di strada in Romania + Raccolta cibi e prodotti per Caritas		x			osservazione	RCiS	12/13/12	
conoscere personalmente la direttrice e visitare la scuola dell'Infanzia	1.9	1^ Incontro con la Direttrice e Visita spazi scuola Infanzia			x		foto e video	RSDirettrice i	12/20/12	
creare clima di condivisione nel gruppo classe	1.10	Pranzo di condivisione del gruppo classe in orario di lezione			x		fotografie	RCS	12/21/12	
2. MAPPATURA: sostenere studenti nell'azione di individuazione di problemi e di analisi della realtà per circoscrivere il servizio; progettare azioni e strumenti per raccogliere i dati; individuare modalità di partecipazione e collaborazione nel gruppo classe										
			DICEMBRE							
			1 s.	**2 s.**	**3 s.**	**4 s.**				
focalizzare gli obiettivi dell'azione da intraprendere; mettere per scritto un'idea progettuale; assumersi una responsabilità	2.1	Stesura bozza di progetto scritto da presentare alla Direttrice		x	x		lavoro scrittura collettiva (gruppi)	RS		TESTO SCRITTO DEL PROGETTO
Conoscere la direttrice del gruppo; comunicare gli obiettivi della propria azione	2.2	Colloquio della Ricercatrice con Direttrice c/o Scuola Infanzia di Brembate			x		fotografie - video-audioregistrazioni	RCS	12/20/12	
			GENNAIO							
			1 s.	**2 s.**	**3 s.**	**4 s.**				
Recupero del lavoro progettuale	2.3	Ricognizione del lavoro svolto prima delle vacanze		x				RS	1/11/13	
rilfettere sul lavoro svolto e progettazione del percorso	2.4	Incontro coordinatrice cfp e ricognizione del lavoro svolto e progettazione del lavoro da fare		x				RC	1/11/13	
	2.5	integrazione interviste		x				RS		
confrontare e condividere gli obiettivi progettuali ed educativi; ipotizzare aspetti organizzativi	2.6	Incontro con la direttrice condivisione del progetto generale e dei valori educativi di sfondo e preprazione dell'incontro fra Direttrice e studenti			x			R Dir	1/16/13	

comunicare per scritto; richiamare alla memoria fatti emozioni immagini legate alla propria infanzia	2.7	Ricordi scritti dell'infanzia			x			RS	1/18/13	BREVI TESTI SCRITTI
rendere i ragazzi protagonisti della valutazione e del percorso del progetto e consapevoli del processo	2.8	Compilazione scheda di autovalutazione			x			RS	1/18/13	SCHEDE DI AUTOVALUTAZIONE
	2.9	Chiusura intergrazione interviste e schede autovalutazione			x			RS	1/21/13	
Aggiornare i docenti sul percorso fatto dai ragazzi e sulle azioni future; condividere alcuni aspetti metodologici (legame con disicpline) e le finalità educative	2.10	Consiglio di classe 2^T - Ricognizione lavoro svolto e prospettive immediate e future di lavoro sul progetto (vedi doc. "Appunti di viaggio")			x		scheda sintesi "appunti di viaggio"	RCi	1/21/13	
conoscere personalmente la direttrice, le educatrici, i bambini e visitare la scuola dell'Infanzia	2.11	2^ Incontro con la Direttrice e Visita spazi scuola Infanzia e incontro bambini ed educatrici				x	registratore audio	RSi	22/1/2013	TRASCRIZIONE INCONTRO DIRETTRICE
trovare modalità comunicative extrascolastiche per condividere il progetto e altro	2.12	creazione gruppo fb x il gruppo classe da utilizzare per il progetto				x	FB		1/22/12	
raccogliere le impressione sul discorso della direttrice; stimolare a costruire un proprio parere sulle questioni affrontate nel dialogo; riflettere sulle azioni future del progetto	2.13	Ricostruzione di quanto ha detto la Direttrice nell'incontro del 22 gennaio. Confronto in classe su quanto ha detto la Direttrice il giorno 22 gennaio. Esercizio di scrittura riflessiva (individuale)				x	dialogo in classe-scrittura riflessiva	RSi	2/1/13	TESTI BREVI RIFLESSIVI
3. PIANIFICAZIONE: progettare, organizzare le attività concrete di servizio - apprendimento										
			GENNAIO							
			1 s.	**2 s.**	**3 s.**	**4 s.**				
organizzare la proposta di servizio per i bambini dell'infanzia e individuare i contenuti formativi da proporre	3.1	posticipo colloqui con educatrici (dopo stage di febbraio) suddivisione in sottogruppi per proposte da fare in merito alle attività: 1. caratteristiche acqua 2. risparmio acqua 3. sicurezza 4. il viaggio dell'acqua 5. il lavoro dell'idraulico				x	focus group	RS	25/01/2013 * consegna schede valutazione	
ALTERNANZA SCUOLA - LAVORO CLASSE 2^T (prime 3 settimane di febbraio)										
			FEBBRAIO							
			1 s.	**2 s.**	**3 s.**	**4 s.**				
elaborare un modello utile a raccogliere gli obiettivi interdisicplinari	3.2	costruzione di un modello di UdA	x				modello Uda	R		UDA
	3.3	incontro con coordinatrice e docente di italiano per illustrare il modello di Uda e fare una prima compilazione (utilizzabile come esempio per altri)	x				schede Uda	RCi		
	3.4	presentazione del modello di Uda e della UdA disciplinare di italiano come esempio.			x		schede UdA	RCi		
integrare i contenuti disciplinari con il progetto	3.5	lezione di storia sul consumo critico dell'acqua (osservazione)				x	osservazione	Ri	2/27/13	
raccogliere rappresentazioni, opinioni, idee in merito al progetto	3.6	interviste ai docenti (libere, su invito)				x	schema intervista	Ri	inglese-italiano. Matematica - storia - laboratorio	INTERVISTE DOCENTI
			MARZO							
			1 s.	**2 s.**	**3 s.**	**4 s.**				
integrare i contenuti disciplinari con il progetto	3.7	Lezione di matematica-scienze (esperimenti sicentifici su tensione dell'acqua et al.)	x				osservazione - video	RiS	3/4/13	
integrare i contenuti disciplinari con il progetto	3.8	Lezione di italiano (come si fa a progettare un'attività)	x				audioregistrazione (trascritta)	iS	3/5/13	TRASCRIZIONE LEZIONE

organizzare le attività laboratoriali per i bambini	3.9	ora di flessibilità (organizzazione dei gruppi e inizio progettazione delle attività per i bambini)*	x				scheda di progettazione (che ricalca il lavoro della lezione di ita)	RS	3/8/13	
capire le origini e i motivi della mancato interesse e impegno nei lavori di gruppo; rilanciare l'invito alla responsabilità e accogliere le risposte	3.10	* Focus group per la mancanza di impegno e per il disinteresse mostrato nel lavoro dei gruppi. Confronto successivo con Coordinatrice sulla questione e su come cercare di aiutare i ragazzi a prendere posizione rispetto al progetto		x			focus group - registratore audio	SCR	3/11/13	TRASCRIZIONE FOCUS GROUP
integrare i contenuti disciplinari con il progetto	3.11	Lezione di matematica-scienze (esperimenti sicentifici su tensione dell'acqua et al.)		x			osservazione	RiS	3/11/13	
VIAGGIO STUDIO RICERCATRICE (13 - 16 marzo) - Barcellona										
conoscere i bambini dei vari gruppi-classe abbinate ai ragzzi	3.1	Incontro della classe 2T con le classi della scuola dell'Infanzia e la Direttrice *			x		osservazione e foto	RiS	3/18/13	
integrare i contenuti disciplinari con il progetto	3.13	*in quell'occasione oltre ad incontrare direttrice, educatrici e bambini, si è svolta l'osservazione dell'edificio scuola (interno) dal punto di vista della sicurezza.			x		fotografie	Ins. sicurezza e S.	3/18/13	
osservare i ragazzi fuori dal contesto aula	3.14	lezione di ed. motoria in palestra			x		osservazione	RiS	3/21/13	
raccogliere le impressioni, le opinioni, le aspettative dopo l'incontro con i bambini	3.15	colloqui liberi con i ragazzi (su invito) post incontro del 18 marzo all'infanzia				x	registratore audio	RS	3/22/13	TRASCRIZIONE COLLOQUI
raccogliere le adesioni ad impegnarsi concretamente nel progetto; capire i motivi del disinteresse; favorire una scelta consapevole e responsabile	3.16	proposta di questionari anonimi rispetto alla disponibilità o meno di continuare il progetto alla luce di un calo nell'impegno				x	questionari anonimi	RS	3/22/13	
	3.17	compilazione questionari anonimi mancanti e successiva condivisione dei risultati con i ragazzi in un focus group				x	focus group	RCS	3/25/13	RISULTATI QUESTIONARI ANONIMI
condividere le riflessionid ei ragazzi e porgettare i laboratori dal pv organizzativo	3.18	consegna stralci colloqui del 22 marzo alla Direttrice da condividere con le educatrici; progettazione dei laboratori (numero, modalità, periodo)				x		R Direttrice	3/27/13	
restituire ai ragazzi il senso del percorso già svolto e rimotivarli	3.19	visione in aula con studenti di filamti e foto della visita alla scuola dell'infanzia e degli esperimenti con l'acqua fatti in classe				x	video fotografie delle visite alla scuola dell'infanzia e delle esperienze di Aps a Barcellona in un CFP	RS	3/27/13	
integrare i contenuti disciplinari con il progetto	3.20	accordi con docente di sicurezza per lavoro su servizi igenici disabili della scuola dell'infanzia				x		Ri		
			APRILE							
			1 s.	**2 s.**	**3 s.**	**4 s.**				
	3.21	Incontro di verifica e progettazione con coordinatrice	x					RC	4/3/13	
progettare i laboratori dal pv organizzativo	3.22	Colloqui con Direttrice per progettazione (formula 2+1)	x					R Direttrice	4/4/13	
VISITA D'ISTRUZIONE CLASSE 2^T 05/04/2013										
ideare, progettare i giochi e le attività da proporre ai bambini nell'ambito delle tematiche definite in precedenza; riflessione sulal fattibilità, sul materiale necessario e sulla suddivisione dei compiti nella gestione dell'attività	3.23	Incontri di progettazione delle attività per i bambini a singoli gruppi		x			i singoli gruppi a colloquio uno alla volta con R.	RS	8-9/04/2013	APPUNTI SPARSI SCRITTI
integrare i contenuti disciplinari con il progetto	3.24	Lezione di inglese per il progetto (raccolta di lessico in inglese utile per il progetto e vido cartoon)		x			video in inglese di Manny Tuttofare e Plumber	Ri	4/10/13	
Condividere senso e contenuti del progetto di aps; restituire ai genitori le voci dei figli	3.25	Incontro con genitori della classe 2T per illustrare il progetto		x			presentazione ppt	RC genitori	4/10/13	

raccogliere opnioni idee riflessioni sul progetto e a partire dal progetto in atto	3.26	Confronto - intervista con DIRETTORE Cfp		x			registratore audio	Rdir	4/12/13	TRASCRIZIONE INTERVISTA
	3.27	Osservazione e presenza in ore di sicurezza e inglese in relazione al progetto			x		osservazione	Rii	4/17/13	
ideare, progettare i giochi e le attività da proporre ai bambini nell'ambito delle tematiche definite in precedenza; riflessione sulal fattibilità, sul materiale necessario e sulla suddivisione dei compiti nella gestione dell'attività	3.28	Incontri di progettazione delle attività per i bambini a singoli gruppi				x	i singoli gruppi a colloquio uno alla volta con R.	RS	4/24/13	APPUNTI SCRITTI SPARSI E SCHEDA FINALE DI SINETSI
	3.29	Incontri di progettazione delle attività per i bambini a singoli gruppi - raccolt amateriale - suddivisione ruoli				x	i singoli gruppi a colloquio uno alla volta con R.	RS	4/29/13	
			MAGGIO							
			1 s.	**2 s.**	**3 s.**	**4 s.**				
	3.3	Incontro con Direttrice per presentazione delle attività e ultimi accordi	x					R Direttrice	5/2/13	
revisionare le attività, i materiali, i ruoli	3.3	lavori di gruppi - supervisione		x				RS	06-07-10/05/2013	
raccogliere le attese dei ragazzi alla vigilia del I laboratorio	3.3	raccolta aspettative sul I laboratorio e organizzazione materiale			x		pensieri scritti	RS	5/13/13	BREVI TESTI SCRITTI
REALIZZAZIONE: realizzare il servizio per i destinatari individuati										
			MAGGIO							
			1 s.	**2 s.**	**3 s.**	**4 s.**				
	4.1	Realizzazione del I laboratorio - 5 gruppi di studenti abbinati a 5 gruppi di bambini		x			foto video osservazioni		5/15/13	OSSERVAZIONI SCRITE EDUCATRICI
favorire nei ragazzi un processo di autovalutazione delle proprie competenze attivate nel laboratorio	4.2	Autovalutazione post I lab		x			scheda di autovalutazione	SR		RISULTATI AUTOVALUTAZIONE
Raccogliere, idee, impressioni, riflessioni sul I laboratorio; far emergere elementi migliorabili nel II laboratorio	4.3	Interviste libere su invito post I laboratorio		x	x		registratore audio	RS		TRASCRIZIONE INTERVISTE POST I LAB.
	4.4	Ricognizione materiale laboratori			x			RS	20-21/05/2013	
	4.5	Realizzazione del II laboratorio - 5 gruppi di studenti abbinati a 5 gruppi di bambini + intervista giornalista Eco di Bergamo			x		foto video osservazioni		5/22/13	OSSERVAZIONI SCRITTE EDUCATRICI
favorire nei ragazzi un processo di autovalutazione delle proprie competenze attivate nel laboratorio	4.6	Autovalutazione post II lab		x			scheda di autovalutazione	SR		RISULTATI AUTOVALUTAZIONE
Raccogliere, idee, impressioni, riflessioni sul II laboratorio	4.7	Interviste libere su invito post II laboratorio			x	x	registratore audio	RS		TRASCRIZIONE INTERVISTE II LAB
raccontare per scritto l'esperienza e comunicare le proprie riflessioni in merito	4.8	testo riflessivo conclusivo sull'esperienza (individuale)				x	testo argomentativo individuale	Si		TESTI SCRITTI
5. CONCLUSIONE: festeggiare, celebrare, riconoscere il percorso										
			MAGGIO							
			1 s.	**2 s.**	**3 s.**	**4 s.**				
creare un contesto di condivisione, di ringraziamento (dei piccoli vs i grandi) e di festa a chiusura dell'esperienza; favorire scambi fra ragazzi e bambini in contesti liberi di gioco e non; stimolare la riflessione sul senso dell'esperienza; restituire un lavoro di ricerca sulla sicurezza riferito agli ambienti dell'infanzia	5.1	Pranzo finale e momento di condivisione c/o Scuola dell'Infanzia con educatrici e bambini - Colloquio con direttrice e verifica finale - consegna CD con PPT su analisi sicurezza				x	registratore audio foto CD con ppt		5/30/13	

	5.2	Pomeriggio svago e sport x ragazzi				x		RSCi	5/30/13	
			GIUGNO							
			1 s.	**2 s.**	**3 s.**	**4 s.**				
Raccogliere, idee, impressioni, riflessioni su tutto il percorso	5.3	Interviste finale ai ragazzi (x tutti tranne gli assenti)	x				regstratore audio	RS	03-04-05-06/06/2013	TRASCRIZIONE INTERVISTE FINALI
Valutare e certificare le competenze maturate nel percorso del progetto	5.4	Costruzione rubrica competenze	x					RC		
	5.5	Valutazione finale delle competenze	x					RC	03-04-05-06/06/2013	VALUTAZIONI FINALI
	5.6	Consegna della certificazione delle competenze e spiegazione della valutazione	x					RCS	6/6/13	
	5.7	Pubblicazione articolo su L'Eco di Bergamo (all. n.6)	x						6/6/13	ARTICOLO “L’ECO DI BERGAMO”
Riconoscere pubblicamente l'impegno e i risultati raggiunti	5.8	Premiazione pubblica degli studenti di 2T per il prgetto di Aps		x			foto video attestati e medaglie al merito	Dir C R S	6/19/13	
			LUGLIO							
			1 s.	**2 s.**	**3 s.**	**4 s.**				
Raccogliere impressioni, idee, riflessioni sull'intero progetto	5.9	Intervista Coordinatrice			x			RC	7/19/13	TRASCRIZIONE INTERVISTA COORDINATRICE

E. Le competenze trasversali in gioco

Lungo tutte le varie fasi del percorso si sono potute mettere in gioco numerose competenze trasversali: comunicare, progettare, collaborare, individuare relazioni, acquisire informazioni e riflettere. Ciascuna delle competenze è stata descritta in vari indicatori:

COMPETENZE	INDICATORI
1. Comunicare: esprimere e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta; interagire adeguatamente sul piano linguistico in contesti culturali e sociali differenti.	1.1 Comprende messaggi di diverso genere e di diversa complessità, trasmessi usando linguaggi verbali (scritti e/o orali) e simbolici. 1.2 Rappresenta eventi; spiega concetti, esprime riflessioni, opinioni ed emozioni utilizzando linguaggi verbali (scritti e/o orali) e simbolici. 1.3 Modifica il registro e il lessico in relazione alla situazione e ai propri interlocutori (es: con i bambini).
2. Progettare: elaborare e realizzare progetti, utilizzando le proprie conoscenze.	2.1 Stabilisce gli obiettivi significativi e realistici, valutando vincoli e possibilità. 2.2 Definisce gli strumenti utili e le strategie necessarie 2.3 S'impegna nell'esecuzione delle azioni progettate, agendo adeguatamente anche di fronte a imprevisti e problemi 2.4 Verifica i risultati raggiunti
3. Partecipare: prendere parte con impegno ed attenzione alle attività progettuali in modo autonomo e responsabile.	3.1 Svolge un ruolo attivo nelle varie fasi di lavoro 3.2 Dimostra di essere autonomo nelle diverse azioni progettuali 3.3 È responsabile nel condurre e portare a termine i propri impegni 3.4 Mantiene l'attenzione necessaria
4. Collaborare: interagire positivamente in gruppo al fine di realizzare collettivamente l'attività.	4.1 Ascolta i componenti del gruppo e ne comprende i punti di vista differenti e li rispetta 4.2 Porta contributi personali e significativi 4.3 Affronta in modo assertivo i conflitti 4.4 Aiuta concretamente chi si trova in difficoltà
5. Individuare relazioni e collegamenti fra le discipline; acquisire ed interpretare informazioni.	5.1 Coglie relazioni fra fatti, dati, concetti appartenenti ad ambiti disciplinari diversi (lavoro Cd sicurezza bagni) 5.2 Acquisisce le informazioni necessarie e adatte ai temi scelti per i laboratori dei bambini
6. Riflettere: pensare al proprio modo di imparare, di porsi in relazione con gli altri, al personale contributo offerto alla comunità.	6.1 Riflette su alcuni aspetti della propria personalità e sui cambiamenti dei propri atteggiamenti e delle proprie opinioni 6.2 Riflette sul proprio modo di imparare, cogliendo punti di forza e di debolezza 6.3 Riflette sul suo modo di porsi in relazione con gli altri (scuola e comunità più ampia) 6.4 Riflette sul contributo dato alla comunità.

F. Il ruolo della ricercatrice

Il ruolo della ricercatrice non si è giocato solo sul fronte della raccolta dei dati necessari, a partire dall'osservazione di una situazione già data, al fine di rispondere alla domanda di ricerca, ma anche quello di co-costruire ex novo, con gli studenti e i docenti, il progetto nell'ambito del quale raccogliere le evidenze alla luce degli obiettivi della ricerca. Ciò ha comportato l'entrare in un contesto completamente nuovo, il prendersi il tempo necessario per osservarlo e conoscerlo, il costruire da zero con gli allievi e i docenti la complessa proposta di servizio, il creare le alleanze col territorio, il progettare attività, strumenti e tempi del servizio, il monitorare i processi in atto, il realizzare il servizio stesso e il valutare tutto il percorso lungo tutto l'anno formativo 2012-2013.

È un percorso che ha richiesto molto: in termini di tempo per la cura e la realizzazione del progetto in presenza e a distanza; in termini di energia dedicata al rapporto umano con ciascuno dei ragazzi della classe 2^T, proprio perché è stato indispensabile e generativo giocare contemporaneamente il ruolo di ricercatrice, garante di scelte metodologiche ed epistemologiche coerenti, e il ruolo di facilitatrice di percorsi riflessivi e guida nell'esperienza dei ragazzi, vissuta dall'interno con loro.

Difficile quantificare il tempo utilizzato per le varie attività, in ogni caso - a titolo esemplificativo - si indicano di seguito le ore (più di 150) che sono state necessarie per le principali attività del progetto in presenza.

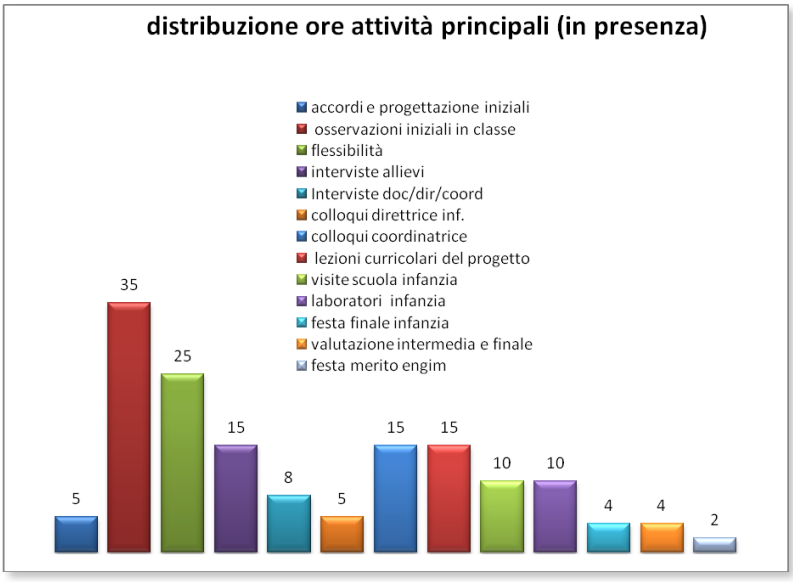


Grafico n. 1

A queste vanno aggiunte le ore a distanza, molte di più, dedicate al lavoro di progettazione delle attività per gli allievi della 2T, la preparazione di tutti gli strumenti di auto-valutazione e valutazione, di volta in volta utilizzati, la trascrizione fedele di tutte le interviste e la loro analisi, la raccolta e la documentazione dei lavori nelle varie fasi, la riflessione costante sul lavoro in itinere e sugli esiti finali.

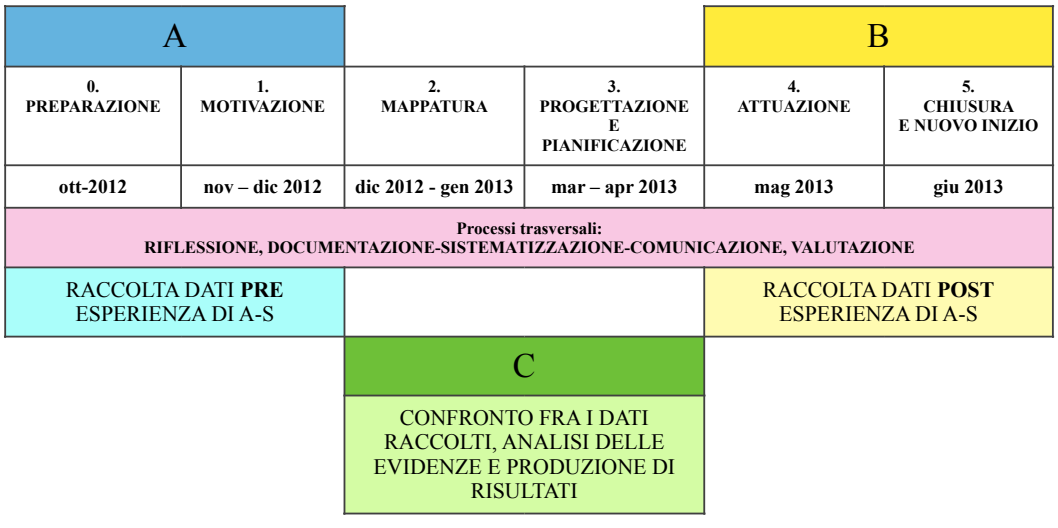
1.4.2 Le fasi della ricerca

La ricerca si è innestata sulle fasi del progetto di A-S, che man mano ha preso forma nel corso dell'anno formativo 2012-13.

La domanda alla base del processo di indagine è stata la seguente:

"*quali percezioni, rappresentazioni, pensieri, emozioni si generano in studenti di un corso di formazione professionale, impegnati nell'ideare, realizzare e valutare un percorso di apprendimento-servizio?*".

Poiché si trattava di capire se e come, un'esperienza di ApS, in un contesto "difficile" (con storie formative e personali svantaggiate, con soggetti a rischio di abbandono scolastico, con bassi livelli di motivazione e con scarsa autostima) potesse modificare l'atteggiamento degli allievi nei confronti dell'impegno (ad apprendere, a mettersi in gioco a favore di altri) e incentivasse un ripensamento di sé in termini più positivi, il processo ha assunto la seguente forma schematica:



- **La fase A**

Questa fase è stata dedicata alla raccolta di dati iniziali, relativi al contesto di sperimentazione, alla classe di riferimento, prima dell'avvio effettivo di attività specifiche del progetto di A-S; in particolare si è cercato di individuare, dalle parole degli allievi coinvolti, evidenze utili intorno a focus specifici riguardanti principalmente: l'interesse e l'impegno a scuola da un lato; la partecipazione ad attività di tipo solidale e le rappresentazioni intorno a forme di aiuto più o meno organizzate e/o istituzionalizzate svolte da loro o da altri coetanei, dall'altro. I focus sono stati individuati non solo in relazione alla domanda di ricerca, ma anche considerando gli elementi specifici che caratterizzano un'esperienza di apprendimento-servizio: l'apprendimento legato alle discipline proposte dalla scuola e il servizio verso gli altri. Questi dati sono stati raccolti principalmente attraverso forme di autovalutazione, interviste individuale semi-strutturate.

- **La fase B**

La seconda fase della ricerca si è proposta di raccogliere le evidenze a partire dalla voce dei ragazzi, protagonisti dell'esperienza di servizio, dopo la realizzazione dei laboratori per i bambini dell'Infanzia, attraverso interviste individuali semi-strutturate, che riprendevano i focus di quelle iniziali. A queste evidenze, omogenee per qualità a quelle raccolte nella prima intervista, si sono aggiunti, per favorire una triangolazione efficace, altri dati: quelli raccolti dalle educatrici della Scuola dell'Infanzia, presenti durante la conduzione dei laboratori di termo-idraulica, i dati raccolti dalle schede di autovalutazione.

- **La fase C**

L'ultima fase ha permesso di guardare, una volta chiuso il progetto di A-S, tutti gli elementi raccolti e di procedere con un'analisi delle evidenze a testimonianza del processo di apprendimento esperienziale vissuto dai ragazzi. Il confronto delle interviste iniziali e finali, le osservazioni svolte come "facilitatrice" del percorso, le osservazioni delle educatrici e della direttrice della Scuola dell'Infanzia, le riflessioni finali della coordinatrice del corso di termo-idraulica ha consentito di dare testimonianza di alcune evidenze.

- **I processi trasversali**

Il processo di ricerca, come per le fasi del progetto ha mantenuto costanti la riflessione nell'azione e sull'azione, la documentazione attenta e rigorosa dell'accadere quotidiano relativo al progetto di A-S, la sistematizzazione dei dati utili alla ricerca, la comunicazione alle parti interessate per garantire la maggior condivisione possibile, la valutazione di tutti gli elementi in gioco nonché un'autovalutazione come ricercatrice che ha consentito di compiere le scelte più opportune in relazione al contesto e al percorso che si generava man mano.

1.5. Metodi e strumenti

Come fatto per le fasi di lavoro, distinguiamo per chiarezza i metodi e gli strumenti utilizzati per il progetto di A-S, da quelli utilizzati per la ricerca.

1.5.1 Metodi e strumenti del progetto

- **Metodo**

Rispetto al SL come strategia pedagogica si è già ampiamente illustrato nel capitolo quarto della parte I. Qui si intende mettere in evidenza la forma che ha assunto l'integrazione dell'apprendimento e del servizio dentro il progetto della classe 2^T. Nello specifico l'esperienza formativa è stata una forma di *cross age tutoring.*

Si tratta di un approccio più complesso e articolato del semplice aiuto spontaneo fra alunni in situazioni didattiche diverse. Il tutoring è una strategia di apprendimento cooperativo che implica un'organizzazione precisa ed intenzionale del lavoro, la definizione chiara di obiettivi e una struttura progettuale specifica, flessibile ed aperta. L'apprendimento avviene dentro e per mezzo di una relazione fra tutor (chi "insegna") e *tutee* (chi "riceve l'insegnamento"); tutto e apprendista possono avere la medesima età (*peer tutoring*) o diversa (*cross age tutoring*). Quello che è indispensabile è che il tutor possa trovarsi nella situazione di essere sufficientemente competente per svolgere in modo adeguato il proprio ruolo nei confronti del proprio apprendista. Un'esperienza di *tutoring*

ha successo quando si abbina con cura tutor e apprendista, si fornisce una formazione adeguata al tutor, si definiscono i contenuti del lavoro e le modalità di monitoraggio e supervisione, nonché di valutazione (Topping; 1997: 7).

Il *tutoring* non è una novità in quanto fin dall'antica Roma esistevano modalità di insegnamento della scrittura da parte degli studenti più grandi nei confronti dei più piccoli, testimoniante da Quintiliano, ne il suo "De Institutione oratoria" (I, 2 [26]); lo stesso Comenio ne la "Didactica Magna" (1657) elogia, con l'espressione "qui docet discit", i vantaggi dell'insegnare ad altri; le esperienze svizzere di fine XVIII e inizio XIX secolo con Pestalozzi e Girard rappresentano un primo tentativo di formalizzazione del metodo, fino al sistema monitoriate inglese con Bell e Lancaster nella prima metà del XIX secolo[104].

Le sperimentazioni e la ricerca, in tempi contemporanei, negli anni Sessanta, Settanta e Ottanta del XX secolo, hanno messo in evidenza numerosi vantaggi sia per chi svolge la funzione di tutor, sia per chi è apprendista.

Dal punto di vista cognitivo per esempio:

- si favorisce una continua **elaborazione cognitiva**; l'apprendere del materiale con l'idea che dovrai spiegarlo ad altri compagni genera un uso più frequente di strategie cognitive di ordine superiore (Johnson & Johnson; 1989)[105]
- si costruisce un'occasione di **apprendimento dialogico, dentro una "zona di sviluppo prossimale",** per cui "ciò che l'alunno riesce a fare in cooperazione oggi, potrà farlo da solo domani" (Vygotskij, Pensiero e linguaggio, 1990)[106]

---

[104]Per necessità di sintesi non si riportano tutte le fonti raccolte in occasione di una personale precedente ricerca bibliografica a fini accademici, ma a titolo esemplificativo si ricorda Gartner S., Kohler M. Riessman F., (1974), *I bambini insegnano ai bambini,* Armando, Roma; Topping K. (1997), *Tutoring. L'insegnamento reciproco fra compagni*, Erickson, Trento; Prellezo J.M., Lanfranchi R. (1995) *Educazione e pedagogia nei solchi della storia,* Sei, Torino; Giraldi G. (1984), *Storia della pedagogia*, Armando, Roma

[105]Il tutor dovendo spiegare un contenuto al proprio tutee rielabora in modo nuovo il materiale che già conosce: l'informazione da dare non solo deve essere trattenuta nella memoria, ma dovendo essere fruibile dal piccolo, deve essere rielaborata, ristrutturata in modo comprensibile, riadattata secondo le esigenze, collegata ad altre informazioni.Tutto questo avviene esercitando maggiormente abilità di pensiero di ordine superiore quali l'applicazione, l'analisi, la sintesi e la valutazione, invece di operare continuamente a livello di conoscenza e comprensione.

[106]Secondo Vygotskij lo sviluppo cognitivo va ricondotto alle interazioni sociali dell'individuo: il percorso dell'insegnamento deve andare dall'interazione sociale al funzionamento indipendente e interiorizzato. Il processo evolutivo procede quindi dal sociale all'individuale; l'apprendimento guida lo sviluppo con la graduale interiorizzazione di processi intellettivi che sono attivati attraverso l'interazione sociale). Vygotskij introduce il concetto di zona di sviluppo prossimale, area che si trova fra il livello attuale di funzionamento del bambino (ciò che un bambino fa senza aiuto o sostegno) e il suo livello di prestazione potenziale (il livello al quale il bambino può operare con aiuto e una guida). Perché si possa affermare che un soggetto sta operando all'interno della propria zona di sviluppo prossimale egli deve essere impegnato in un'attività didattica abbastanza difficile perché possa eseguirla in modo autonomo e la sua risposta deve avvenire attraverso il sostegno di chi è "più esperto" di lui.

- si stimola un **pensiero creativo** un processo mentale mediante il quale un individuo crea idee nuove o ricombina idee già esistenti. Il tutor aiutando il proprio tutee deve dare delle spiegazioni chiare e comprensibili sul compito da svolgere o sull'attività da compiere, perciò deve creare nuovi concetti o saper rielaborare in modo semplice, ma incisivo il materiale che ha già acquisito in precedenza.
- si incentivano processi di **metacognizione**; l'interazione tutoriale favorisce la riflessione sul proprio pensiero, sulle proprie abilità cognitive e strategie di soluzione di problemi. Osservare l'altro che apprende attraverso la propria spiegazione, induce a riflettere sui propri modi di imparare, sulle proprie esperienze di apprendimento, sugli errori e sui successi ottenuti.
- si lavora sull'**attenzione e concentrazione** dentro un compito di realtà significativo; il tutor, dovendo seguire passo passo il lavoro del proprio assistito, deve mantenere alta la sua concentrazione, in modo da intervenire in caso di errori o incertezze del *tutee*; la sua attenzione deve essere costante anche durante una spiegazione orale o nel controllo di un'esercitazione. L'attenzione e la concentrazione sono uno stimolo anche per il *tutee*, in quanto essendo seguito individualmente ha meno possibilità di distrazione, può lavorare meglio, con più profitto;l'apprendimento è maggiore e la comprensione della materia è migliore.

Da un punto di vista sociale, la relazione tutoriale:

- promuove l' **accettazione e valorizzazione delle differenze**; attraverso la relazione s'impara il confronto reciproco, la gestione del conflitto, il rispetto dell'altro la diversità in tutte le sue forme e il dialogo come occasione di crescita e maturazione reciproca
- stimola la maturazione di **valori e comportamenti democratici** (solidarietà, reciprocità, rispetto delle diversità); è un significativo esercizio di responsabilità, in quanto il tutor si sente investito di un ruolo normalmente destinato agli adulti, svolge un'attività di grande importanza, si sente scelto, valorizzato per la sua competenza. Sentirsi responsabili dell'apprendimento dell'altro aiuta a regolare l'autodisciplina.
- è un potente contesto per **esercitare abilità di comunicazione**; la necessità di capirsi vicendevolmente, al fine di raggiungere gli obiettivi prefissati, favorisce la capacità di comunicare in modo chiaro e comprensibile.

Dal punto di vista emotivo ed affettivo, la relazione tutoriale crea un contesto positivo per lo sviluppo positivo:

- dell'**autostima**; chi fa da tutor svolge un ruolo adulto di grande importanza, che contribuisce a rafforzare il proprio valore personale, aumenta l'autostima e il senso di realizzazione attraverso lo svolgimento di una funzione sociale di rilievo. La gratificazione che deriva dal far bene il proprio compito educativo, valorizza e gratifica le abilità e sviluppa ulteriormente le potenzialità del tutor, il quale si sente più sicuro di se e valorizzato.
- della **fiducia in se stessi**; il tutor nello svolgere la propria funzione acquista più sicurezza in quanto si sente utile capace, importante. Anche il "piccolo", sentendosi seguito, aiutato, dal "proprio maestro", acquista più fiducia nelle proprie capacità.
- della **conoscenza di sé**; aiutando l'altro ad apprendere, il tutor può rivivere la propria "storia cognitiva" e riflettere sulle proprie strategie risolutive, imparando così a conoscere qualcosa in più di se stesso. Il confronto stesso che si crea nella relazione e il vivere diversità nel conflitto socio-cognitivo, implicano il riconoscere la propria singola identità e personalità.
- della **motivazione e dell'atteggiamento positivo verso il contesto scolastico;** diventare più sicuri di sé e migliorare la propria autostima significa anche cambiare atteggiamento nei confronti della scuola e dello studio in generale. Il senso di autorealizzazione che si prova per aver aiutato il proprio assistito è un incentivo ad impegnarsi maggiormente e con più responsabilità. Le competenze acquisite e consolidate nella pratica tutoriale, aumentano la fiducia in se stessi, la quale a sua volta incoraggia l'acquisizione di ulteriore competenza conoscitiva.

Nel caso di questa ricerca il *tutoring* è la forma che l'esperienza di SL ha assunto nel realizzarsi come tale. Molte esperienze internazionali si concretizzano di fatto in attività tutoriali variegate, a partire da obiettivi diversi, incrociando tematiche differenti (la lettura, l'educazione ambientale, l'esecuzione dei compiti per casa, ecc…) in ogni caso sempre nell'ottica dell'integrazione dell'apprendimento disciplinare e del servizio.

Importante è sottolineare che il *tutoring* sta al SL come il liquido al suo contenitore. Il SL è come se fosse la cornice di una tela che raffigura il contesto tutoriale. Il *tutoring* infatti non è detto che assuma una connotazione di tipo solidale, interna o esterna al

contesto scolastico; mentre per il SL (con le debite differente accezioni culturali) è un elemento imprenscindibile. Nel forme più autentiche di SL inoltre vi è una fase di mappatura dei bisogni della comunità svolta dagli allievi stessi coordinati dai docenti; è sulla base di questa o sulla base delle eventuali richieste dirette da parte della comunità, che la scuola elabora una risposta che sia al tempo stesso formativa per gli allievi e strettamente integrata con il curricolo delle discipline e le competenze attese. Questo processo non avviene in un progetto di *tutoring* di per sé.

Ritornando al progetto di A-S sperimentato, la relazione tutoriale che si è generata, è molto particolare ed inedita per alcune ragioni:

- il divario anagrafico fra i ragazzi, futuri operatori termo-idraulici (14-19 anni) e i piccoli apprendisti (3-5 anni, in gruppi misti);
- la specificità e la potenzialità di questo divario: ragazzi da un lato che sono forse troppo "grandi" per essere riconosciuti come figure fraterne maggiori, ma che sono al tempo stesso ancora troppo "piccoli" per essere visti come figure adulte, quali genitori, nonni o insegnanti;
- il fatto di far entrare tante figure maschili nella Scuola dell'Infanzia, laddove è praticamente presente al 99% solo la figura femminile;
- la particolarità di far incontrare due mondi lontani e diversi non solo territorialmente (la Scuola dell'Infanzia è al centro del paese, mentre il CFP si trova ai suoi confini all'interno di un contesto industriale ed artigianale), ma anche socialmente (i soggetti frequentano luoghi e contesti diversi che non si intercettano; gli uni riconosciuti tradizionalmente come "difficili", "non portati per lo studio", "indolenti" e "spavaldi" al tempo stesso, gli altri come i principali destinatari di attenzioni e cura da parte della società degli adulti;
- la particolarità di far incontrare al tempo stesso due mondi vicini per i bisogni educativi di attenzione, di ascolto, di accoglienza, per le loro rispettive fragilità, per il loro essere ancora in crescita ed esposti alle cure altrui sebbene con modi e tempi diversi.

- **Strumenti**

Molti e diversificati gli **strumenti** utilizzati per il progetto di AS:

STRUMENTO	OBIETTIVO (PROGETTO)	PERIODO	ALL. N.
UNITÀ FORMATIVA INTERDISCIPLINARE E SCHEDE DISCIPLINARI	- progettare l'esperienza formativa alla luce del bisogno iniziale e del compito unitario di apprendimento - servizio, coinvolgendo trasversalmente i saperi disciplinari, in collaborazione della coordinatrice e dei docenti di classe	iniziata ad elaborare ad ottobre 2012 e completata a giugno 2013	-
QUESTIONARIO ANONIMO	- sondare la disponibilità dei ragazzi a continuare il progetto alla luce di un calo dell'impegno nelle attività - individuare le motivazioni sottostanti	marzo 2013	2
SCHEDE DI AUTOVALUTAZIONE: - GENERALE (RISPOSTE CHIUSE ED APERTE) - POST I LAB. - POST II LAB.	- raccogliere dati sulla motivazione all'impegno degli allievi utili per progettare le fasi successive - raccogliere elementi rispetto ala gradimento delle attività proposte - raccogliere aspettative, opinioni, perplessità, suggerimenti… - promuovere l'autovalutazione delle proprie competenze (sociali, comunicative e cognitive) dopo la realizzazione dei laboratori con i bambini	a gennaio 2013 a maggio 2013	3a 3b
RUBRICA COMPETENZE E GRIGLIA VALUTAZIONE	- rubricare le competenze attivate nel percorso di A-S (specificando indicatori e livelli) - valutare le competenze maturate lungo il percorso - valutare con voto decimale la disciplina "flessibilità" - contenitore del progetto di A-S (il voto di flessibilità contribuisce alla media finale)	a gennaio-febbraio 2013 a giugno 2013	4
SCHEDE PER LA PROGETTAZIONE DEI LABORATORI	sostenere la progettazione e l'organizzazione dei laboratori ideati e gestiti dagli allievi	aprile - maggio 2013	-
SCRITTURA RIFLESSIVA	favorire processi riflessivi sul percorso intrapreso attraverso: - riflessioni sul film "Un sogno per domani" - ricordi personali dell'infanzia - riflessioni scritte a partire dalle parole della Direttrice della Scuola dell'Infanzia - aspettative prima dell'avvio dei laboratori - pensieri scritti a conclusione del percorso	novembre 2012-giugno 2013	-
FOCUS GROUP	- favorire processi riflessivi e decisionali di gruppo - imparare a rispettare le regole in un lavoro di gruppo	novembre 2012-giugno 2013	-
INTERVISTE SEMI-STRUTTURATE INDIVIDUALI (PER TUTTI) E COLLOQUI (LIBERI)	- favorire l'espressione di pensieri, opinioni, idee rispetto ai temi del progetto - raccogliere dati utili ai fini della ricerca	novembre 2012-giugno 2013	-
CONVERSAZIONI E COLLOQUI INFORMALI	- mantenere un legame positivo e di fiducia con gli allievi	novembre 2012-giugno 2013	-
FOTO, FILM, VIDEO, PRESENTAZIONI PPT	- documentare il percorso - fare un piccolo studio sullo stato dell'arte dei bagni della scuola dell'Infanzia - stimolare la riflessione - suggerire idee operative	novembre 2012-giugno 2013	-
INTERVISTA GIORNALISTA L'ECO DI BERGAMO	- raccontare alla giornalista impressioni sull'esperienza vissuta con i bambini dell'infanzia - valorizzare l'esperienza dei ragazzi	22 maggio 2013	6

1.5.2 Gli strumenti della ricerca

Alla luce di quanto descritto in precedenza sulla ricerca qualitativa e sui suoi obiettivi gli strumenti utilizzati sono stati i seguenti:

STRUMENTO	OBIETTIVO (RICERCA)	SOGGETTI	QUANDO	ALL. N.
INTERVISTE INDIVIDUALI SEMI-STRUTTURATE INIZIALI	raccogliere dati a intorno a focus specifici riguardanti principalmente: l'interesse e l'impegno a scuola; la partecipazione ad attività di tipo solidale e le rappresentazioni intorno a forme di aiuto più o meno organizzate e/o istituzionalizzate svolte da loro o da altri coetanei	ricercatrice ragazzi	novembre 2012	-
SCHEDE DI AUTOVALUTAZIONE GENERALE (RISPOSTE CHIUSE ED APERTE)	- raccogliere dati sulla motivazione all'impegno degli allievi - raccogliere dati sulla percezione di sé degli allievi - raccogliere elementi rispetto al gradimento delle attività proposte	ragazzi	gennaio 2013	3a
INTERVISTE SEMI-STRUTTURATE CON DOCENTI - DIRETTORE	raccogliere dati rispetto a opinioni, pensieri, rappresentazioni riguardanti la proposta dell'apprendimento - servizio alla classe 2T	ricercatrice docenti direttore	febbraio - aprile 2013	-
QUESTIONARIO ANONIMO	- sondare la disponibilità dei ragazzi a continuare il progetto alla luce di un calo dell'impegno nelle attività - individuare le motivazioni sottostanti	ragazzi	22 marzo 2013	2
BREVE RIFLESSIONE SCRITTA	raccogliere le aspettative e i timori alla vigilia del I laboratorio "Cosa ti aspetti dal primo laboratorio?"	ragazzi	Prima del I laboratorio 13-14 maggio 2013	-
OSSERVAZIONE DEI RAGAZZI IN AZIONE NEL LABORATORIO (GRIGLIA)	raccogliere dati osservativi	educatrici gruppi classe scuola Infanzia	Durante il I laboratorio (15 maggio 2013)	7
OSSERVAZIONE DEI RAGAZZI IN AZIONE NEL LABORATORIO (LIBERA)	raccogliere dati osservativi	ricercatrice		-
INTERVISTA LIBERA "COME È ANDATA?" (I)	raccogliere impressioni sul primo laboratorio	ricercatrice - ragazzi	Dopo il I laboratorio (16-17 maggio)	-
SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE SULLE COMPETENZE	raccogliere percezioni in merito alla maturazione/ attivazione di alcune competenze	ragazzi		3b
breve riflessione scritta o colloquio	raccogliere le aspettative degli studenti della 2^T prima del II incontro e le eventuali modifiche da apporre alla luce della prima esperienza "Cosa ti aspetti dal secondo laboratorio?Pensi che modificherai qualche cosa?"	ricercatrice ragazzi	Prima del II laboratorio (20 - 21 maggio)	-
OSSERVAZIONE DEI RAGAZZI IN AZIONE NEL LABORATORIO (GRIGLIA)	raccogliere dati osservativi	educatrici gruppi classe scuola Infanzia	Durante II laboratorio (22 maggio)	7
OSSERVAZIONE DEI RAGAZZI IN AZIONE NEL LABORATORIO (LIBERA)	raccogliere dati osservativi	ricercatrice		-
INTERVISTA LIBERA "COME È ANDATA?" (II)	Raccogliere le impressioni sul II laboratorio "Come è andata rispetto al primo laboratorio? Hai usato nuove strategie?"	ricercatrice - ragazzi	Dopo II laboratorio (23-24 maggio; 27-29 maggio)	-
SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE SULLE COMPETENZE	Raccogliere percezioni in merito alla maturazione/ attivazione di alcune competenze	ragazzi		3b
FOCUS GROUP	Raccogliere impressioni sulla giornata conviviale	ragazzi direttrice ricercatrice	Dopo momento conviviale (30 maggio)	-
COLLOQUI CON DIRETTRICE	raccogliere dati su lavoro concluso	ricercatrice - direttrice	A chiusura del progetto	-
INTERVISTA A COORDINATRICE	raccogliere dati su lavoro concluso	ricercatrice - coordinatrice	A chiusura del progetto	-
INTERVISTE INDIVIDUALI SEMI-STRUTTURATE FINALI	raccogliere dati alla luce delle interviste iniziali e dei dati raccolti in itinere	ricercatrice - ragazzi	a chiusura del progetto	-

Dentro la cassetta degli attrezzi utilizzati per la ricerca, gli strumenti sono molti e diversificati; possiamo suddividerli in due gruppi:

- i **principali**, che rispondono direttamente all'obiettivo primario della ricerca, quelli che mostrano la voce diretta dei ragazzi protagonisti
- i **secondari**, che a corollario contribuiscono alla raccolta dei dati dei principali, quelli che mostrano la voce di altri soggetti che parlano dei ragazzi protagonisti

Gli strumenti principali aventi come soggetti i ragazzi sono stati le **interviste semi-strutturate** e le **schede di autovalutazione**:

- le **interviste semi-strutturate**
  - iniziali e finali (per tutti gli allievi)
  - post I e II laboratorio (facoltative)
- le **schede di autovalutazione**
  - iniziali (per tutti gli allievi)
  - post I e II laboratorio (per tutti gli allievi)[107]

- **L'intervista**

L'intervista qualitativa è una conversazione sollecitata e orientata dall'intervistatore che opera sulla base di uno schema flessibile, non standardizzato, di nuclei tematici che si intende indagare (Gianturco; 2005: 90). È utile per accedere alle attitudini e ai valori individuali che non possono essere necessariamente osservati o conformati in un questionario. Le domande a risposta aperta, poiché non risultano soggette a risposte ponderate, tipiche di quelle a risposta chiusa, permettono di accedere alle interpretazioni degli eventi, alle esperienze e alle opinioni dei soggetti (Silverman, 2003: 33). Queste caratteristiche consentono all'intervista di raggiungere livelli di complessità e profondità elevati (Byrne, 2004: 182).

L'intervista non è solo un "contenitore che aspetta di essere aperto" o un "magazzino di opinioni e ragioni o una sorgente di emozioni", ma è fonte di conoscenza (Holstein, Gubrium, 2004b:150- 151); è "un modo di apprendere dando la parola all'altro, valorizzando le sue esperienze, i suoi saperi, i suoi punti di vista su una determinata realtà" (Milani, Pegoraro: 2011: 13). Attraverso l'intervista è possibile infatti accedere alla

[107] Per l'allievo sordo sono stati utilizzati gesti, immagini e fotografie del progetto, materiali semplificati, sempre attraverso la mediazione dell'assistente educatrice.

prospettiva del soggetto, cogliere le sue categorie e le sue interpretazioni, i sentimenti e le teorie implicite guardando attraverso gli occhi delle persone con cui si interagisce (Corbetta, 1999: 25).

È importante, dal momento che è stato considerato nell'intervistare i protagonisti della ricerca, sottolineare il fatto che il raccontare nasce dal desiderio di farsi sentire, di sentirsi accettati e capiti (Brooks, 1995:34); con i ragazzi della 2^T questo aspetto è stato un elemento particolarmente significativo. Attraverso l'intervista infatti si è potuto creare un contesto, aperto e libero, di ascolto personalizzato, di condivisione capace di costruire un noi, un legame basato sulla narrazione e sulla conoscenza di una medesima storia (Jedlowski, 2000: 96).

L'intervista è sempre una "relazione partecipata" (Kanizsa; 1998); intervistato e intervistatore quindi partecipano insieme e attivamente alla costruzione del senso di quel che stanno raccontando (Holstein e Gubrium, 2004b). Anche l'intervistatore-ricercatore quindi, diventa a sua volta uno strumento d'indagine ed è coinvolto in prima persona, con la sua soggettività (Silverman, 2005: 35).

In questa ricerca si sono utilizzate interviste semi-strutturate; esse sono organizzate in base ad una griglia di riferimento, si basano su una traccia più o meno rigida in cui vengono inseriti e ordinati dei contenuti definiti in precedenza. L'intervistatore possiede una certa discrezionalità nel decidere quali domande porre, quando farle e come formularle. Generalmente i nuclei tematici dell'intervista sono organizzati in una mappa, risultano concatenati e interdipendenti. Sia la mappa che il canovaccio dell'intervista possono avere livelli di accuratezza e di dettaglio differenti (Corbetta; 2003). Questo tipo di intervista consente una certa libertà all'intervistatore-ricercatore e all'intervistato; si garantisce la tempo stesso che tutte le questioni rilevanti possano essere prese in esame e discusse e che tutte le informazioni necessarie siano raccolte. Sono necessarie da parte di chi intervista notevoli abilità comunicative, che passa alla domanda successiva, non a partire da sé, ma a partire dalle risposte che riceve, a partire quindi solo dall'altro, rilanciando stimoli e favorendo il più possibile il processo comunicativo (Milani, Pegoraro: 2011: 20).

Le **interviste semi-strutturate** agli studenti della 2^T sono state un adeguato strumento perché:

- hanno permesso di avere una traccia orientativa per le domande, lasciando comunque aperta la possibilità di proporre ulteriori interrogativi, a seconda delle necessità e della disponibilità e della competenza dell'allievo intervistato
- sono state svolte in un luogo adatto del CFP, chiuso e riservato, alla sola presenza dell'intervistatrice
- non avevano, rispetto alla durata singola, un limite prestabilito, ciascun intervistato infatti è stato libero di parlare per tutto il tempo che riteneva utile (qualche intervista è durata mezz'ora, altre meno di dieci minuti)
- sono state individuali, ben gestite entro l'orario scolastico, concordato con i docenti di classe (i ragazzi uscivano a turno dalla lezione in corso, senza un ordine prestabilito, si autoregolavano, considerando anche l'attività in cui erano impegnati in quel momento)
- sono state condotte con modalità di supporto verbale continuo per sostenere lo sforzo riflessivo (inedito) e le competenze comunicative non sempre adeguate degli allievi (non solo di quelli di lingua non italiana); tale supporto si è concretizzato attraverso azioni come il "chiarire, parafrasare, verbalizzare, riassumere, domandare ed esplorare", evitando incede di "investigare, stigmatizzare, diagnosticare, interpretare, generalizzare, identificare" (Milani, Pegoraro: 2011: 57).

Inoltre:

- vi è stata garanzia di riservatezza, non invadenza, rispetto e atteggiamento di ascolto (è stato richiesto il consenso per la registrazione e la trascrizione, con modifica opportuna dei nominativi)
- si è manifestata fin da subito una netta preferenza da parte dei soggetti per la comunicazione orale, invece che scritta (diversi, confermavano che preferivano parlare invece che scrivere)
- è emerso l'effetto "novità positiva"; l'essere intervistati personalmente ha favorito il sentirsi al centro dell'attenzione (dopo i primi minuti di imbarazzo, soprattutto nelle

interviste iniziali, diversi hanno espresso una valutazione positiva sulla modalità dell'intervista)

- c'è stata la possibilità di chiedere spiegazioni e approfondimenti personalizzati (le domande guida hanno consentito di mantenere un orientamento comune in relazione al focus della ricerca, ma al tempo stesso non sono state percorso obbligato, infatti con alcuni intervistati, vista la loro apertura e disponibilità, si sono potuti approfondire, temi o aspetti specifici; con altri invece alcuni aspetti sono rimasti in superficie)
- il linguaggio utilizzato durante le interviste è stato semplice e comprensibile, si è mantenuto un registro colloquiale e un atteggiamento di ascolto e rispetto verso l'interlocutore
- tutti i ragazzi hanno accettato di buon grado di rispondere alle domande, mantenendo un atteggiamento collaborativo; in alcuni casi erano prevenuti, affermando che non avrebbero parlato molto, ma poi di fatto hanno dato origine ad interviste piuttosto corpose, rimanendo poi stupiti del tempo trascorso.

Di seguito nel dettaglio si presenta la traccia utilizzata per le interviste semi-strutturate iniziali, elaborata intorno a due focus principali:

A) l'impegno personale dentro il percorso formativo del CFP;

B) l'impegno personale a favore degli altri

Ciascun focus è stato esplorato per nuclei tematici specifici:

- A1) attività-materie scolastiche preferite
- A2) percezione del proprio successo formativo
- A3) motivazione ad apprendere
- B1) esperienze di aiuto verso gli altri (sistematiche oppure occasionali)
- B2) percezione di sé nella relazione di aiuto
- B3) motivazione all'impegno a favore degli altri

A. ALL'APPRENDIMENTO/STUDIO/SCUOLA/ PERCORSO FORMATIVO		B. ALL'IMPEGNO SOCIALE/IMPEGNO PER GLI ALTRI OCCASIONALE O NON	
A.1 NUCLEO TEMATICO	Le preferenze personali riguardo le attività scolastiche	**B.1 NUCLEO TEMATICO**	Le attività di impegno sociale e di cura verso gli altri
OBIETTIVO	Fare emergere in modo descrittivo cosa piace o non piace fare a scuola	**OBIETTIVO**	Raccogliere esperienze personali di impegno sociale e di cura sistematiche e/o occasionali
POSSIBILI DOMANDE	– Quali sono le attività scolastiche che preferisci? – Quali sono le attività scolastiche che non ti piacciono? – Nel complesso ti piace frequentare questa scuola?	**POSSIBILI DOMANDE**	– Hai mai svolto attività di aiuto per altri? Ti è mai capitato di offrire del tempo per la cura di qualcuno? Hai mai svolto attività di volontariato? – Racconta un episodio in cui pensi di essere stato di aiuto a qualcuno o per qualcosa
A.2 NUCLEO TEMATICO	La percezione del proprio successo formativo	**B.2 NUCLEO TEMATICO**	La percezione di sé in una relazione di aiuto
OBIETTIVO	Raccogliere punti di forza e di debolezza rispetto ai risultati dell'apprendimento scolastico	**OBIETTIVO**	Far emergere emozioni, sentimenti, sati d'animo, pensieri ed opinioni
POSSIBILI DOMANDE	– In cosa riesci meglio a scuola?/In quali discipline riesci meglio? – In cosa incontri più difficoltà?/In quali discipline incontri più difficoltà?	**POSSIBILI DOMANDE**	– Cosa hai provato? – È stato facile/difficile? Perché? – Pensi che sia stata un'esperienza positiva/negativa? Perché? – È cambiato qualcosa dentro di te dopo questa esperienza? – È importante per te fare qualcosa per gli altri?
A.3 NUCLEO TEMATICO	La motivazione ad apprendere	**B.3 NUCLEO TEMATICO**	La motivazione all'impegno sociale e alla cura verso gli altri
OBIETTIVO	Raccogliere elementi rispetto alla motivazione ad apprendere, studiare, portare a termine il percorso formativo personale	**OBIETTIVO**	Raccogliere elementi rispetto alla motivazione all'impegno sociale e alla cura verso gli altri
POSSIBILI DOMANDE	– Cosa ti spinge a frequentare la scuola? – Sei motivato a venire a scuola? – Cosa dovrebbe fare o avere la scuola per motivarti (di più)? – Cosa ti piacerebbe fare una volta concluso il percorso scolastico?	**POSSIBILI DOMANDE**	– Chi o cosa ti ha spinto ad impegnarti in quell'occasione o in quel progetto o in quell'associazione? – Chi secondo te ha il compito di motivare i ragazzi come te ad impegnarsi socialmente? – Conosci ragazzi che si impegnano nel sociale? – Perché secondo te i tuoi coetanei si impegnano o non si impegnano socialmente?
ALTRO		**ALTRO**	
	– Ritieni che il percorso che stai facendo a scuola sia utile/ importante/abbia valore per te? – Cambieresti qualcosa del tuo percorso?		– Vuoi aggiungere qualcosa rispetto agli argomenti che abbiamo affrontato?

Per le interviste semi-strutturate, post I e II laboratorio, sono state seguite invece le seguenti tracce:

POST I LABORATORIO	POST II LABORATORIO
INTRO	
Come è andato il primo laboratorio con i bambini? Le aspettative che hai scritto sul foglietto il giorno prima si sono realizzate/confermate?	Come è andato il secondo laboratorio con i bambini? Avevi aspettative diverse questa volta? Hai notato delle differenze rispetto alla prima volta?
RELAZIONE CON I BAMBINI	
Come è stata la relazione con i bambini? Sei stato bene con loro? Loro sono stati bene con te? Sei riuscito a coinvolgerli? Come? Cosa ti ha colpito in modo particolare dello stare con loro?	Come è stata la relazione con i bambini? Sei stato bene con loro? Loro sono stati bene con te? Sei riuscito a coinvolgerli? Come? Cosa ti ha colpito in modo particolare dello stare con loro?
RELAZIONE CON LE EDUCATRICI	
Come è stata la relazione con le educatrici? Hai chiesto loro delle cose? Loro ti chiedevano delle cose? Ti ha colpito in modo particolare qualcosa del loro modo di fare, dire, agire…?	Come è stata la relazione con le educatrici? Come ti sei trovato rispetto a quelle dell'altra classe? Hai chiesto loro delle cose? Loro ti chiedevano delle cose? Ti ha colpito in modo particolare qualcosa del loro modo di fare, dire, agire…?
COMUNICAZIONE	
Come è stato spiegare ai bambini i giochi, le attività? Hai avuto delle difficoltà? Hai parlato solo quando dovevi spiegare i giochi o le attività o dialogavi anche con loro mentre c'era l'attività e dopo?	Come è stato spiegare ai bambini i giochi, le attività? Hai avuto delle difficoltà? Hai parlato solo quando dovevi spiegare i giochi o le attività o dialogavi anche con loro mentre c'era l'attività e dopo?
GESTIONE ATTIVITÀ	
Siete riusciti a gestire cosa avevate progettato? Tempi, materiali, azioni da fare… I giochi e gli esperimenti sono piaciuti? Pensi che farete delle modifiche nella gestione delle attività la prossima volta?	Siete riusciti a gestire cosa avevate progettato? Tempi, materiali, azioni da fare… I giochi e gli esperimenti sono piaciuti? Avete messo in atto delle modifiche rispetto alla prima volta?
COLLABORAZIONE COMPAGNI	
Sei riuscito a collaborare con i tuoi compagni? In che modo? Pensi che si possa migliorare la collaborazione? In che modo?	Sei riuscito a collaborare con i tuoi compagni? In che modo? Pensi che si possa migliorare la collaborazione? In che modo? E' stata migliore rispetto alla prima volta?
CHIUSURA	
Dopo questo primo laboratorio sei motivato ad impegnarti a fare il secondo? Perché?	Cosa hai da dire dopo questi due laboratori con i bambini? Lo rifaresti?

Queste interviste, sono state condotte - come le iniziali e le finali - con le modalità illustrate precedentemente, ma con la differenza che sono state facoltative: si sono invitati comunque a partecipare tutti gli allievi ed hanno aderito alla proposta 6 allievi, dopo il I laboratorio e 4 allievi, dopo il II laboratorio[108]. La possibilità di aderire o meno a questa intervista è stata ideata per cercare di non sovraccaricare l'impegno riflessivo dei ragazzi, già comunque stimolati durante tutto l'intero percorso. La partecipazione degli aderenti a queste interviste è stata molto attiva; erano tutti ben disposti e motivati a raccontare la propria esperienza alla Scuola dell'Infanzia e a riflettere su quanto avvenuto alla luce degli stimoli proposti.

- ***L'autovalutazione***

L'autovalutazione è la *conditio sine qua non* per un apprendimento efficace (Black & William; 1998: 26). Nella cornice di una "valutazione autentica" (Wiggins;1993) che intende verificare non solo ciò che uno studente sa, ma ciò che "sa fare con ciò che sa", fondata su una prestazione reale e adeguata dell'apprendimento, l'autovalutazione è un elemento fondamentale.

La "valutazione autentica" implica il coinvolgere gli studenti in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale (Winograd & Perkins, 1996, I-8: 2). Questi compiti sono realtà complesse in cui poter giocare le competenze, intese come manifestazione della mobilitazione di risorse interne ("conoscenze, abilità e disposizioni stabili") e di risorse esterne ("persone, strumenti materiali) (Pellerey; 2004).

La rilevazione di una realtà complessa, come l'esercizio delle competenze entro un compito di realtà, richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione, per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospettica dell'oggetto di analisi. Utile considerare il principio di triangolazione, tipico delle metodologie qualitative, dal momento che un unico punto di vista per comprendere l'oggetto di analisi risulta insufficiente. Secondo Pellerey per analizzare la competenza è necessaria una prospettiva di osservazione trifocale, che comporta una dimensione soggettiva, intersoggettiva ed oggettiva. L'autovalutazione si colloca proprio dentro la dimensione soggettiva; essa

[108] sono stati gli stessi; 1 era assente per malattia e l'altro non ha aderito in quanto assente per motivi familiari alla realizzazione del II laboratorio

richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento, il modo con cui l'individuo osserva e giudica la sua esperienza di apprendimento e la sua capacità di rispondere ai compiti richiesti dal contesto di realtà in cui agisce. Le tre dimensioni della triangolazione richiedono strumentazioni differenti, da integrare e comporre in un disegno valutativo plurimo ed articolato, In particolare fra gli strumenti autovalutatkvi si riconoscono i diari di bordo, le autobiografie, le strategie autovalutative, i resoconti verbali (Pellerey; 2004).

Nel caso di questa ricerca sono stati scelti strumenti autovalutativi che, in linea con gli obiettivi del progetto, fossero sostenibili e fruibili autonomamente dai ragazzi, i quali come più volte sottolineato, non amavano scrivere e non avevano competenze linguistiche e comunicative tali per utilizzare strumenti basati esclusivamente sulla narrazione scritta o comunque troppo complessi in termini di sforzo riflessivo . In ogni caso gli allievi erano abituati a strumenti simili, utilizzati in altre occasioni come per esempio alla fine del periodo di alternanza scuola-lavoro.

Ecco perché la proposta di interviste individuali e schede di autovalutazione post esperienza laboratorio alla Scuola dell'Infanzia, costruite ed adattate al contesto, costruite sulla base dello strumento della rubrica, che facilita la pratica dell'autovalutazione e consente a ciascun allievo di conoscersi meglio, di imparare a far leva sui suoi punti di forza per migliorare anche negli aspetti meno sviluppati, di formulare progetti realistici in futuro e di sapersi orientare nelle scelte formativo-professionali (Laveaut, 1999, pp. 57-99). La rubrica può diventare un inutile sovraccarico burocratico o rappresentare uno strumento utile per lo sviluppo della capacità di autovalutazione, questo a seconda che sia inserita o meno dentro un progetto pedagogico, che intende promuovere il più possibile la capacità autovalutativa dell'alunno, che può essere stimolata fin dall''inizio delle attività didattiche, è partecipe delle mete da raggiungere (Pellerey, 2004).

Coinvolgere gli allievi in processi autovalutativi significa promuovere la loro responsabilizzazione, offrendogli "opportunità di rilettura della propria esperienza formativa e di attribuzione di senso"; l'autovalutazione rappresenta un' "occasione di decentramento dell'esperienza formativa, di presa di distanza che consente di osservarsi da una posizione 'meta' allo scopo di riconoscersi e apprezzarsi"; possiede una valenza metacognitiva, perché favorisce l'accrescere della consapevolezza del proprio sapere e

delle modalità di funzionamento cognitivo, delle dimensioni sociali, relazionali ed affettive. Le strategie autovalutative sono occasioni per partecipare all'elaborazione del giudizio. Rispetto all'oggetto del processo, si possono autovalutare prestazioni, processi e modalità di lavoro, atteggiamenti verso l'apprendimento, l'idea di sè e l'autostima (Castoldi; 2009: 49-50). Nel nostro caso si è chiesto agli studenti di riflettere e autovalutarsi su prestazioni, modalità di lavoro e rappresentazioni di sé.

All'inizio del percorso con i ragazzi dopo aver impostato la parte iniziale del percorso di A-S è stata loro proposta a gennaio una scheda (all. n …) allo scopo di raccogliere dati sulla motivazione all'impegno personale nel progetto, sulla percezione di sé e acquisire informazioni rispetto al gradimento delle attività proposte fino a quel momento (per poter calibrare e scegliere le attività da proporre successivamente).

Nello specifico si sono esplorate la dimensione motivazionale, relazionale, comunicativa e cognitiva; per ciascuna dimensione si sono proposti degli indicatori e, per ciascun indicatore, una scala Likert di quattro livelli.

- **Motivazione** verso il progetto di Apprendimento – Servizio

Sono motivato a partecipare a questo progetto, se penso all'idea di poter fare un servizio alla Scuola dell'Infanzia usando le mie conoscenze, abilità e competenze.	1	2	3	4
Sono motivato a partecipare a questo progetto, se penso alle attività svolte fino ad oggi (interviste discussioni e lavori di gruppo, prese di contatto e visite esterne, film e riflessioni di gruppo)	1	2	3	4
Sono motivato a partecipare a questo progetto se penso alle attività che faremo nei prossimi mesi (colloqui con le insegnanti della scuola dell'Infanzia, elaborazione e preparazione delle attività per i bambini, realizzazione del servizio e conclusione)	1	2	3	4

- **Abilità sociali. "**A quale livello pensi di aver attivato queste abilità sociali durante le varie attività svolte fino ad oggi"

Saper ascoltare	1	2	3	4
Rispettare i turni di parola	1	2	3	4
Controllare il tono della voce	1	2	3	4
Rispettare le idee dei compagni	1	2	3	4
Collaborare	1	2	3	4
Aiutare chi era in difficoltà	1	2	3	4
Chiedere aiuto se ero in difficoltà	1	2	3	4
Fare domande se non capivo	1	2	3	4
Condividere idee e decisioni con serenità e non in modo aggressivo	1	2	3	4
Esortare gentilmente a partecipare i compagni	1	2	3	4
Aiutare a risolvere conflitti	1	2	3	4
Favorire in clima di lavoro buono senza creare conflitti	1	2	3	4

- **Abilità comunicative**. "Durante le varie attività svolte fino ad oggi, a quale livello pensi di aver attivato queste abilità comunicative?"

Esprimere in modo chiaro la mia opinione ad un compagno	1	2	3	4
Esprimere in modo chiaro la mia opinione alla classe intera	1	2	3	4
Esprimere in modo chiaro la mia opinione all'insegnante o ad altra figura adulta della scuola	1	2	3	4
Esprimere in modo chiaro la mia opinione ad altre persone adulte non della scuola	1	2	3	4
Interloquire a voce per prendere accordi con persone adulte	1	2	3	4
Interloquire per scritto per prendere accordi con persone adulte	1	2	3	4
Rispondere correttamente e in modo chiaro a domande che riguardano ciò che penso e ciò che faccio	1	2	3	4

- **Abilità cognitive**. "A quale livello pensi di aver attivato queste abilità cognitive durante le varie attività svolte fino ad oggi?"

Riflettere su quanto si sta discutendo	1	2	3	4
Saper dire il perché si pensa in un certo modo	1	2	3	4
Saper fare la sintesi di ciò che è stato fatto o detto ad altri	1	2	3	4
Saper organizzare il lavoro nel piccolo gruppo	1	2	3	4
Saper decidere cosa fare, considerando vincoli e possibilità	1	2	3	4

- **Gradimento attività.** Ti è piaciuto:

Fare l'intervista individuale	1	2	3	4
Fare le discussioni collettive in classe	1	2	3	4
Fare i lavori in piccolo gruppo	1	2	3	4
Prendere i contatti con le persone e fare la visita alla Direttrice della scuola	1	2	3	4
Vedere il film	1	2	3	4
Fare l'attività di riflessione sul film	1	2	3	4
Organizzare e partecipare al pranzo di Natale a scuola con il gruppo classe	1	2	3	4

Si è proposto infine uno spazio (facoltativo) per raccogliere alcuni elementi in profondità, attraverso il completamento di incipit-stimolo:

I. Pensando al percorso del progetto svolto fino ad oggi:
   - Mi ha incuriosito…
   - Mi ha spaventato un po'…
   - Ho incontro più difficoltà quando…
   - Non ho avuto voglia di…
   - Penso di aver imparato a…

II. Pensando al percorso del progetto da svolgere nei prossimi mesi:
   - Mi spaventa un po'…
   - Posso migliorare nel/a…
   - Non ho voglia di…
   - Mi piacerebbe/Vorrei /Spero…

Per poter raccogliere invece da tutti i partecipanti ai laboratori le loro impressioni e le valutazione rispetto alle proprie competenze esercitate in situazione, si è proposta una scheda di autovalutazione (all. n. 3b) di "rapida" compilazione - vista la ritrosia degli studenti a scrivere "troppo" - che chiedeva loro di valutare, attraverso una scala Likert di 4 livelli, alcune affermazioni riguardanti le competenze suddivise per temi.

Le affermazioni, raggruppate per temi sono state le medesime sia per il I che per il II laboratorio. Si è scelto di lasciare le ultime richieste stimolo della scheda, aperte, ma facilitate, per raccogliere dati qualitativi più in profondità; lasciando comunque la libertà di rispondere o meno.

Le richiese dopo il I laboratorio sono state:

- la cosa più bella è stata quando…
- mi sono sentito un po' a disagio quando…
- ho avuto difficoltà quando…

Dopo il II laboratorio:

- la cosa più bella è stata quando…
- rispetto alla prima volta…

La scheda seguente è stata proposta sia dopo il I che il II laboratorio con i bambini, per poter raccogliere eventuali elementi di cambiamento relative alle competenze attivate e alla percezione di sé, svolgendo la medesima attività con i compagni del gruppo, ma in due gruppi di bambini diversi, con educatrici diverse, a distanza di una settimana.

1. relazione con i bambini	La relazione in generale fra me e i bambini è stata positiva	1	2	3	4
	Sono riuscito a coinvolgerli nelle attività che ho progettato	1	2	3	4
	Mi sono sentito bene con loro	1	2	3	4
	Penso che loro siano stati bene con me	1	2	3	4
2. relazione con le educatrici	La relazione in generale fra me e le maestre è stata positiva	1	2	3	4
	Quando ho avuto bisogno ho chiesto informazioni o aiuto	1	2	3	4
	Mi sono sentito a mio agio con loro	1	2	3	4
	Penso che loro siano state a loro agio con me	1	2	3	4
3. comunicazione	Sono riuscito a spiegare ai bambini i giochi o le attività	1	2	3	4
	Sono stato chiaro e comprensibile per i bambini	1	2	3	4
	Sono riuscito a comunicare con loro anche durante e dopo le attività	1	2	3	4
4. gestione dell'attività	Sono riuscito a organizzare nell'aula dei bambini il materiale della attività progettata	1	2	3	4
	Sono riuscito a fare e gestire l'attività che avevo progettato	1	2	3	4
	Ho rispettato i tempi progettati	1	2	3	4
	Ho cercato di considerare durante l'attività cosa volevano fare i bambini	1	2	3	4
5. collaborazione con i compagni	ho collaborato con i miei compagni durante le attività con i bambini	1	2	3	4
	ho rispettato i ruoli e la suddivisione dei compiti decisi prima	1	2	3	4

1.5.3 L'analisi dei dati

L'analisi dei dati qualitativi è costituita dall'interpretazione del materiale empirico raccolto: un'operazione di decostruzione e ricostruzione di quanto osservato o affermato dai soggetti coinvolti, allo scopo di assegnare un senso all'insieme di tutta l'evidenza empirica. L'interpretazione prevede, come afferma Trinchero, una selezione e valutazione dei contenuti, una costante messa in dubbio e revisione dei significati attribuiti alle affermazioni e ai comportamenti dei soggetti e la ricerca di una coerenza del quadro concettuale prodotto (2004:126).

I dati principali[109] sono stati raccolti attraverso le interviste semi-strutturate; acquisito il consenso dei partecipanti sono state registrate e poi analizzate attraverso *l'Interpretative Phenomenological Analysis,* un approccio che fa riferimento alla fenomenologia. L'approccio fenomenologico è risultato essere particolarmente adatto in quanto il suo scopo è esplorare in dettaglio la *lived experience*, ossia come i partecipanti danno senso al loro mondo personale e sociale e il principale terreno di analisi è rappresentato dai significati che particolari esperienze, eventi e stati assumono per i partecipanti. Viene valorizzata quindi la prospettiva soggettiva dei partecipanti: comprensioni, percezioni, rappresentazioni e punti di vista, tenendo conto del contesto sociale e culturale. Il processo di indagine che ne deriva è di tipo ricorsivo, induttivo (bottom up), ideografico, autoriflessivo (il ricercatore riflette costantemente lungo tutto il processo di ricerca) e inter-riflessivo (ricercatore e partecipante insieme danno vita ai significati).

Tutte le interviste sono state trascritte fedelmente, comprese le domande dell'intervistatore, per essere poi codificate e analizzate. Attraverso la codifica e la classificazione del testo in categorie, diventate unità di codifica (Trinchero, 2007: 127) il ricercatore mette tra parentesi i suoi preconcetti, le sue convinzioni, i suoi giudizi per provare a raggiungere l'essenza del fenomeno (Trinchero, 2004: 128). Il ricercatore inoltre va oltre il semplice contenuto verbale del testo, mai considerato un'affermazione ovvia, ma si chiede costantemente quale significato dà il soggetto studiato a quel termine, a quell'azione o interazione e cercando di mettere continuamente in dubbio le proprie

[109]Si fa qui riferimento ai soli dati delle interviste; in realtà si sono raccolti più dati diversi, con modalità diverse che sono stati utili per integrare e approfondire l'analisi e l'interpretazione di quelli raccolti attraverso le interviste.

interpretazioni (Kvale, 1996: 193-195). Prende forma un processo di interpretazione a due stadi, o una doppia ermeneutica: mentre i partecipanti stanno cercando di dare un senso al loro mondo, il ricercatore sta cercando di dare un senso all'esperienza dei partecipanti, i quali stanno dando un senso al loro mondo (Smith e Eatough, 2006).

Si tratta di un approccio non esente da critiche: la principale è rappresentata dalla scarsa affidabilità delle codifiche a posteriori, in quanto lasciano troppo margine all'interpretazione del ricercatore che, pur cercando per quanto possibile di mettere in atto la sospensione del giudizio e del distacco, si trova spesso ad operare con i propri modelli e intuizioni (Trinchero, 2002:376).

Al fine di ammortizzare questo rischio si è scelto prima di tutto di rimanere in stretto contatto con i ragazzi della classe 2T durante tutto il periodo dell'analisi, in modo da avere la possibilità di verificare insieme a loro la veridicità delle interpretazioni, di integrare e incrociare quanto emerso dalla raccolta di altri dati (come per esempio quelli relativi alle auto-valutazioni iniziali, alle auto-valutazioni dopo i laboratori, alle osservazioni delle educatrici), di sottoporre durante le interviste finali questi stessi dati, chiedendo ragione agli stessi intervistati, al fine di individuare conferme, considerare discrasie, stimolare un approfondimento e chiarimento ulteriore dei significati.

Per il lavoro specifico di analisi delle interviste è stato utilizzato Atlas.ti, un software per l'analisi qualitativa dei testi, nato attorno alla metà degli anni '90, allo scopo di aiutare il ricercatore a generare teorie partendo dai dati stessi. L'ottica dello strumento è quella *grounded* promossa dalla *Grounded Theory,* l'elemento caratterizzante è la sua somiglianza con il metodo "carta e penna": consente infatti di effettuare la codifica in un modo che ricorda i passaggi del lavoro manuale (Muhr, 1997).

I vantaggi offerti dall'uso di un programma per l'analisi testuale come *Atlas.ti* sono legati alla possibilità di:

- sistematizzare e ordinare i diversi dati con delle rappresentazioni grafiche; il software lavorando su una struttura a rete, permette di visualizzare le relazioni tra i dati attraverso mappe concettuali denominate *network view;*
- creare mappe utilizzando nodi diversi, codici, *quotations* o documenti primari e stabilire le relazioni fra loro in modo da rendere immediatamente (e più intuitivamente) visibile una parte del lavoro di analisi;

- rappresentare visivamente tutti i passaggi concettuali del suo operato e di verificare, da un punto di vista teorico, ipotesi e modelli (Mazzara, 2002).

Le funzioni principali del programma sono racchiuse all'interno dell'acronimo VISE: Visualizzazione; Integrazione; Serendipità; Esplorazione. Lo strumento consente in sostanza di identificare le caratteristiche dei diversi dati, di creare e visualizzare le relazione tra loro e, infine, di costruire nuove ipotesi che, però, non sono mai definitive e possono essere continuamente modificabili con il procedere dell'analisi (Mantovani e Spagnolli, 2003).

Il percorso di analisi prevede azioni diversificate:

• *la codifica dei dati:* il progetto di ricerca viene organizzato in una *Hermeneutic Unit* (unità ermeneutica) che contiene tutti i file da analizzare, chiamati *Primary Documents*, e le relative note prodotte durante la fase di raccolta e di analisi dei dati. I file vengono importati all'interno dell'unità ermeneutica, possono essere testo, immagine, audio o video e, partendo dal testo, il ricercatore può assegnare i diversi codici associati alle parole o alle porzioni di intervista (chiamati *quotations)* oltre alle eventuali note.

• *le relazioni tra codici (le famiglie*): i codici, una volta creati, possono essere raggruppati in *families,* che definiscono una stessa area semantica oppure possono essere collegati tra loro, attraverso specifici legami concettuali.

Il lavoro è stato costituito da una serie ricorsiva di step (Smith & Osborn, 2003):

- prima fase
  - lettura ripetuta e in profondità di ciascun trascritto
  - familiarizzazione con le narrative e i significati incorporati nelle interviste
  - identificazione e annotazione di tutti gli elementi significativi e interessanti che emergono dai dati
- seconda fase
  - identificazione dei pattern di contenuto ricorrenti (processo di astrazione)
  - organizzazione dei pattern in temi emergenti (dai commenti ai temi, che non vengono selezionati sulla base della loro frequenza, ma del loro significato e della loro rilevanza)
  - organizzazione dei dati in categorie tematiche

- associazione di ciascun tema a citazioni che ne catturino il significato
- emersione delle etichette di carattere più sintetico

• terza fase

- identificazione delle relazione tra i temi individuati (ordine di connessione di carattere più teorico e analitico).
- accorpamento di alcuni temi, costituzione di eventuali categorie super-ordinate
- classificazione dei temi in categorie super-ordinate

Gli altri dati quantitativi - raccolti attraverso valutazioni, auto-valutazioni e questionari - sono stati analizzati utilizzando tabelle, grafici (istogrammi, grafici a torta, grafici a bersaglio), facendo semplici medie matematiche, considerando valori massimi e minimi.

1.5.4 Validità e attendibilità della ricerca

Cosa significa che una ricerca qualitativa, caratterizzata da disegni che non vengono preventivamente definitivi in modo dettagliato prima di andare sul campo, che non precisano in anticipo tutti i vari passaggi euristici, ma lasciano margine a una revisione contestuale del metodo (Mortari, 2013: 15) è valida e attendibile?

Per poter valutare, nell'ambito di investigazioni di tipo qualitativo, se le procedure euristiche utilizzate e le interpretazioni a cui è giunto il ricercatore sono convincenti e valide occorre prima di tutto comprendere i significati che i termini "validità" e "attendibilità" assumono dentro un paradigma qualitativo.

La validità, è il grado con il quale una descrizione rappresenta accuratamente il fenomeno sociale cui fa riferimento (Hammersley, 1990: 57); validità è un termine che può essere sostituito efficacemente, ad esempio, con quello di "autenticità", mentre il significato di "affidabilità" può essere espresso in termini di "credibilità","consistenza", "applicabilità" (Semeraro, 2011: 105).

L'attendibilità è la capacità di essere lo specchio di ciò che accade sul campo, riuscendo a cogliere le sfumature e le variazioni dei fenomeni sotto esame (Trinchero, 2004: 139); la sua valutazione è effettuata attraverso le informazioni fornite dalla *thick*

description che permettono di identificare i contesti analoghi in cui tali asserti possono essere trasferiti. (Corbetta, 2008: 13).

A validità e attendibilità si affianca anche il concetto di "persuasività", con cui si intende la capacità di convincere gli altri; essa è rafforzata quando le affermazioni teoriche del ricercatore sono supportate da prove provenienti dalle descrizioni degli informatori, sono inclusi casi devianti e considerate spiegazioni alternative. Le questioni strategiche costringono il ricercatore a documentare le proprie affermazioni a beneficio dei lettori che non erano presenti, per assistere al racconto delle storie o al fianco del ricercatore quando tentava di dare loro un senso (Riessman, 2008: 34).

Individuato il senso dei termini entro una cornice specifica è possibile considerare, per testare la credibilità di una ricerca qualitativa, alcuni criteri:

- I metodi di ricerca sono appropriati alla natura dell'oggetto?
- La connessione con la teoria e con le conoscenze attuali è chiara?
- I criteri utilizzati per la selezione dei casi, per la raccolta dei dati e per l'analisi sono chiaramente esplicitati?
- La sensibilità dei metodi è adatta alle necessità della ricerca?
- I dati sono stati raccolti e archiviati sistematicamente?
- E' stato fatto riferimento a procedure accettabili di analisi?
- Quanto è sistematica l'analisi?
- La discussione sui concetti è adeguata e le categorie derivano dai dati?
- Le prove a favore e contro le argomentazioni sono discusse adeguatamente?
- E' stata fatta chiara distinzione tra i dati e le interpretazioni? (Silverman, 2008: 277)

Per fare una buona ricerca qualitativa quindi è necessario orientarsi grazie a dei criteri, i quali però aderiscono a un'idea di metodo non tecnicistico, ma emergenziale-indiziario, nel senso che il piano dell'indagine (domanda di ricerca, campo entro cui investigare la questione posta, tratteggio del disegno di ricerca, definizione delle tecniche di raccolta e sistemazione dati) per quanto preciso e dettagliato sia dovrà essere sottoposto a continue revisioni, sulla base di una valutazione degli indizi che emergono dal campo (Mortari, 2013: 21).

Seguendo un metodo emergenziale-inidizario, per rendere l'indagine valida e credibile, in questo percorso si è avuto cura di considerare alcuni elementi cruciali:

- la registrazione delle osservazioni nel modo più concreto possibile, includendo la verbalizzazione di ciò che le persone dicono, così come la ricostruzione del senso generale fornito dal ricercatore (Seale, 1999: 148);
- il coinvolgimento del ricercatore e dei partecipanti, con un'attenzione specifica al sistema di significati e alle pratiche sociali entro cui i risultati della ricerca si sono iscritti, così come le possibilità di comunicare i risultati in maniera efficace (Mazzara, 2002: 22);
- l'argomentazione dettagliata e precisa dell'iter della ricerca, dei suoi scopi, del contesto in cui svolge, delle scelte e dei criteri adottati, lasciando traccia delle scelte compiute nel processo e giustificandole (Trinchero, 2004: 137);
- la trasparenza teorica attraverso un riferimento esplicito alle posizioni dalle quali prendono avvio le interpretazioni, mostrando come ciò produca interpretazioni particolari e ne esclude altre (Moisander e Vatonen, 2006: 23).

Ad accogliere, fare propri e ad incarnare, intenzionalmente ed eticamente i significati, i criteri e i metodi c'è in ogni caso ciascun ricercatore, il cui atteggiamento fa la differenza; Zambrano (2003: 26) sostiene che "le virtù dello scopritore sono state sempre e indipendentemente due: audacia e umiltà", perciò il compito di ogni ricercatore consiste nel "tentarle tutte ma con la coscienza dei propri limiti". Spingersi audacemente in territori inesplorati per affrontare l'inedito, ma al tempo stesso mantenere uno sguardo indagatore umile, capace di valutare costantemente in modo critico fase per fare del percorso.

2. I risultati dello studio

La vita non può esser colta in poche formule.
(...) la vita è infinitamente ricca di sfumature,
non può essere imprigionata né semplificata.

E. Hillesum, *Diario*, 1941-43

Al fine di restituire il processo dell'esperienza di apprendimento - servizio dal punto di vista dei ragazzi, si è scelto di presentare i risultati seguendo la linea temporale del progetto stesso, mettendo in evidenza tutta la storia e l'evoluzione dei pensieri, delle riflessioni, delle rappresentazioni dei protagonisti, sintetizzata - per le interviste semistrutturate - attraverso etichette esplicative di unità di senso.

I risultati sono suddivisi in tre grossi blocchi: ciò che è stato raccolto prima dell'esperienza dei laboratori, durante i laboratori (I e II volta) e alla fine del progetto.

- Per il periodo che è precedente i laboratori si sono considerate, le interviste, le prime auto-valutazioni, i ricordi dell'infanzia e le riflessioni scritte a partire dalle parole della direttrice della Scuola dell'Infanzia. Le interviste iniziali di tutti i ragazzi prendono forma intorno a due grossi focus: la scuola e l'aiuto.
- Per quanto riguarda la parte centrale, relativa alla realizzazione concreta dei laboratori con i bambini, si sono considerate le interviste post I e post II laboratorio di ragazzi volontari.
- La parte finale rappresenta la ricognizione totale del percorso da parte di tutti i ragazzi, attraverso le interviste, le auto-valutazioni e le osservazione da parte delle educatrici.

Per organizzare in modo organico, fluido e processuale i risultati si sono utilizzate delle "categorie" principali che rimandano a unità di senso più generali e delle "sotto-categorie" che analizzano in modo più specifico le topiche considerate. Si è proceduto

quindi dal generale al particolare, in modo da consentire attraverso lo scorrimento delle categorie e sotto-categorie un'unità narrativa di senso.

Per facilitare la comprensione della complessità d'insieme dei dati, si sono elaborate inoltre delle sintesi, numerate in modo progressivo, che raccolgono più categorie e sotto-categorie, per argomenti simili, per relazioni di causa-effetto, per connessioni temporali, per affinità di significati.

Infine per consentire una lettura e comprensione degli elementi di dettaglio, riferiti alle varie topiche, sono stati utilizzati colori diversi per etichettare le topiche stesse; dal generale al particolare: rosso, verde, azzurro, rosa, arancione e grigio (si vedano a tal proposito gli allegati con i diagrammi ad albero che mostrano le topiche delle varie interviste (all. n. 8a-8g).

2.1 Prima dei laboratori all'Infanzia

2.1.1 Le prime interviste: esplorazione introno ai focus "scuola" e "aiuto"

FOCUS N. 1: LA SCUOLA

Il focus della scuola è stato affrontato a partire dalle materie del corso. Le domande relative alle discipline giocavano su due fronti: la preferenza, il gradimento e la "riuscita", il rendimento.

LE MATERIE SCOLASTICHE

LE PIÙ GRADITE

Per quanto concerne le discipline che piacciono emerge in modo evidente e chiaro quanto la preferenza sia schiacciante per le discipline pratiche, che richiedono il lavoro manuale (laboratorio di termo-idraulica) e attivano il corpo (educazione motoria):

- LABORATORIO DI TERMO-IDRAULICA**;** è preferito da 16 allievi, sostenendo che risponde al loro essere "portati per le cose manuali" e non tanto per lo studio e perché è il contesto entro il quale sperimentano e provano la loro futura professionalità. Questa netta preferenza si rispecchia nella percezione di riuscita: 13 allievi infatti riconoscono il laboratorio come l'attività in cui vanno meglio e ottengono i risultati migliori.

- EDUCAZIONE MOTORIA raccoglie 12 preferenze; solo 1/3 ritiene di ottenere i risultati migliori in questa disciplina; per i restanti pare essere un'attività estremamente piacevole, ma non fanno riferimento al "riuscire" meglio.

Altre materie che riscuotono successo fra gli allievi della 2T sono:

- STORIA; è la terza disciplina più gradita, con 10 preferenze. Pur dichiarando che non sono "fatti per lo studio", la storia attrae i ragazzi – come da osservazioni in aula - per la modalità didattica: vengono proposti documentari, film, video che supportano il processo di apprendimento degli obiettivi prefissati dal docente[110]. Gli allievi che riconoscono di "riuscire" in questa disciplina sono 5. Solo 2 allievi invece dichiarano di non amare la storia e altrettanti affermano di avere risultati non positivi.
- ITALIANO; è preferita da 6 studenti; altri 4, dichiarano invece di non amare la grammatica e 1 solo la letteratura. Rispetto invece ai risultati dell'apprendimento nella disciplina, gli allievi stranieri non nascondono le loro difficoltà, soprattutto nella produzione scritta; con la grammatica, in qualche modo, riescono ad ottenere risultati migliori, confrontandola con la grammatica di lingua francese[111]. I risultati ottenuti in italiano sono considerati soddisfacenti da 6 allievi (con opportune differenze fra chi ritiene di avere maggiori competenze nell'analisi grammaticale, logica o del periodo), mentre sono giudicati negativi complessivamente da 1 solo studente.

LE MENO GRADITE

Le discipline meno gradite dai ragazzi sono inglese e matematica.

- INGLESE non è amato da 8 allievi; 4 dichiarano di non riuscire in questa materia, in particolare due studenti, affermano che la difficoltà nell'apprendere la lingua straniera c'è "da sempre"; qualcuno sottolinea di riuscire invece a fare "cose già fatte" o "facili da capire"; solo 3 studenti dichiarano il loro gradimento per questa materia, di questi, 2 sono stranieri.
- MATEMATICA è meno preferita da 8 allievi ed ottiene i risultati peggiori con 6 allievi. È annoverata fra le materie preferite solo da 3 studenti e solo 2 dichiarano di "riuscire"; 3 allievi dimostrano un gradimento parziale, sottolineando come questo dipenda dagli argomenti e dal fatto che loro riescano o meno ad affrontarli. Uno studente sottolinea invece il suo miglioramento: "prima non riuscivo in matematica, adesso con questo professore di quest'anno, sto imparando qualcosa"; un altro: "c'avevo qualcuno che mi seguiva, quindi sono migliorato".

110 La coordinatrice durante gli incontri di progettazione aveva segnalato un miglioramento generale dei risultati nelle prove di verifica svolte dopo l'utilizzo di materiale video.

111 Così uno studente senegalese spiega la sua strategia per imparare la grammatica italiana: "(…) Sì, allora grammatica son bravo, ma parlando italiano tipo fai il testo narrativo, sono un po' scarso perché … ma grammatica nel senso, fare (…) tipo, fare l'analisi del periodo, l'analisi grammaticale e l'analisi logica, son bravo, perché sono cose che avevo già fatto in Senegal. In partenza è di saper farlo, in francese e poi rifarlo in italiano. (…) Quello che devo fare è andare a casa cercare a sapere come (…) come si dice complemento d'agente", come si dice in francese … si dice così in francese? Allora l'ho fatto! Le domande che poniamo sul complemento oggetto, sono le stesse che facciamo, che poniamo in francese…

ALTRE MATERIE

Per quanto riguarda le altre discipline non emergono particolari risultati se non per disegno, indicato fra le discipline preferite da 4 ragazzi; 3 invece la nominano fra quelle in cui ottengono risultati buoni. La meccanica invece non è gradita da 3 allievi e 2 dichiarano di non avere risultati positivi.

Sintesi n. 1
Le discipline preferite dai ragazzi sono quelle manuali e corporee, che non prevedono dunque lo studio e l'esercitazione a casa. Inglese e matematica sono i punti più fragili del gruppo classe. Mentre italiano e storia, pur nelle loro specifiche differenze, rappresentano delle discipline che vengono gradite e apprese con risultati nel complesso buoni.

LE MOTIVAZIONI DEL GRADIMENTO E DEL RENDIMENTO

PERCHÉ VADO BENE.

Mauro:

> "Mi piace molto (scuola), perché (…) son sempre andato bene".

Tahir, parlando di economia:

> "Un po' mi piace di più, perché vado bene".

PERCHÉ LE COSE SONO ABBASTANZA FACILI;

Mauro:

> "Anche… tipo le cose che facciamo sono abbastanza facili, rispetto alle medie, che comunque ho fatto una scuola difficile. Questa qua per me, tipo… boh, un passo avanti!"

PERCHÉ "SENTO";

Claudio:

> "Storia invece perché lo sento, cioè mi piace la storia così è più facile… cioè non so come …".
> *"Nel senso che è più facile, perché il prof fa vedere i video?".*
> "No, non solo per quello, perché l'anno scorso non avevamo lui di professore di storia. Proprio non so la spiegazione…".
> *"Ti piace ascoltarla?"*
> "Sì".

PERCHÉ ESPRIMI QUELLO CHE IMPARI;

Enrico:

> "Mi piace il laboratorio perché esprimi tutto quello che impari"

PERCHÉ CE LA FACCIO A STUDIARE, CE LA FACCIO A PRENDERE BEI VOTI;

Mauro:

> "Mi trovo anche a mio agio a fare questa scuola. Perché tipo studiare così anche… mi sento più sicuro, perché comunque ce la faccio a studiare e a riuscire a prendere bei voti. Io non voglio (…) complicarmi la vita sullo studio, però - ho detto - preferisco prendere una scuola facile, ma che ce la faccia!".

MI PIACE ANCHE SE NON CAPISCO

Claudio:

> "inglese quest'anno… anche se non ci capisco…."

PERCHÉ RIESCO

…A STARE DIETRO I RITMI;

Gabriele, confrontando i CFP e gli Istituti Professionali:

> "(…) e magari a quei ritmi (degli istituti), non riesci a stare dietro!".

…IN CIÒ CHE PREFERISCO / SE NON MI PIACE NON RIESCO AD IMPEGNARMI;

Sergio:

> " Riesco bene: matematica e laboratorio. (…) Le cose che preferisco" (…) Cioè se non mi piacciono tanto, non è che riesco tanto ad impegnarmi!".

…ANCHE SE NON MI PIACE MOLTO.

Giorgio:

> " (…) in alcune materie (riesco) tipo inglese, anche se non mi piace molto".

… NON C'È BISOGNO DI STUDIARE, MA SI FANNO LE COSE.

Claudio:

> "Laboratorio, (riesco) perché almeno non c'è bisogno proprio di studiare ma (…) fai le cose". Sergio preferisce educazione motoria "perché non si studia.. eh si fa più (0.3) eh man… eh nel senso… (…) manuale. Giorgio: "(…) è più bello laboratorio, sono le stesse cose (di meccanica), ma meccanica te le spiega in modo più difficile.

MOTIVI DEL NON GRADIMENTO

PERCHÉ NON MI ISPIRA… NON RIESCO A CAPIRE

Federico (matematica e storia):

> Non mi ispirano proprio… boh non mi viene da…. E non riesco a capirla…

PERCHÈ È SPIEGATO IN MODO DIFFICILE.

Giorgio:

> "più bello laboratorio sono le stesse cose, ma meccanica te le spiega in modo più difficile"

LE DIFFICOLTÀ: DA SEMPRE (4)

4 allievi confermano che certe difficoltà, vengono trascinate da anni:

- Enrico: "La materia cruciale è inglese… Da sempre! Da sempre… dalle elementari".
- Cesare: "Matematica! No, ma anche alle medie facevo fatica".
- Mauro: "(matematica) son sempre stato una frana, anche nelle elementari e nelle medie e adesso va beh…".
- Alberto: "Inglese! Da sempre… dalla prima media".

Sintesi n. 2

Il gradimento della materia è direttamente proporzionale agli esiti di riuscita nell'ambito della stessa, esiti positivi che dipendono dal fatto che risulta facile, adatta alle proprie capacità, consente di esprimerle, ha tempi compatibili. Ma vale anche il contrario, la riuscita dipende dal fatto che la materia piaccia e interessi. Il "fare le cose" è preferito a "studiare", il fare è una strategia che facilità la comprensione e la riuscita. Le difficoltà, in matematica e in inglese, hanno spesso origini lontane e rappresentano una costante nel percorso formativo.

GIUDIZIO COMPLESSIVO SULLA SCUOLA CHE SI STA FREQUENTANDO

MI PIACE (14)

Il 70% degli studenti (14) lo ritengono positivo o molto positivo, affermando che "piace" o "piace molto"; 6 ragazzi invece si esprimono utilizzando l'espressione "abbastanza". È un gruppo classe che - si può dire - nella totalità, non ha un giudizio negativo sulla scuola che frequenta.

MEGLIO ANDARE A SCUOLA CHE LAVORARE

Dario, dopo l'esperienza del primo stage, afferma che "sarebbe meglio continuare la scuola" nonostante sottolinei il percorso lungo, prima dell'Esame di Stato. Argomenta sottolinenando la fatica dell'attività lavorativa:

> "Eh … perché è brutto andare a lavorare. (…) Eh… ti alzi al mattino e non sai quando torni, invece vai a scuola e hai il pomeriggio libero, il lavoro no sai… magari arrivi alle 8 una sera, alle 7… non ho voglia…"

NON MI È MAI PIACIUTA LA SCUOLA: NON SEI LIBERO!

Luca, pur affermando "non è che mi pesa andare a scuola", mette sul piatto un senso di costrizione e di mancanza di libertà; la riflessione si sposta anche su un piano più generale, alla scuola come istituzione che limita la libertà:

> "No va beh', cioè… ovviamente è una scuola, non è che mi piace, come qualsiasi scuola, però nel senso, mi trovo bene, anche con i professori e i compagni così … cioè è normale che mi pesi alzarmi alla mattina un po'(…) Cioè anche se era le medie o le elementari … non mi è mai piaciuta. (…) Perché … eh non c'è … eh non ti senti libero no! Cioè … ti devi svegliare la mattina e pensare che hai cinque ore, che devi farle in silenzio, ascoltando gli altri … quindi, non parlando … comunque non sei libero".

Luca, afferma ciò sulla base di quanto sa dell'esperienza universitaria di un parente e sottolinea come l'impostazione dell'accademia consenta più libertà di scelta, rispetto al suo percorso di studi:

> "Eh per esempio, puoi ascoltare le lezioni che c'hai voglia, per dire … cioè puoi entrare in un'aula star lì prendere gli appunti e comunque … cioè, la professoressa non ti conosce. (…) Cioè a parte le materie così, che son difficili, però, nel senso, come postazioni son belle, come è impostata".

Riferendosi al fatto che gli studenti universitari possono scegliere gli esami da sostenere, Luca afferma:

> "(…) nel senso … loro ti danno … cioè ti danno gli obiettivi e te devi superarli; in qualche modo devi superarli".

Invitato a riflettere sul fatto che anche al CFP ci sono "obiettivi" da raggiungere, l'allievo specifica:

> "Eh non tanto … qua è così basta! Devi ascoltare, tutti fan così, non è che qualcuno fa diversamente".

Sintesi n. 3

Chiedendo ai ragazzi di tirare la linea della somma e di fare un bilancio rispetto al gradimento generale della scuola che frequentano, 20 alunni[112] hanno "tirato le somme" esprimendo un giudizio complessivo: il 70% delle classe esprime parere completamente positivo e il 30% abbastanza positivo. Qualcuno sostiene che la scuola è preferibile alla fatica del lavoro. Un altro specifica che la scuola non può piacere perché non fa sentire liberi.

[112] Un solo ragazzo non ha espresso il giudizio complessivo, ma ha indicato le preferenze nelle varie discipline.

LE MOTIVAZIONI PER CUI PIACE

MI TROVO BENE CON…

Una delle ragioni più espresse a sostegno del giudizio positivo (3 allievi) è il fatto che è un ambiente in cui ci sono relazioni positive: "ho trovato dei buoni compagni"; "mi trovo bene anche con i professori e i compagni"; "nelle lezioni non è che sei seduto sempre a fare le cose, si ride e si scherza anche con il professore".

MI TROVO A MIO AGIO - MI SENTO SICURO - RIESCO A PRENDERE BEI VOTI

Mauro fa riferimento al proprio stato d'animo alla Scuola Secondaria di I primo grado e lo associa ai risultati nell'apprendimento:

> "Come scuola mi piace molto, perché (…) son sempre andato bene, anche tipo le cose che facciamo sono abbastanza facili, rispetto alle medie, che comunque ho fatto una scuola difficile. Questa qua per me, tipo … boh, un passo avanti. Mi trovo anche a mio agio a fare questa scuola. Perché, tipo … studiare così, anche … mi sento più sicuro, perché comunque ce la faccio a studiare e riuscire a prendere bei voti. (…) Invece alle medie avevo sempre paura di andare a scuola, per i brutti voti, così… (…) Eh va beh, tante volte a me capitava che matematica … a me piaceva la matematica, ma avevamo un professore che pretendeva troppo … ti sentivi spinto a studiare di più, ma magari dicevi cosa studio a fare di più se poi prendevi ancora un brutto voto! Invece adesso vado tranquillo, vado a casa, studio, riesco a fare i miei compiti, quando ce li danno, mi sento sicuro di venire a scuola e io sto tranquillo, nonostante ci danno tanti o pochi compiti".

É ADATTA

È una scuola ritenuta "adatta" alle proprie capacità:

> " (…) perché anche ho guardato e ho pensato, cioè ho guardato anche le mie capacità e quello che voglio fare, così ho detto che questa scuola va meglio … è quella che va meglio per me".

FACILE, MA BISOGNA STUDIARE ANCHE QUI

È perciò "facile", anche se non del tutto, dice Dario:

> "(…) Dopo io va beh, volevo far questa scuola … dicevano che era facile, così … dopo alla fine, non è che poi sia così tanto facile, perché bisogna studiare anche qui".

FAI MENO FATICA

Qualcuno sottolinea di "far meno fatica" grazie al lavoro svolto nelle scuole pregresse, come Gabriele:

> "(…) io nelle medie mi sono trovato benissimo con i miei professori, anche se mi davano tantissimi compiti e a quell'età io dicevo: «Che palle fare i compiti!». Invece mi son ritrovato che adesso, in questa scuola qua, non faccio moltissima fatica, perché già con gli insegnamenti degli altri professori, faccio meno fatica".

TI AIUTA

L'apprendere e le difficoltà che i ragazzi riscontrano sono prese in carico dalla scuola; Enrico infatti afferma che:

> "è una scuola che ti aiuta, anche se sei in difficoltà".

Claudio specifica che:

> "(questa scuola) ti aiuta un po' di più nelle materie. (…) Che i professori ti aiutano diversamente di come fanno in altre scuole. (…) Vengono incontro, ti aiutano a fare le cose; tipo: l'anno scorso c'era un professore, che ti tirava fuori dalla classe; quelli che avevano difficoltà e faceva la lezione, con la verifica, ti aiutava a studiarla, ti aiuta".

Sintesi n. 4
Le motivazioni del gradimento generale della scuola sono legate non solo al successo ottenuto, alle riuscita e perciò al fatto che risulti facile, adatta, meno pesante dei percorsi precedenti, e che - nel caso ci siano difficoltà - offre aiuto e sostegno. Oltre a questioni legate al successo formativo emerge il fatto di essere un contesto di relazioni e legami positivi.

I MOTIVI DELLA SCELTA DI QUESTA SCUOLA

Esplorando le motivazioni degli allievi a frequentare la scuola emerge in modo molto forte la prospettiva del lavoro in generale e della professione dell'idraulico.

PER LAVORARE

9 studenti fanno riferimento alla possibilità di lavorare.

Alberto afferma che è una scuola "che ti mette subito nel mondo del lavoro", cosa che lo renderebbe economicamente più indipendente:

> "non c'ho voglia di… o anche avere una paga mia, non c'ho più voglia di chiedere a mia mamma a 18 anni - Mi dai 20 euro- O robe del genere!"

Qualcuno esprime una speranza e o una volontà generale affermando:

> "spero di trovare lavoro"; "appena uscito dalla scuola trovare il lavoro"; "poter andare a lavorare a far qualcosa"; "per un'occupazione in futuro"; "penso di trovare un posto di lavoro… Ehm, non so dove, non ne ho la più pallida idea …".

Per altri il lavoro è un progetto abbozzato: "lavorare dove lavora mio papà"; "all'inizio andrò a lavorare, come operaio e poi spero di mettermi da solo".

Luca invece vedrà il da farsi man mano:

> "Non lo so ancora sinceramente, magari può darsi che vedo che vado bene in questi due anni e ho voglia ancora di continuare potrei… continuare la quarta e la quinta o magari fare solo la quarta e vedere che non è per me e andare al lavoro sinceramente adesso non lo so".

PER FARE L'IDRAULICO*

Il 70 % degli allievi ritiene che la motivazione principale stia nel poter svolgere la professione dell'idraulico:

> "voglio imparare a fare l'idraulico"; "sono venuto qui a scuola per aver un lavoro fisso, così dell'idraulico (…) ora faccio la formazione e poi vado a lavorare"; "mi ispirava fare l'idraulico, poi so che è un lavoro molto ricercato"; "è quello che ho scelto come mestiere"; "ho studiato idraulico, uscirò che farò idraulico, se riuscirò a trovare il posto".

Alberto esprime un progetto professionale più preciso:

> "Voglio andare a lavorare con un artigiano, imparare bene il mestiere, poi metter su un'impresa con mio fratello che ha studiato sempre qua, però ha fatto elettricista e apre un'azienda elettricista e termo-idraulica".

Massamba spera che sia anche un lavoro da riportare nel proprio paese d'origine:

> "(…) E poi se trovo il lavoro lì, meglio, perché, uno, ho studiato qua, tipo … forse io ho studiato qua, una cosa che loro, forse, non sanno fare dell'idraulica".

Anche Giulio afferma:

> "Non ho intenzione di lavorare qua in Italia…. Solo un paese che fa caldo, dunque e mi interessa di più i pannelli solari eh… (…) voglio spostarmi al mio paese (…) là è inutile un impianto di riscaldamento, però imparo lo stesso … magari rimango qua a lavorare.

*È UN BEL LAVORO

Sergio conferma che "è un bel lavoro"; Claudio si è informato:

> "Perché almeno tipo… come … una questione… così è… io ho già parlato prima con qualche idraulico e dicono che la crisi, va be', non la sentono; va be', quello è un fatto già vantaggioso, poi… è bello come mestiere … non è… non ti annoi mai, quindi lo fai con piacere".

*DIFFERENZA FRA ARTIGIANO E OPERAIO

Tahir sottolinea le difficoltà dell'artigiano rispetto ad un operaio:

> "Io mi vedrei come magari artigiano, però… non lo so ancora cioè ci sto pensando, anche perché non è una vita tanto facile! (…)È un po' diciamo… un po' impegnativa, porta via tanto tempo così… però… (…) Non lo so però… cioè come lo visto, ho visto che alla fine pensi solo al lavoro… non è che arrivi a casa e ti rilassi devi comunque pensare al lavoro, ti chiamano, c'è un problema, sei sempre un po' nervoso, quindi mentre l'operaio parte alla mattina fa il suo lavoro, torna casa, ha finito…".

*STARE "SOTTO PADRONE"

Dario ha ricevuto l'insegnamento del padre:

> "…dopo con mio papà a lavorare mi ha fatto imparare così, che se anche stai sotto padrone, devi fare quello che dice lui, non puoi star lì con le mani in tasca.

*PERCHÉ "HO UN IDRAULICO IN CASA"

La tradizione familiare in qualche modo influenza la scelta di 3 allievi:

> "perché ho già un idraulico in famiglia, mio papà e quindi può insegnarmi più cose"; "però va beh' avendo il fratello che fa l'idraulico e comunque … sapendo già a cosa vai incontro così …"; "mio fratello che ha studiato sempre qua, però ha fatto elettricista"

PERCHÉ "SONO PIÙ SUL MANUALE"

La scelta della scuola - lo confermano 4 allievi - è orientata dalla preferenza per il lavoro manuale, che è contrapposto allo studio.

- Cesare è immediato nel suo collocarsi: "perché sono più sul manuale che lo studio";
- Pietro: "perché mi piace il lavoro … più il lavoro manuale piuttosto che lo studio";
- Mauro: "a me piace tanto il lavoro manuale – non dico neanche complicarmi la vita con lo studio;
- Ivan: "non c'è tanto da studiare"; lo stesso aggiunge che "se fai i compiti qua, la maggior parte non ci sono a casa".

PERCHÉ "C'È TANTA COMPAGNIA"

La spinta a frequentare la scuola viene – come dicono 4 ragazzi – dal contesto di relazioni fra pari - "per conoscere nuovi amici" - e non - "si ride e si scherza anche con il professore" -. È un luogo in cui "c'è tanta compagnia" e in cui nonostante la mancanza di voglia di imparare, si viene comunque: "Sì va beh … tanto per imparare qualcosa … Dopo ci sono giorni proprio che non c'ho voglia. A volte, vengo anche per stare insieme ai compagni".

PERCHÉ È "SEMPLICE" - NON È "SCUOLA DI ALTO LIVELLO"

Sergio afferma che è spinto a frequentare per il fatto che è una scuola "anche facile", associando al "facile" il fatto che non ami studiare: "non è che … poi studiare, non è che mi piace tanto". (facile – non studio)

Cesare invece parla di livelli più o meno adatti a sé: "le scuole di più alto livello non facevano per me". L'alto livello non è il lavoro manuale, ma rappresenta per Cesare lo studio ad esso contrapposto.

PER ACCULTURARSI

Fra i motivi del frequentare la scuola è citato l'imparare qualcosa in generale: "sì, va beh, tanto per imparare qualcosa"; e l'acculturarsi che, per Luca, rappresenta una maturazione nella capacità di ragionamento:

> "Va beh, magari anche per acculturarsi un po'… non è che posso fare l'idraulico rimanendo con i ragionamenti di terza elementare, per dire …"

PIUTTOSTO CHE NIENTE - PER FARE NUOVE ESPERIENZE

L'alternativa alla frequenza è il niente: "meglio che stare a casa a fare niente" dice Claudio; mentre Fabio fra i vari motivi afferma che viene a scola per "fare nuove esperienze".

POSSO FARE 3+1+1**

Per Gabriele la scelta del percorso formativo è stata alla luce delle scelte della sorella:

> "Beh avendo l'esempio di mia sorella, che ha voluto fare 5 anni (…) di grafico pubblicitario e lei è arrivata al quarto e non ha più voluto andare avanti e quindi non aveva in mano quasi niente; cioè aveva il diploma di terza e basta.

Il fatto di intraprendere un percorso a ciclo unico senza possibilità di certificazioni intermedie per Gabriele comporta il rischio "non prendere niente":

> "Potevo andare anche al (…), però il (…) erano 5 anni di fila, se mi fermavo al terzo o quarto anno, non prendevo niente".

Nel CFP l'allievo trova una risposta alle sue esigenze.

> "(…) invece in questa scuola qua, posso fare 3 + 1 + 1, quindi 3 anni esco con qualcosa, +1 esco ancora con qualcosa, quindi se decido di fermarmi, esco con in mano qualcosa".

**LE SCELTE FUTURE DEL PERCORSO FORMATIVO

Il "3+1+1" permette ai ragazzi di scegliere a quale tappa del percorso fermarsi: obbligo, qualifica triennale, qualifica quadriennale o diploma maturità.

Pietro per esempio vuole frequentare i "due anni di specializzazione", come Cesare che dice: "Continuo … voglio finire i 5 anni".

Secondo Dario:

> "(…) sarebbe meglio continuare la scuola, (…) ne dovrei fare ancora tre". Enrico vuole "prendere il diploma o quello che si arriva in terza"; Federico vuole " fare anche il quarto"; Giorgio continuerebbe: "se non c'è l'opportunità (…) l'anno prossimo non fanno la quarta qua… (nella sede) (…) se c'è l'opportunità va bene, ma mi sembra che mi è stato detto che non si fa perché siam troppo pochi".

Il passaggio al quarto anno presso un istituto professionale è un elemento che Gabriele prende in considerazione "Sì non dico il quinto ma almeno il quarto". Ma gli Istituti richiedono ritmi con i quali forse non si starebbe in sintonia:

> "Anche perché la maggior parte delle persone che ho visto qui hanno fatto i tre anni del professionale, qui di (…) e poi sono andati in altri istituti un po' più pesanti … perché ti dai meno da fare prima e devi dare il 100% e magari a quei ritmi, non riesci a stare dietro".

Il modulo 3+1+1 consente invece a Luca una "presa di tempo" per vedere man mano i risultati:

> "Non lo so ancora sinceramente, magari può darsi che vedo che vado bene in questi due anni e ho voglia ancora di continuare potrei… continuare la quarta e la quinta o magari fare solo la quarta e vedere che non è per me e andare al lavoro sinceramente adesso non lo so".

Sintesi n. 5

La scelta del percorso del CFP è dettata per la maggior parte degli allievi dalla prospettiva di immettersi immediatamente nel mondo del lavoro; la specificità della scelta della termo-idraulica ha origine da progetti futuri più o meno delineati - per i migranti corrisponde con un possibile rientro nel paese d'origine - che sono orientati dalla tradizione familiare o dalle esigenze ed offerte del mercato. La preferenza per il lavoro manuale rispetto allo studio è un altro elemento che incide nella scelta, oltre al fatto del considerare il percorso adatto a sé, in quanto "facile" e "non di alto livello". La struttura a tappe del percorso formativo è una caratteristica positiva, che influisce la scelta del CFP rispetto ad altre offerte formative. La spinta a frequentare viene non solo per questioni professionali e stili cognitivi, ma anche dai legami fra pari e dalle buone relazioni con i docenti.

DELLA MIA SCUOLA CAMBIEREI…

Ai ragazzi è stato chiesto di provare ad immaginare di vestire i panni del direttore che poter rendere la scuola più piacevole per i propri studenti deve compiere dei cambiamenti dello status quo. Le modifiche suggerite da diversi di loro possono essere raccolte in diversi settori: attività - tempi - struttura dell'edificio - strumenti e mezzi - organizzazione - modo di fare dei professori - altro.

ATTIVITÀ

7 studenti fanno presente che dovrebbero esserci più ore di laboratorio. Uno studente alla luce delle sue difficoltà propone di eliminare la matematica. Mauro, pur non amando l'inglese, afferma che per necessità professionali sarebbe bene farne di più:

> "Sì poi, nonostante non mi piace inglese, mettere un'ora in più di inglese, perché ho capito … certe volte mio fratello mi porta a lavorare con lui, apri i manuali, magari di una ditta, magari di una caldaia fatto in inglese e dice:«Te che vai a scuola dovresti saperle queste cosa qua!». E magari ti trovi una pagina tutta in inglese e te dici: «Perché vado a scuola? Tutto inglese e non so tradurre queste cose qua!». Per cui magari un'oretta in più di inglese, secondo me, farebbe comodo. Magari dici: «Che stufo fare un'ora in più di inglese!». Ma almeno dici: «In futuro mi servirà!»"; Poi va be' sul nostro lavoro bene o male servono le lingue, perché magari se in futuro si ha una ditta, così magari anche per prendere pezzi da altri stati, se lo sai sei sicuro di farti capire da tutti".

Uno studente suggerisce di organizzare la permanenza a scuola il pomeriggio, per poter fare i compiti. Un altro fa presente l'utilizzo più ottimale della sesta ora di flessibilità:

> "Cambierei tipo la sesta ora, cioè la terrei, però quando facciamo la sesta ora, facciamo educazione fisica, però l'ultima facciamo flessibilità e ma non facciamo quasi niente, secondo me per quello io la toglierei".

TEMPI

2 studenti propongono un intervallo più lungo; si auspica la possibilità di iniziare scuola alle 9,00, invece che le 8,00 per i trasporti pubblici che arrivano in ritardo; risulta pesante la sesta ora di un giorno settimanale, alle 14,00.

STRUTTURA EDIFICIO

- un edificio più grande – "siam sempre qua schiacciati"
- aule in più, per avere la quarta e la quinta classe del corso

STRUMENTI E MEZZI

In linea con la richiesta delle ore di laboratorio, molti riconoscono la necessità di avere più attrezzatura nel laboratorio e all'avanguardia. 4 studenti sottolineano come andando in stage si trovano ad utilizzare strumenti nuovi, che in laboratorio non ci sono:

> "Tipo mettere nel laboratorio cose più nuove, perché siamo andati a fare stage due settimane fa e poca roba c'abbiamo qui, che abbiamo fatto in stage, quindi rinnovare di più il laboratorio".

Mauro rileva la necessità di modi nuovi per imparare, usando altri attrezzi:

> "Oltre a quello metterei più ore di pratica, perché ho visto che tipo … va beh, ok, magari io pretendo troppo, però sul cantiere così quando sono andato in stage delle cose banali, tipo, non so guarnire i tubi così, cioè sei capace, ma perché lo facciamo sempre con la morsa noi … magari trovare anche nuove modalità per fare imparare e cose agli alunni non sempre…".

Uno studente suggerisce di ampliare la sperimentazione dell'uso dei tablet (solo nelle classi prime). Un allievo sottolinea la necessità del trasporto in pullman, per andare in palestra.

ORGANIZZAZIONE

Luca fa notare che sarebbe bene che il percorso formativo dell'indirizzo di termo-idraulica prevedesse anche la classe quarta e quinta, mentre Luca immagina una scuola più simile all'università, con la possibilità di scegliere:

> "Eh, per esempio, puoi ascoltare le lezioni che c'hai voglia, per dire … cioè puoi entrare in un'aula, star lì prendere gli appunti e comunque … cioè la professoressa non ti conosce".
> "*E questa cosa ti renderebbe più libero?"*.
> *"*Sì … eh sicuramente, cioè a parte le materie così che son difficili, però nel senso come postazioni son belle, come è impostata".
> "*Secondo te il bello è andare a scegliere le materie che vuoi?"*
> "Sì!".

Luca darebbe più libertà agli studenti, criticando l'obbligo di giustifica delle assenze:

> "Eh sì, un po' più di libertà, darei un po' più di libertà"; "(…) magari un po' meno rigidi. (…) Eh … nel senso che, non è che magari stai a casa un giorno e ti chiedono la giustifica il giorno dopo … eh nel senso … eh mi sembra un po' (0.3) (…) Eh a parte che, sinceramente, io non ho mai impiccato per dire… cioè se voglio stare a casa, lo dico a mia mamma e basta, tanto lo sa che sto a casa. Eh veramente… eh quindi cioè… penso che dovrebbero capirlo i professori".

MODO DI FARE DEI PROFESSORI

Ivan crede il "parlare" di alcuni insegnanti debba essere modificato:

> L'atteggiamento … no, l'atteggiamento, mh … il parlare dei professori. *Cioè?* Tipo il prof Pinco, cioè… deve… deve… *Cioè è il professore che deve avere un atteggiamento diverso verso di voi?* Sì. *Perché?* Perché ce ne siamo accorti tutti in classe che … (…) Non è che non spiegano bene, però sono… il prof Pallino a volte si arrabbia, però spiega le cose, ci ride sopra è più scherzoso… *Ah nel senso come modo di fare… eh simpatico tu dici…* Sì. *Ti rovi meglio con quell'atteggiamento più simpatico, non troppo serio…* Sì, come tutti penso.

ALTRO

Uno studente non farebbe nessuna modifica; uno afferma che non c'ha mai pensato; un altro dice di non voler rispondere.

Sintesi n. 6

Le modifiche concrete e dettagliate auspicate e suggerite dai ragazzi sono ragionevoli, sensate e si muovono verso il bisogno di un miglioramento del percorso formativo, entro il quale si dovrebbero soprattutto incrementare le ore di laboratorio, con strumentazioni più adeguate, per poter essere al passo con quello che accade fuori, nel mondo del lavoro; riorganizzare in parte orari ed attività, che sappiano venire incontro ad alcune esigenze specifiche e offrire maggiori spazi non solo fisici (maggiori aule e più grandi) ma anche spazi di libertà e di esercizio di responsabilità personale , come per la giustifica delle assenze o la scelta di frequentare certe lezioni piuttosto che altre. Emerge ancora l'importanza della relazione con la figura del docente, che dovrebbe essere in grado di intrecciare legami positivi.

LO STAGE

MODO PER VEDERE COME SI AGISCE NEL MONDO DEL LAVORO

Enrico afferma a proposito dello stage:

> "(…) abbiamo provato a vedere come si agiva nel mondo del lavoro".

S'IMPARA FORSE PIÙ SUL LAVORO

Il giudizio di Enrico:

> "mi è piaciuto molto (lo stage), perché anche si impara forse più sul lavoro che in scuola".

VEDERE COSE CHE QUA NON ABBIAMO MAI FATTO

Mauro:

> "(…) sul cantiere così… quando sono andato in stage delle cose banali, tipo, non so guarnire i tubi così, cioè sei capace, ma perché lo facciamo sempre con

la morsa noi… magari trovare anche nuove modalità per fare imparare e cose agli alunni”

Alberto:

“siamo andati a fare stage due settimane fa e poca roba c’abbiamo qui, che abbiamo fatto in stage, (…) che qua non abbiamo o non abbiamo mai fatto”.

È BRUTTO ANDARE A LAVORARE

Dario:

“ho fatto il primo stage, sarebbe meglio continuare la scuola, perché eh… ne dovrei fare ancora tre … (…) Eh… perché è brutto andare a lavorare. (…) Eh… ti alzi al mattino e non sai quando torni, invece vai a scuola e hai il pomeriggio libero, il lavoro no sai… magari arrivi alle 8 una sera alle 7 non ho voglia”.

TRAMITE LO STAGE … RIESCO MEGLIO NELLA PRATICA

Gabriele:

“tramite anche lo stage, così… penso di riuscire meglio nella pratica di laboratorio, perché anche il mio capo non si è lamentato di quello che ho fatto”.

LO STUDIO

Si preferisce il laboratorio perché non c’è lo studio, che non piace, lo si fa perché si deve e “non di proposito”.

SE FAI LE COSE, NON STUDI

Claudio preferisce il laboratorio:

“perché almeno non c’è bisogno proprio di studiare ma … (…) fai le cose”

STUDIO PERCHÉ SI DEVE

Mauro afferma:

“io sono uno che non mi piace tanto … cioè sì studio, ma studio perché devo farlo, non riuscirei mai a mettermi lì e dirmi oggi studio per portarmi avanti, sono uno che devi per forza dargli un compito, perché se no… non è che lo faccio di proposito.

Mentre Dario dice:

“bisogna studiare anche qui”

MIA MAMMA MI SPINGE MI FA RAGIONARE

Mauro parla della mamma che lo spinge a studiare:

> "mia mamma mi spinge perché mia mamma vuole che … insiste tanto sulla scuola, perché dice che è molto importante, mi dice sempre di insistere e puntare anche al quinto anno… cercare di completare, perché più conoscenza ho e meglio è per me in futuro. Di fatti quando vado a casa, magari sì mi dice… eh non mi dice più come una volta - Fammi vedere il diario - Perché si fida, perché tanto le faccio le cose, però mi dice magari a volte mi prende il libretto e vede un voto negativo mi fa - Eh io non devo correrti dietro sempre a dirti che devi studiare sei te che devi arrivarci! - Magari non mi dice - Studia! - ma mi fa ragionare dicendomi - Perché devo prendere il brutto voto quando poi magari mi rovino l'estate e tornare a scuola che devo studiare! - .

STUDIO MOLTO A CASA

Massamba è spinto da una forte motivazione ad apprendere la lingua italiana, non c'è tempo per giocare durante la settimana:

> " Sì lavoro molto a casa … a casa lavoro molto perché tipo devo… son qua da due anni… faccio la scuola superiore, allora non ho tempo per me, non ho tempo per giocare… no ho tempo per… sabato e domenica vado a giocare, ma durante la settimana non ho tempo di giocare … (…) perché devo arrivare a parlare meglio l'italiano, perché qua si parla italiano, andando a lavorare si parla italiano e a scuola si parla italiano, per me deve per me, devo… devo imparare bene a parlare l'italiano e fare bene i compiti a casa, sì"

Sintesi n. 7

Emergono dalle parole dei ragazzi due attività formative principali: lo stage e lo studio, che si contrappongono. Lo stage è descritto come un contesto che mostra il mondo reale del lavoro, in cui si impara davvero e un'occasione per scoprire cose nuove attraverso modalità diverse, pratiche, che risultano facilitanti. La componente della fatica maggiore rispetto alla scuola è messa in evidenza da uno studente. Lo studio è l'altra faccia della medaglia, contrapposta al fare del laboratorio e dello stage. Si studia perché si deve e si ha sempre bisogno di uno stimolo o controllo a riguardo. È una cosa da cui non si sfugge nemmeno "qui", al CFP. Per l'allievo migrante lo studio della lingua italiana richiede energie, tempo a casa e rinunce; è consapevole del fatto che è strumento indispensabile per l'integrazione e di conseguenza per il lavoro.

FOCUS N. 2: L'AIUTO

LE AZIONI: QUANDO HO AIUTATO GLI ALTRI

IN FAMIGLIA

… NELLE "SOLITE COSE DI CASA"

Il dare una mano in casa è indicato da 12 ragazzi, che dichiarano di aiutare "in" casa (ambiente) e "per" la casa (in funzione della casa e di chi ci abita o la frequenta); si contribuisce quindi a fare "le solite cose" di casa costituite da servizi vari, comunque tutti a favore di chi abita e frequenta la casa o nell'ambito dei parenti: lavare i piatti, pulire, fare la spesa, dare una mano in cucina, preparare la tavola, sistemare le cose, caricare la stufa, portare fuori la spazzatura o i rifiuti alla discarica, lavare l'auto, tagliare l'erba del giardino, andare a fare la legna, tenere pulito il bosco di proprietà, andare in posta, fare una ricarica telefonica.

Luca afferma:

> "Ogni volta che … (mia mamma) mi chiede qualcosa tipo … (0.3) non so vai … eh sono in giro … magari prendi il pane o qualcosa, nel senso … se no apparecchia, quelle cose lì … eh .. se no mio papà per dire … aiutami a far qualcosa così, va beh, gli do una mano e basta".

Massamba, in particolare, ricorda di aver aiutato il padre nel proprio paese d'origine:

> "Tipo ho fatto l'agricoltura in Senegal sul … di mio padre … l'allevamento delle bestie, perché noi siamo una famiglia che ha delle mucche, così l'ho fatto … ho fatto questi due lavori all'età di 12 - 13 anni";

mentre in Italia riporta di aver aiutato un parente:

> "Mio zio, una volta, l'ho aiutato a caricare le robe da portare in Senegal e quello lavoro lì è durato un giorno … un giorno … 12 ore: siamo partiti alle 8 il primo giorno e abbiamo finito alle 19 e il domani abbiamo continuato a fare quel lavoro lì, fino a mezzogiorno".

Jamaal, alla richiesta di provare a raccontare quando gli era successo di aiutare qualcuno, aveva risposto: "non mi è mai capitato". Alla fine dell'intervista, gli è stato chiesto se voleva aggiungere qualcosa ed ha risposto:

> "Ah ecco io sono venuto qua per lavorare e aiutare la mia famiglia … tipo mia mamma, mie sorelle … così mio padre comunque inizia già a invecchiare e così sono qua per aiutarlo, lui fa un turno, non può fare tutto".

… NEI COMPITI

3 allievi sostengono di aiutare i propri famigliari nei compiti scolastici; di questi due studenti aiutano i fratelli/sorelle minori, mentre un allievo sostiene la mamma:

> " (…) in questi periodi sto aiutando anche mia mamma che … perché non ne può più del lavoro che fa e quindi sta andando a scuola e … la sto aiutando tipo, non so a ripetere, magari mi dice e ripete".

… NEL LAVORO DI PARENTI

2 allievi aiutano i padri nel loro lavoro, Pietro dice:

> "(…) con mio papà; lui mi portava a fare dei lavori in giro e lo aiutavo per quello che riuscivo";

Cesare invece aiuta il nonno nella sua principale occupazione da pensionato:

> "(…) come per esempio aiutare mio nonno, su alle cascine, dove tiene su gli animali e vado sempre su ad aiutarlo".

… PER EVENTO TRAUMATICO

Cesare aiuta il nonno nelle sue occupazioni perché "poi si è fatto male al braccio e io vado su ad aiutarlo"

Claudio dice:

> " (…) perché mia mamma ha avuto un incidente (…) insieme a mia sorella, quindi in casa ho sempre dovuto aiutare".

… VERSO I PIÙ ANZIANI

Sergio focalizza la sua argomentazione sul livello di resistenza alla stanchezza del lavoro:

> "(…) comunque siam giovani e dobbiamo aiutare magari le persone un po' più anziane. (…) E perché siamo un po' più… e cioè… se vanno a lavorare - mettiamo - si stancano prima, quindi se li aiuti… hanno magari più tempo per riposarsi".

Nella storia di migrazione di Jamaal emerge il contributo di figlio e la sua responsabilità nei confronti della fatica del padre:

> " (…) mio padre comunque inizia già a invecchiare e così sono qua per aiutarlo, lui fa un turno, non può fare tutto".

Marco fa capire che prima che i suoi nonni morissero li aiutava… ci tiene, con una certa emozione, trascrivere su un foglio di appunti la data della morte del nonno.

A SCUOLA

L'aiuto nei confronti dei compagni è quello più citato dopo la famiglia. Sono essenzialmente due le modalità dell'azione di aiuto verso i compagni di classe: l'aiuto nei confronti di quelli che non sanno fare, non capiscono, non riescono, nell'ambito delle attività formative e delle materie e l'aiuto che serve a salvare, a coprire - "se ha fatto qualcosa di male" - e rimediare una situazione che determinerebbe una sanzione.

DARE UNA MANO (11)

PERCHÉ NON RIESCE; PERCHÉ NON CAPISCE

Sergio:

"Magari a laboratorio se vedo un ragazzo che magari non riesce a far qualcosa, gli do una mano".

Federico:

"Tipo nelle verifiche, quando suggerisci, poi se non capisce qualcosa in classe io gli spiego"

Fabio:

"Eh… a scuola con (…) l'ho aiutato quando non riusciva a far qualcosa, però non ho mai avuto niente in cambio, mi chiedeva il pennarello così e glielo davo, mi chiedeva aiuto su cosa stava dicendo il professore così e io glielo dicevo, glielo scrivevo, poi anche i compiti sul diario, magari io glieli scrivevo, poi basta".

Giorgio:

"Eh in classe, pota ogni tanto… poche volte perché con (…) , se non capiva qualcosa, ma la maggior parte delle volte c'è l'assistente, se no con altri compagni, se han bisogno di qualcosa mi chiedevano e glielo spiegavo".

PER FAR CAPIRE DOVE HA SBAGLIATO

Pietro:

"Quando mi chiedono magari … non so… tipo c'è un mio compagno che ha preso un brutto voto in inglese e io lo aiuto, cerco di fargli capire un po' dove ha sbagliato e… di fargli capire.

Gabriele:

"Sì l'ho fatto … tipo magari Enrico (…) lui con tutta la buona volontà ci mette l'impegno, però magari in alcune verifiche non riesce e magari dopo mi affianco io o un altro e gli diamo una mano, per fargli capire dov'è che ha sbagliato".

PER SPIEGARE UNA COSA "A UNO CHE NON È MOLTO BRAVO"

Cesare:

"Sì, come quando sono in parte a uno che non è molto bravo e mi chiede si spiegargli una cosa, io gli spiego".

PER IL PIACERE DI AIUTARE SE C'È BUONA VOLONTÀ

Il piacere di aiutare chi, dei compagni, ci mette buona volontà è espresso da Gabriele:

"Anche in alcune persone, come (…) che ci mette tutta la buona volontà, mi fa piacere aiutarlo, anche se fa casino. Quelli che magari dicono: «Eh tanto, c'è questo che mi dà una mano…». E non fa ancora niente… una, due, tre volte… dopo non ci mette più di impegno (….) perché poi se ne approfitta e basta!".

POCO, NON SONO ALL'ALTEZZA

Enrico:

"In scuola ehm… poco o perché magari i compagni non mi danno l'opportunità (…) Perché magari non sono all'altezza di quella … proprio di… di arrivare a quel punto".

"COPRIRE", SE HA FATTO QUALCOSA DI MALE (2)

L'aiuto di copertura si attiva nel momento in cui l'altro ha combinato qualcosa di male. "magari anche a scuola, nel senso, aiutare un amico magari, per coprirlo magari se ha fatto qualcosa di male". Luca racconta:

"L'anno scorso se succedeva qualcosa in classe, nella nostra classe, quasi mai venivano fuori i nomi; nel senso che la professoressa chiedeva cioè almeno io non parlavo mai. Capito? Nel senso… Anche magari perché magari era mio amico, magari lo facevo con quelli che conoscevo meglio però , nel senso… li coprivo".

Mentre Giulio fa riferimento al "far copiare i compiti":

"(…) Perché se no …. il mio compagno… (…) anche se doveva farseli lui".

CON IL COMPAGNO DISABILE DELLE MEDIE (1)

Luca ricorda un'esperienza di aiuto nei confronti di un compagno di scuola media disabile:

"Avevamo un compagno che era sulla sedia a rotelle proprio… cioè non capiva nel senso… e ogni mattina…(…) dopo all'intervallo dovevamo star là a giocare così… Eh che tipo stavamo là, lo facevamo giocare con la palla così… nel senso"

AGLI AMICI 7

Gli "aiuti" agli amici descritti dagli studenti sono diversi fra loro. Emergono quelli più materiali:

> "Ho aiutato un mio amico a sistemare la moto"; "quando magari c'era un mio amico che ha preso una storta alla gamba, l'ho aiutato a portarlo a casa";
>
> "Sì, va beh, capita quasi sempre, magari non hai lo shampoo, glielo presti o viceversa che poi va beh' ci conosciamo ormai da due anni, quindi siamo un po' tutti … mi son dimenticato la maglietta … toh, gliela presti".
>
> E quelli morali come Giulio che dice:
>
> "Gli ho dato una mano a un mio amico con una ragazza. (…) gli ho parlato bene di lui alla ragazza".
>
> O Fabio che riferendosi ad un amico dice:
>
> "(…) magari litigava con i suoi genitori, loro non stavano insieme e io così lo consolavo. (…) Una volta c'è stato 'sto mio amico che ha litigato coi suoi genitori, così l'avevan buttato fuori di casa e l'ho portato a casa mia a dormire così poi era lì che piangeva e siamo stati lì a consolarlo".

ALTRI (AL DI FUORI DI FAMIGLIA, COMPAGNI O AMICI)

HO FATTO L'ANIMATORE AL CRE (5)

5 studenti affermano di essere stati impegnati nell'animazione dei bambini, nell'ambito dei Centri Ricreativi Estivi, organizzati dalle Parrocchie, nei loro paesi di residenza. Per qualcuno è la prima esperienza, come per Giorgio che afferma:

> "È stata dura…" in quanto "quelli di prima elementare, quelli delle elementari va beh, ti ascoltano, però fan casino, quelli delle medie non ti ascoltano e fan casino e vanno in giro per divertirsi, un po' complicato diciamo gestirli".
>
> Cesare:
>
> "Sì ho fatto il CRE all'oratorio di (…) e ho aiutato i bambini gli ho spiegato i giochi così…
>
> Ivan:
>
> "(…) faccio l'animatore del CRE … i balli.". Ivan paragona questa attività con il karate. (…) È come a karate insegni, ma sotto un'altra (prospettiva). (…) Il 90% è uguale, perché ci sono tutti i bambini che fanno quello che (dici)… (è diverso) perché, non ci sono posizioni né tecniche, ma passi di ballo, quindi bisogna stare attenti ai ritmi di musica".

Luca invece non ha accolto la proposta ricevuta di fare l'animatore al Centro Estivo Ricreativo:

"Sì, sì potevo andare a fare il CRE, ma non ho voglia…".

LA FIGURA DELL'ANIMATORE E RAPPORTO CON I BAMBINI

Giorgio, parlando del rapporto con i bambini afferma:

"Devo essere simpatico con i bambini, poi gestire cioè non dico di essere severo, ma di gestirli, non essere sempre … se no mi prendono… cioè…"

Fabio, spiega da chi è stato motivato ad impegnarsi:

"Per conto mio e anche dal don, facevamo le riunioni, dicendo parlando del ruolo dell'animatore".

Giorgio:

"bambini, che vicino alle mamme sembrano degli angeli invece… sono dei mostri!". (sorridendo)

Federico:

"prepariamo i giochi; noi facciamo gli arbitri, facciamo i giochi… (…) E gli insegni il rispetto delle regole".

…PER I BAMBINI POVERI (1)

Dario ricorda una remota esperienza di raccolta solidale a scuola:

"Mh… cioè forse alle elementari, ma non mi ricordo. Eh… alle elementari - forse non c'entra - ci chiedevano di portare magari i pastelli da mandare ai bambini più poveri".

HO FATTO IL SINDACO! (1)

Mauro riporta le attività di aiuto, organizzate e svolte nell'ambito dell'esperienza, in terza media, del Consiglio Comunale dei Ragazzi (CCR), in cui era sindaco. I "pomeriggi passati magari a scuola anche due o tre ore in più rispetto agli altri" e le giunte con il sindaco del Paese ("facevamo tipo due volte la giunta con il sindaco") sono stati contesti per elaborare idee, progetti e azioni concrete sul territorio comunale, che Mauro descrive con precisione e soddisfazione:

"È la cosa più bella che abbia mai fatto! Sì, sì.. a me è piaciuta un sacco! Per me la cosa più bella che abbia mai fatto io!"

Da un punto di vista organizzativo e operativo:

"(…) ogni giorno io dovevo stampare il verbale con l'ordine del giorno, la mia firma e la firma degli assessori presenti e non presenti, poi gli interventi di quel giorno, se uscivamo o stavamo a scuola".

"Allora… (…) magari andavi in giro in macchina o in bicicletta, così d'estate, vedevi: ≪Cavoli! Ma qua la sera… è sempre buio, per gli anziani (…) per i ragazzi che vanno a piedi!≫ Così andavamo a scuola e dicevano tutto al profe e il profe ci diceva se si poteva fare o no, poi mandavamo la lettera al comune".

Per quanto riguarda azioni, progetti, attività realizzate:

"Usavamo sempre il fine settimana, un fine settimana sì e uno no, per andare a pulire il bosco con gli anziani del paese".

"Eh magari c'erano parecchi anziani che compivano 100 anni, 90 anni, così siamo andati, magari a portargli un regalo, alla Vigilia di Natale".

"Abbiamo fatto illuminare parecchie vie (…), che non erano… che magari anche per le ragazze che uscivano… così tornare a casa la sera… che c'era sempre buio, avevano sempre paura, che magari succedeva qualcosa … siam riusciti a fare installare dei lampioni in quelle vie lì o nel sottopasso (…) anche per gli anziani così, avevamo sempre quel timore che c'era qualcuno, così allora abbiamo fatto installare anche lì l'illuminazione".

"Siamo andati anche tipo a portare il mangiare ai poveri di (…) così quelli che abitano nelle case del comune (…) abbiamo portato da mangiare ai poveri, vestiti di Babbo Natale . (…) Abbiamo portato il mangiare... a una persona che era tre anni che non aveva… non aveva il lavoro".

"(…) rifare tutta la pista ciclabile, perché tipo io son caduto e ho spaccato la spalla sulla pista ciclabile, perché avanzavano i bacchetti di ferro. (…) Allora, dato che ero il sindaco, ho provato a chiedere, per sistemare. Dicevano però che era … era elevato il costo della riparazione del marciapiede, perché servivano più… serviva più tempo per farlo e anche più fondi, per cui ce l'hanno bocciato".

SONO ISTRUTTORE DI KARATÈ

Ivan racconta della propria esperienza sportiva ed in particolare del fatto che fa l'istruttore di karatè a bambini che vanno dai 5 ai 7 anni:

"Come ti trovi ad insegnare ai piccoli?".
"I piccoli fanno un po' di confusione però… io a fine di dicembre la maggior parte gli faccio fare … solo dei giochi, ma servono per rinforzare i muscoli, solo quelle cose lì. Poi da gennaio parto con le lezioni vere … (…) gli ho detto anche ai genitori che … «Non spaventatevi se fanno solo gioco perché è tutto un allenamento!» - E poi da gennaio parto con l'allenamento più specifico e quindi…".

"Interessante e quindi devi avere a che fare anche con i genitori se vengono a chiederti… oltre a te, visto che tu sei minorenne, ci sarà qualcun altro di adulto che deve seguire…".
*"*Chiaramente, i miei insegnanti".
"*Quindi hai il tuo insegnante, ci sei tu e il piccolino… quindi tu aiuti il piccolino, ma il tuo insegnante aiuta te?".*
*"*Sì!".

NON MI È MAI CAPITATO MA LO FAREI

Luca afferma:

"Con persone che non conosco, non mi è mai capitato, se dovrebbe capitarmi però… lo farei"

L'AIUTO NON DATO AD ALTRI (FUORI DALL'AMBITO FAMIGLIARE, AMICALE E SCOLASTICO)

3 studenti affermano di non aver mai aiutato qualcuno che non conoscevano o che comunque non fa parte della cerchia della famiglia, dei compagni di scuola o degli amici.

"CONDIZIONI" DELL'AIUTO AGLI ALTRI

Nel raccontare le proprie esperienze di aiuto emergono da alcuni ragazzi delle "condizioni": l'attesa di poter ricevere in cambio qualcosa e al contrario il fatto di non aspettarsi o non chiedere nulla per l'aiuto offerto.

MI ASPETTO QUALCOSA 4

Enrico:

"eh… dopo cosa un po' negativa è che magari, mi aspetto qualcosa!"

Ivan:

"Il parroco dopo (il CRE) ci porta a Gardaland di notte, ci fa andare all'Acqua Vela, di notte, tutto con lui, senza pagare, gratis, perché paga lui, quindi ricevo un po' di… e mi piace questo!"

Cesare:

" (…) perché (…) mio nonno ci dà sempre le castagne, l'insalata, allora io vado su (nell'orto) ad aiutarlo anche per quello (…) come la legna, siccome lui la taglia sempre, a noi non ci fa pagare"

Dario, parlando dell'aiuto offerto a qualcuno:

"Così poi magari anche in futuro se anche a me capiterà una cosa del genere, anche lui lo farà con me"

ANCHE SE NON RICEVO NIENTE IN CAMBIO 4

- Pietro: "(…) anche se non ricevo niente in cambio"
- Enrico: "Però tante volte non mi interessa, mi interessa aiutare"
- Cesare: "Però va be' in cambio io non gli chiedo niente"
- Fabio: "Ho aiutato una persona che aveva bisogno e quindi mi ha fatto contento, anche se non ho avuto qualcosa in cambio"

Sintesi n. 8

Le esperienze di aiuto ad altri, raccontate dai ragazzi, sono diversificate sul piano operativo in relazione a: destinatari specifici (famiglia, compagni di scuola, amici, disabili…); contesti familiari ed extrafamiliari; situazioni quotidiane, ordinarie ed occasioni extraquotidiane, più occasionali; esperienze continuative ed interventi di emergenza; iniziative personali o nell'ambito di contesti formativi e ricreativi organizzati (Scuola; Centro Ricreativo Estivo; Associazioni Sportive; Consiglio Comunale dei Ragazzi) con la presenza di adulti - guida.
Dal punto di vista quantitativo l'aiuto più comune riguarda le "cose di casa" che si identificano con il "fare"; un quarto degli allievi della classe ha fatto esperienza come animatore nei CRE.
Sul piano delle rappresentazioni e delle ricadute sui ragazzi, hanno un certo rilievo le azioni di supporto e di solidarietà dentro le storie di migrazione, il sostegno offerto a fronte di fragilità ed eventi traumatici familiari, dentro contesti formativi e ricreativi organizzati.
Questi ultimi in particolare costituiscono situazioni in cui i ragazzi sono protagonisti attivi dentro spazi significativi di responsabilità effettiva e reale, nei confronti di altri, che non sono i propri familiari ed amici e prendono forme diverse (animazione, pratica sportiva, azioni solidali, azioni civiche). Un elemento comune a queste esperienze di aiuto è la presenza di un progetto educativo che fa da cornice di senso e di adulti che accompagnano i ragazzi nelle esperienze di aiuto (docenti, capi-animatori, sacerdoti, istruttori e allenatori…) e restituiscono loro gratitudine e riconoscimento non solo in termini materiali (premi o altro) ma anche e forse soprattutto in termini morali e di incentivo per la loro autostima.
L'aiuto offerto da un lato per alcuni è un dare, senza attesa di ricevere in cambio qualcosa; per altri invece implica un'aspettativa, un *do ut des*.

MODALITÀ DELLE AZIONI DI AIUTO VERSO GLI ALTRI

SE UNO È DOTATO IN… ALLORA…

Riporta Ivan:

> "Se uno è dotato nella nella nella… nel disegno, il don lo mette sulla scenografia; se qualcuno è dotato come me di ballo… qualcuno è dotato più sulla … sul recitare allora lo mette nel teatro; oppure c'è nell'atelier lavoretti; oppure c'è chi è più dotato sulla cucina quindi …".

CROSS AGE TUTORING A KARATÈ

Ivan racconta del suo impegno come istruttore di *karate*, una situazione che assume la forma di un *cross age tutoring*:

> "Io tengo un gruppo di ragazzi … I miei partono da 5 e arrivano fino a 7 anni. (…) I piccoli fanno un po' di confusione però… io a fine di dicembre la maggior parte gli faccio fare … solo dei giochi, (…) Poi da gennaio parto con le lezioni vere …(…) Sì, gli ho detto anche ai genitori che … - Non spaventatevi se fanno solo gioco perché è tutto un allenamento!"
> "(…) *e quindi devi avere a che fare anche con i genitori se vengono a chiederti… e oltre a te visto che tu sei minorenne ci sarà qualcun altro maggiorenne che deve seguire…*
> "Chiaramente, i miei insegnanti".
> "*Quindi hai il tuo insegnante, ci sei tu e il piccolino… quindi tu aiuti il piccolino, ma l'insegnante tuo aiuta te…"*
> "Sì."

NON C'HO VOGLIA MA DEVO PER FORZA

Sergio, parlando dei lavori in casa, dichiara:

"Ogni tanto non c'ho voglia, ma devo farlo per forza, se no dopo…".

MI VIENE SPONTANEO

Pietro:

"…mi viene più spontaneo"

Alberto:

"È una cosa che mi vien da fare normalmente, che mi sento di fare e… la faccio. E io se vedo qualcuno in difficoltà, lo aiuto".

Sintesi n. 9
Non tutti gli studenti hanno specificato le modalità attraverso le quali realizzano la loro azione di aiuto, ma per chi lo ha fatto emerge da un lato la spontaneità, la spinta interiore ad agire; dall'altro l'obbligo, il farlo per forza per evitare conseguenze negative su di sé. Rispetto invece al contributo offerto in contesti organizzati, emerge la valorizzazione di capacità personali, messe a servizio, o strategie tutoriali.

Gli effetti su di sé, dell'aiuto dato ad altri

IMPARI QUALCOSA 5

Enrico, nell'aiutare il padre e la madre, afferma in generale:

" (…) sto imparando cose nuove".

Cesare, aiutando il nonno impara cose nuove e cose che saranno utili:

> " (…) mi fa imparare ad usare gli strumenti che usa lui … come tagliare l'erba con lo spago. (…) io imparo nuove cose il tempo in cui piantare le piante, dare da mangiare agli animali così e poi impari qualcosa che ti sarà utile dopo".

Mauro, l'ex sindaco, riflettendo sull'esperienza del CCR dice:

> "Perché ti insegna molte cose, non dico che ti insegna a diventare… non so più intelligente, non so però, per lo meno hai una conoscenza in più rispetto a quella che sai… (…) Come la piccola esperienza che ho avuto, mi ha fatto capire che comunque c'è tanta responsabilità, nonostante non ero veramente il sindaco".

Dario associa l'imparare un po' con il crescere meglio:

> "cioè magari crescono, anche meglio, imparano un po' cioè … siam qua per imparare"

Lo stare con i bambini come animatore del CRE per Federico ha un'utile ricaduta futura:

> "tenere a bada un po' i bambini, magari in futuro se c'hai i figli".

TI FAI UNA REPUTAZIONE

Per Pietro, il fatto di aiutare qualcuno fa sì che altri parlino bene di te, contribuendo al costruzione di una reputazione positiva che facilita la convivenza nella società:

> "magari parlano bene di te, ti fai una reputazione e riesci meglio a stare nella società. Stai bene, magari non litighi con gli altri e non hai problemi".

HO PROVATO… (RICADUTE EMOTIVE / SPERIMENTARE)

MI SENTO BENE

5 allievi hanno espresso una sensazione di benessere svolgendo piccole azioni di aiuto.

Pietro:

> "Mi sento bene, cioè anche se non ricevo niente in cambio. (…) Stai bene, magari non litighi con gli altri e non hai problemi".

Fabio:

> "Ho provato senso … è stato piacevole e comunque ho aiutato una persona che aveva bisogno e quindi mi ha fatto contento, anche se non ho avuto qualcosa in cambio".

Gabriele:

"(…) anche in alcune persone come (…) che ci mette tutta la buona volontà, mi fa piacere aiutarlo, anche se fa casino".

Mauro:

"Ti senti anche più sollecitato, perché capisci uno che hai fatto una cosa diversa dalle altre e poi non so come si può spiegare … ti senti anche più felice".

CONTENTO PERCHÉ "AVEVI FATTO QUALCOSA DI UTILE"

Luca, ricordando la sua esperienza di aiuto del compagno disabile alle medie, dice:

"E va beh, se non ci pensi non è che ti ricordi, però magari arrivavi a casa quel giorno ti sentivi… cioè che avevi fatto qualcosa di utile. Nel senso che ti sentivi un po' … un po'… eh più contento".

TI DICONO "BRAVO BRAVO" - LA GRATIFICAZIONE DEGLI ALTRI

Il sentirsi felice di Mauro nasce anche dalla gratificazione ricevuta dagli anziani:

"Però dici vedendo il sorriso che magari degli anziani che ti dicono. «Bravo, bravo, continua così!»".

TI SENTI SODDISFATTO (4)

Gabriele esprime una soddisfazione generale nell'aver aiutato:

"Beh, dopo ti senti un po' soddisfatto per aver aiutato".

Nei casi in cui i ragazzi si trovano coinvolti in una situazione di tutoring, fra pari e non, emerge una soddisfazione del sapere e del saper trasmettere ("che tu sai" e che "riesci ad insegnare"), una soddisfazione nel far capire ("hai fatto capire), una soddisfazione del sentirti più o meno competente ("sono stato bravo"), un insegnamento di ritorno.

Ivan:

"(…) la cosa che mi piace di più dei bambini è quando, quando tu gli insegni. Loro capiscono immediatamente al volo e quindi ti danno soddisfazione che tu sai… tu riesci ad insegnare agli altri (…) Sì, quella cosa che io avevo in mente, sono riuscito a trasmettergliela a lui con molta facilità".

Alberto:

"Ma… soddisfazione che comunque hai fatto capire a un tuo compagno un argomento, che magari non ha capito neanche uno che sente e che sta meglio".

Matteo:

"E che se l'ha capito sono stato bravo di spiegarlo, se invece l'ha capito un po' male, nel senso che non ha capito, non ho capito tanto neanche io".

L'ALTRO È CONTENTO E IO SONO CONTENTO PER L'ALTRO 2

Due i ragazzi che riconoscono la contentezza altrui, quella del compagno delle medie disabile:

> "(…) vedevi cioè che era contento. Mi piaceva anche star lì a vederlo contento". E quella del nonno di Cesare : "(…) perché dopo è contento anche lui, che vado su ad aiutarlo".

Giulio dopo aver parlato bene ad una ragazza dell'amico afferma:

> "Ero contento per lui". Quindi è un vedere l'altro contento per effetto dell'aiuto dato e uno scoprirsi contenti per la contentezza dell'altro.

MI DÀ UN PO' FASTIDIO 2

Per due ragazzi il sentire si esprime in un certo fastidio per una richiesta di aiuto "in ritardo" e per un "non poter fare altro".

Gabriele:

> "(…) mi dà un po' fastidio, perché tende a dirmelo sempre all'ultimo momento, magari mercoledì ho calcio e me lo dice magari alle 5,30, quando io devo essere al campo alle 6, quindi mi girano un po' le balle, perché devo fare questa cosa qua e poi devo andare".

Enrico:

> "Eh all'inizio: dico cavolo! Ho aiutato mia mamma eh … però dopo dico, potevo farne anche a meno.(…) O potevo non lo so potevo andare a fare un'altra cosa… in quel senso… tipo e potevo andare non so a giocare, potevo uscire con gli amici".

NON MI DÀ FASTIDIO 1

Pietro sostiene: "Non mi dà fastidio aiutare certe persone" ma non specifica quali persone.

PROVARE (SPERIMENTARE)

IO HO PROVATO… BISOGNEREBBE FAR PROVARE (1)

Mauro argomenta, alla luce della sua esperienza, che aiutare gli altri è un'esperienza che altri compagni dovrebbero provare:

"(…) ci sono altri miei compagni che dicono: ≪Eh preferisco fare qualcos'altro, piuttosto che fare quelle cose lì preferisco fare cose più divertenti≫. Ma perché magari loro non le han provate, non han provato veramente cosa significa fare queste attività però io ho provato … mi è piaciuto (…). Tante volte entro in classe e senti dire anche per queste cose di solidarietà: ≪Piuttosto sto a casa a giocare alla Play!≫. (…) Però forse magari, perché io l'ho provato… però comunque non dico di organizzare, perché sicuramente ci saranno quelli che la bocciano l'idea e quelli che la promuovono, però anche quelli che la bocciano, bisognerebbe farli provare veramente cosa significa fare un'attività di solidarietà"

IO HO PROVATO A TAPPARMI LE ORECCHIE (1)

Alberto, quando racconta dell'aiuto offerto al compagno sordo, dice:

"(…) poverino non capisce … io ho provato a tapparmi le orecchie sei fuori dal mondo, praticamente non capisci niente. (…) L'anno scorso, quando appena arrivato, che ho scoperto che non sentiva, io con un altro mio compagno (…) abbiamo provato e sei fuori dal mondo… siamo stati lì cinque minuti e non capivi niente per cui…".

DIFFICILE SCEGLIERE DI PROPOSITO (1)

Mauro riflette sul fatto di far sperimentare ai coetanei esperienze di aiuto:

"Secondo me magari è difficile per un ragazzo di 15 anni scegliere di proposito di fare questi interventi qua"

VOGLIA O NON VOGLIA DI FARE (1)

Ivan:

"Dipende se c'è la voglia di fare o la non voglia di non fare. Se tu metti giù un ragazzo che non ha voglia di farlo, ti fa la cosa male, quindi alla fine hai perso tempo te, tempo per niente rispetto a un ragazzo che aveva voglia di farlo e lo fa addirittura bene".

SENZA OBBLIGARE - SFORZANDOLO NO! (2)

Luca:

"No va be'… non è obbligarli. Alla fine cioè… non è che eravamo alle elementari che al posto di fare l'intervallo dovevamo andar lì e quindi ci pesava, alla fine… capivamo già che… cioè che non è che eravamo bambini, che dicevamo al posto di giocare a calcio, siamo lì…nel senso che non mi cambiava niente a me… tanto ero lì con i compagni, non è che ero lì da solo, per dire… quindi non mi pe… cioè…" (…) senza obbligare ovviamente … se no quello è un peso per alcuni magari. Se ti senti obbligato, anzi non è bello!"

Ivan, parla di come cercare di coinvolgere un ragazzo:

"Eh sforzandolo no".

CI VUOLE LA SPINTA DI QUALCUNO (3)*

Mauro:

"Ci vuole sempre la spinta di qualcuno che ti dica: ≪Guarda che non ci sei solo te in questo mondo, ci sono altri in condizioni peggiori verso di te≫".

Luca:

"(…) magari dovrebbe essere una persona che viene qua per dire a scuola e chiede ad ogni classe se … (…) Nel senso magari viene qua una persona a parlare qua o in un posto dove ci sono ragazzi per dire magari, uno anche magari, anche del tuo paese che lo vedi per strada e te lo dice se vuoi aiutare così…"

Enrico:

Chi secondo te dovrebbe proporre a dei ragazzi questo tipo di esperienze? Dovrebbero essere i genitori, i professori, altre persone?
"Eh… i genitori sì, ma anche i professori, cioè siam qui a scuola per imparare".

Fabio:

"Va be' i miei genitori … e poi per il CRE, il don, che fa: ≪Dai! Prova a venire, se ti piace, vieni se no…≫

*SE FOSSI UN ADULTO…

COME SE LO "METTEREI" ALLA PROVA

Ivan:

"(…) è come se io lo metterei alla prova, se tu sei capace. (…) è come se fosse un test, però alla fine rimane che il lavoro è stato eseguito".

GLI FAREI CAPIRE COSA C'È ALL'INTERNO DI QUELLA COSA LÌ

Ivan:

"Cercherei di fargli capire … cosa c'è all'interno di quel lavoro lì … (…) a cosa deve stare attento, così gli faccio capire che è un lavoro anche di responsabilità (…). Gli farei capire… cosa c'è all'interno di quella cosa lì. Per esempio io adesso, io voglio spostare questo tavolo. Non c'ho voglia. Spostando questo tavolo cos'è che c'è? Io gli farei capire la cosa più bella… la cosa che c'è, è che deve avere forza di spostare questo tavolo; il rischio cos'è? Che c'è il rischio di farsi male. Ecco su quel genere lì … cercare di far capire…".

GLI FACCIO CAPIRE CHE È UN LAVORO DI RESPONSABILITÀ - TUTTI CE L'HANNO LA RESPONSABILITÀ

Ivan:

"Gli faccio capire che è un lavoro anche di responsabilità (…) e che cosa c'è di responsabilità… che tu ti metti in gioco a farlo.
Che cos'è la responsabilità per te?
È una fiducia (0.3)
Ed è importante che i ragazzi siano responsabili di qualcosa?
Ognuno è responsabile … ma anche solo di una cosa ma, tutti ce l'hanno la responsabilità".

Sintesi n. 10

Emerge dalle descrizioni dei propri stati d'animo e dalla riflessioni sulle proprie esperienze di aiuto la sensazione di contentezza, di felicità, di ben-essere, ben-sentire, ben-stare, ma anche uno stimolo ad essere sollecitati a comprendere il senso di ciò che si è fatto.
In alcuni casi appare una sensazione di fastidio per una richiesta di aiuto in ritardo o comunque per una conseguente ed inevitabile rinuncia.
La soddisfazione è invece particolarmente percepita nel momento in cui si è fatto qualcosa di utile e riconosciuto, gratificato da altri.
Nelle situazioni di tutoring, fra pari e non, emerge in particolare la soddisfazione del sapere e del saper trasmettere, del riuscire a far capire, del sentirsi competenti, con grande ritorno di autostima. Emerge da un paio di ragazzi il fatto di mettersi dal punto di vista dell'altro, di riconoscere il sentimento dell'altro, provando contentezza per l'altro. Le azioni di aiuto sono anche reali occasioni di apprendimento di cose nuove ed utili in futuro, contribuendo così ad un processo di crescita migliore.
Nelle esperienze di aiuto, in particolare quelle in cui i ragazzi si trovano in contesti organizzati con guide adulte, ad essere protagonisti di fronte a situazioni inedite di presa di responsabilità a favore di altri, c'è in gioco un "capire" che val la pena che altri ragazzi provino: "bisognerebbe farli provare veramente cosa significa fare un'attività di solidarietà". Occorre provare e far provare concretamente certe condizioni di disabilità, che ti mettono "fuori dal mondo" e che ti fanno percepire l'altro e iniziare a comprendere le cose, a partire dall'altro.
Si riflette un po' più in profondità, con qualche studente, sulla strategia di far provare ad altri esperienze di aiuto per capirne il valore: ne viene fuori il fatto che è difficile che i ragazzi scelgano, in prima persona, di intraprendere certe esperienze; dipende dalla voglia, inoltre andare contro voglia ed obbligare è una strategia poco efficace, per non dire perdente.
Che fare dunque? Ci si accorge delle potenzialità delle esperienze, della necessità di provarle in prima persona, ma ci si rende conto che nessun obbligo potrebbe favorire un avvicinamento dei ragazzi. Come sostiene un ragazzo "ci vuole sempre la spinta di qualcuno". Sono esperienze quelle di aiuto che richiedono non obblighi, ma spinte esterne, incontri personali, inviti diretti da parte di soggetti adulti che facciano da guida.
Ribaltando la situazione si chiede ad un ragazzo cosa farebbe se fosse un adulto che deve dare una spinta ad un suo coetaneo. Ivan ritiene che si debba "mettere alla prova"; una messa alla prova accompagnata da un "far capire", un capire il "dentro" della cosa, il "bello" della cosa. Una spinta accompagnatrice ed in grado di sostenere la comprensione di

ciò che si va a fare e vivere. Una spinta che deve essere, secondo Ivan, una chiamata alla responsabilità, che si basa su un atto di fiducia nei confronti del ragazzo. A tutti deve essere concessa questa possibilità, perché come sostiene Ivan, "ognuno è responsabile (…) anche solo di una cosa ma, tutti ce l'hanno la responsabilità".

PER LA NOSTRA CLASSE SI POTREBBE FARE (1)

Mauro, sollecitato a riflettere su quale tipo di esperienza si potrebbe proporre alla sua classe risponde:

> "Mh allora… ormai credo di conoscere abbastanza bene i miei compagni, è stupida da dire come cosa ma comunque… (…) Tante volte entro in classe e senti dire anche per queste cose di solidarietà - Piuttosto sto a casa a giocare alla *Play*! - come dicono loro (…) Però va be', per la nostra classe, secondo me, si potrebbe fare. (…) Sì magari… non è perché… io dico cioè è inutile nascondersi nella nostra classe, non è una classe che appoggia tanto queste cose e si capisce … Perché… sai che… sinceramente non lo so neanche dire il perché… però tipo non lo so … nella nostra classe ci sono persone di vario tipo: ci son quelli che magari appoggiano questo tipo di cose, ci sono altri che non l'appoggiano, ci sono altri che dicono: ≪Perché facciamo questa cosa?≫. Però secondo me, la maggior parte delle persone, l'appoggeranno di sicuro come attività".

Sintesi n. 11

Mauro, sollecitato a riflettere sulla possibile proposta progettuale di apprendimento - servizio da attivare nella propria classe, compie un'analisi di "fattibilità". Non nasconde il fatto che la classe in generale, a suo avviso, non "appoggia tanto queste cose" e che molti preferiscono "giocare alla *Play*". Alcuni compagni, secondo lo studente, sono favorevoli, altri no, altri ancora se ne chiedono il motivo. Il suo giudizio complessivo è comunque positivo, ipotizzando che la maggior parte del gruppo classe appoggerà l'iniziativa.

OPINIONI SULL'AIUTARE

È UNA COSA POSITIVA (8)

8 studenti riconoscono come cose positive. le azioni di aiuto che hanno raccontato.

Michele, pensando all'aiuto in casa dice:

> "Sì (è cosa) positiva; ti fa capire che c'è da aiutare le persone, quando hanno bisogno";

Dario, pensando all'amico che ha consolato dice:

> "È stata un'esperienza positiva perché… ho fatto una bella cosa".

AIUTARE GLI ALTRI È UNA BELLA COSA (6)

Bello è l'attributo che utilizzano 6 allievi per descrivere l'azione di aiuto: "è sempre bello aiutare le persone"; "aiutare gli altri è una bella cosa"; "per me aiutare le persone è una cosa bella"; "perché comunque aiutare qualcuno, è sempre una cosa bella"

È UNA COSA GIUSTA 1

Enrico afferma:

> "(…) perché se uno è in difficoltà eh…. Cos'è? lo lasci lì in difficoltà? Per me, aiutarlo, è una cosa giusta".

È UNA COSA IMPORTANTE (5)

Altri riconoscono che è una cosa importante.

Nel caso di Gabriele è un'importanza inconsapevole, di cui non ce se ne accorge per la giovane età:

> "Allora di certo è importante. Però a quindici anni… non te ne accorgerai mai". Utilizza un paragone: "Come i compiti. Te ne accorgi sempre dopo che …".

I compiti pesanti delle medie fanno affrontare con meno fatica il percorso formativo del Cfp. Ciò che è stato fatto con fatica prima, rende più facile il dopo. Fuor di metafora Gabriele afferma:

> "Quindi è uguale. Io ho aiutato quella persona, però adesso non ci fai neanche caso, magari dopo vai in altre associazioni, dove devi aiutare altre persone e dici: «Eh quella volta là …»".

Secondo Jamaal (aiutare è importante):

> "…anche se i tuoi sono poveri, così…."

BISOGNO DI UNA MANO NELLA VITA

Luca:

> "Magari nella vita: hai bisogno di una mano eh… tu devi dare una mano anche agli altri".
> *"Per te è un valore importante questo?"*
> "Sì. Dopo (…) tutto alla fine… si basa su questo… anche l'amicizia per dire. Cioè…nei momenti brutti un amico cioè... c'è, un amico vero come nei momenti belli c'è".

SE (QUALCUNO) CHIEDE… SE (TU) VUOI … AIUTI DIPENDE (1)

Giulio:

"Se chiede un favore qualcuno e vuoi aiutarlo lo aiuti".
Se qualcuno che non conosci ti chiede aiuto tu lo fai?
"Dipende da cosa mi chiede".

SENTIRE UN DOVERE

Dario:

"Eh… cioè me lo sentivo come un dovere il fare questa cosa".

… LA RITIENE PIÙ IMPORTANTE MIA MAMMA (1)

Enrico, invitato a riflettere sul fatto che l'aiuto che dà alla madre sia importante o meno afferma:

"Eh allora la ritiene più importante mia mamma, perché io (0.2) non lo so… questo non glielo so dire".

SEI PIÙ CONTENTO A DARE (1)

Tahir confronta dare e ricevere:

"Eh… per esempio, se faccio un regalo ad un amico, piuttosto che riceverlo, secondo me, sei più contento a dare più che ricevere"

ALLE ELEMENTARI FORSE SONO UN PO' PICCOLI 1

A Dario è stato chiesto che cosa si poteva imparare da un'esperienza di aiuto come quella dei bambini piccoli delle elementari, che sono coinvolti in una attività di raccolta di materiale per persone che ne hanno bisogno. Lo studente afferma:

"le elementari forse sono un po' piccoli non so però… non saprei. (…) E magari quando si è più grandi".

UN ADOLESCENTE È IN GRADO DI AIUTARE? DIPENDE… (1)X

Matteo:

Dipende da quello che deve fare per aiutare gli altri.

IMPARANO AD AIUTARSI DA GRANDI (1)

Per Michele invece non conta l'età, in quanto è un processo di apprendimento che prepara i ragazzi giovani ad aiutarsi una volta cresciuti:

"Eh… (0.2) almeno imparano a … quando sono più grandi … ad aiutarsi tra di loro".

SI AIUTA LE PERSONE QUANDO HANNO BISOGNO (4)

- Michele: "C'è da aiutare le persone, quando hanno bisogno".
- Cesare: "Aiutare qualcuno che ha bisogno, poi se è un tuo parente è meglio ancora se lo aiuti"
- Luca: "Nella vita, hai bisogno di una mano eh… tu devi dare una mano anche agli altri…"
- Fabio: "Ho aiutato una persona che aveva bisogno"

OGNUNO DI NOI HA BISOGNO (1)

Massamba parte dalla constatazione che il bisogno è una condizione di tutti:

> "Per me aiutare le persone è una cosa bella, perché noi tutti… noi tutti non siamo uguali tipo… Ognuno di noi ha bisogno… un giorno avrà bisogno di aiuto tipo possiamo dire questo"

DEVI AIUTARE UNO PIÙ GRANDE DI TE (1)

L'aiuto, prosegue Massamba, segue il bisogno del più anziano:

> "Da noi ragioniamo così non so qui, ma da noi ragioniamo così. Perché uno devi aiutare uno più grande di te perché ne ha bisogno… che ha bisogno e poi tu… un giorno diventerai grande e devi essere aiutato dalle altre persone. Così che diciamo noi (…) è una cosa importante in (…) dobbiamo aiutarci tra di noi".

"DIALOGARSI TRA DI NOI": AIUTO RECIPROCO IN CONTESTI CULTURALI DIVERSI:(1)

Si chiede ad Massamba se anche ritrova, in Italia, quanto ha descritto del suo Paese rispetto all'aiuto verso chi è più grande:

> "No, non l'ho ancora trovato. (…) No no … diciamoci … diciamoci la verità … non l'ho ancora trovato; tra i (…) lo trovo ma… qua in Italia sui italiani non ho ancora trovato".

Si chiede se esiste l'aiuto reciproco tra italiani:

> "Boh non lo so… perché è da due anni che son qua… non so ancora come… sono un po' confuso, ma non so ancora come lavorano gli italiani fra di loro… non ho mai lavorato in una azienda italiana… non posso dirti che gli italiani si … si aiutano tra di loro o non si aiutano tra di loro, (…) devo essere neutrale su questa cosa, perché non so ancora perché non ho lavorato ancora con degli italiani"

Si continua domandando se fuori dall'ambiente di lavoro ci siano esempi di aiuto tra persone del suo Paese e italiani:

> "Oltre al lavoro a volte vedo che degli italiani tipo i minorenni di 16 anni 17 anni quelli che son qua (e) i ragazzi (del mio Paese) si stanno aiutando. Una cosa che mi piace perché dialogarsi tra di noi tipo… (…) tipo noi la nostra generazione 16-17 anni ci stiamo aiutando con la generazione italiana"

AIUTO DOMESTICO: UNA COSA "VERGOGNOSA" (1)

Enrico ha un'opinione sull'aiuto in casa:

> "(…) questa è un po' (sorride) vergognosa eh… (…) Eh tipo… tipo andare a fare la spesa o… *E lo ritieni vergognoso?* O aiutarla a casa a pulire. (…) *Perché lo ritieni vergognoso?* Eh (ride)… *Perché non è da ragazzo, da maschio dici?* Ecco non è da…. Eh…

Sintesi n. 12

La riflessione nell'intervista è stata stimolata in alcuni casi attraverso domande dirette più generali, sebbene sempre a partire dagli esempi concreti portati dai ragazzi, in altri casi le riflessioni più generali sono state spontanee.

L'aiuto nei confronti degli altri è ritenuto dalla maggior parte dei ragazzi cosa "buona","bella", "giusta", "importante".

Si aiuta per diversi nel momento in cui c'è un bisogno dell'altro, non viene approfondito se e come ci si accorge del bisogno dell'altro o se e come l'altro espliciti il bisogno. La condizione di bisogno è indicata da qualcuno in particolare come condizione esistenziale comune ed egualitaria: "ognuno di noi ha bisogno".

Le relazioni di amicizia sono importanti occasioni di aiuto reciproco.

Qualcuno fa differenze di genere: le azioni di aiuto domestico infatti non sono considerate "da maschio".

Il senso del dovere morale in generale è citato fra ciò che spinge ad aiutare l'altro.

Per qualcuno aiutare è una sorta di allenamento inconsapevole o comunque di cui non si coglie l'importanza, per situazioni che si potranno o dovranno affrontare in futuro. Per questo, sostiene

un ragazzo, fare esperienze di aiuto fin da piccoli, aiuta ad essere di aiuto da grandi. Per un altro invece forse le esperienze di aiuto verso gli altri quando si è piccoli sono premature. L'oggetto dell'aiuto per qualcuno è il discrimine del fatto che un adolescente sia in grado o meno di aiutare un altro.

Qualcuno, riferendosi alla cultura del proprio paese e mostrando la differenza dal contesto italiano, sottolinea il dovere dell'aiuto del giovane verso chi è più grande e la ricezione dell'aiuto da altri più giovani, una volta cresciuti. Questa reciprocità generazionale, agli occhi del giovane migrante e delle sua esperienza non è riscontrata in Italia, ma egli riconosce che fra gli adolescenti migranti e adolescenti italiani si stanno costruendo buoni legami e relazioni di aiuto, di cui è testimone.

Qualcuno, riflettendo sui motivi del fatto che non si aiuta, cita la mancanza di voglia, l'età più giovane, l'impegno da dedicare allo studio, l'egoismo.

AIUTO RICEVUTO DA ALTRI

Due studenti migranti fanno riferimento invece all'aiuto ricevuto, di carattere linguistico il primo; di cura e supporto il secondo.

" … QUANDO NON SO LE PAROLE"

Jamaal:

> "Certo mi aiutano… tipo italiano, quando non so le parole: «Questo cosa significa?»".

"CI STIAMO AIUTANDO CON LA GENERAZIONE ITALIANA"

Massamba racconta dell'amico italiano che lo ha aiutato ad affrontare un problema di salute nella pratica sportiva. Secondo Massamba:

> "Noi la nostra generazione, 16-17 anni, ci stiamo aiutando con la generazione italiana ... eh sì… è una cosa che mi è piaciuto!".

Il suo racconto:

> "Un giorno l'anno scorso quando son venuto… il mio primo anno a scuola, la prima cosa che mi chiedevano i giovani di qua è se (…) giocavo a calcio. Gli ho detto (di) sì, ma avevo problemi di asma. Uno dei ragazzi mi ha detto che: «Guarda qui problemi di asma non hai niente possiamo farti… curarti senza problema». Sì. Ma io ho detto: «Come? Che comunque io non ho i soldi per curarmi?». Allora quel ragazzo lì mi ha detto che: «Guarda io ho una famiglia ricca, una famiglia ricca … ma comunque prima di dirti una cosa, devo parlarne con la mia famiglia». Gli ho detto che va bene (…). Un giorno è venuto da me, mi ha portato le scarpe di calcio, la maglietta e altre robe e ho detto: «Perché mi hai portato questo?». (…) E (lui): «Comunque ho parlato con la mia famiglia, quello che devi fare adesso è andare a fare il test di ingresso… il test di Cooper, correre e con uno e vediamo di cosa è capace il tuo cuore». (…) Gli ho detto che va bene. Vado a farlo, ma comunque quello con cui stavo correndo mi ha detto: «Guarda non puoi fare niente… Anche se vuoi giocare puoi giocare soltanto 15 minuti». E l'ho detto (al mio amico) e mi ha detto: «Sì va bene. Hai visto, io ero pronto ad aiutarti, come l'avevo detto, ti ho portato le scarpe, ti ho portato la maglietta, perché mi hai detto che sei un giocatore». Io ho detto che: «Sì, l'hai fatto e ti dico "bravo", perché pensavo che non lo faresti». (…) Mi ha detto che: «Comunque ero pronto ad aiutarti». E ho detto che: «Va bene, sì ma hai visto quello che avevo detto ho problemi di asma, non posso più giocare più di 15 minuti». E (lui) ha detto che: «Va be' comunque volevo aiutarti ma…». «È così la vita l'ha scelta così». Gli ho detto. (…)

Massamba, pur non potendo giocare a calcio, per più di 15 minuti, riconosce il valore dell'aiuto ricevuto e stima l'amico e la sua famiglia:

"Sì, mi ha fatto piacere. Dopo mi ha portato a casa sua a mangiare, ho conosciuto la sua famiglia e sono davvero delle bel… delle brave persone; li stimo tanto eh… Sì, quello lì è un amico, che non dimenticherò mai nella mia vita, non facciamo la stessa scuola, ma è uno che non dimenticherò mai; a volte viene a casa mia, a volte vado a casa sua".

Sintesi n. 13

L'aiuto ricevuto è raccontato da due ragazzi non italiani; sono aiuti che raccolgono bisogni linguistici e di sostegno materiale e relazionale. Il racconto di Massamba in particolare rivela la presenza di processi di integrazione nei legami informali e in contesti ricreativi come quelli sportivi. La constatazione positiva di Massamba, "ci stiamo aiutando con la generazione italiana", è un importante auspicio per la costruzione di buoni legami sociali.

I MOTIVI

PER CUI NON SI AIUTA 3

Secondo Sergio:

"(…) magari non c'han voglia di fare niente… Ci son quelli".

Cesare riflettendo su chi aiuta il nonno:

"Eh non c'han voglia gli altri… va be' due vanno in prima media, mentre mio cugino più grande ha un anno in meno di me, ma lui va al liceo e non c'ha il tempo per andar su (ad aiutare il nonno)".

Ad Alberto si chiede se tutti se la sentono di aiutare il compagno disabile come lui ritiene di fare:

"No. (…) pensano… secondo me per egoismo e dicono: ≪Eh, cavoli suoi!≫".

PER CUI SI AIUTA

PERCHÉ TI AIUTA A CRESCERE - RESPONSABILITÀ ED ESPERIENZE (1)

Si chiede a Pietro perché sostiene che aiutare gli altri è importante per crescere:

"Perché quando sei maggiorenne hai più responsabilità e magari possono sorgere dei problemi; solo che quando tu non sei maggiorenne, questi problemi vanno sui genitori; quando invece sei maggiorenne, sono tue responsabilità e ne subisci te le conseguenze"
"*E il fatto che anche ragazzi giovani possano impegnarsi ad aiutare gli altri, può aiutare secondo te a diventare responsabili?*"
"(…) perché magari anche aiutando qualcun altro puoi imparare anche qualcosa dall'altro e si accumulano esperienze e ci portano già avanti".

PERCHÉ IMPARI QUALCOSA DALL'ALTRO (1)

Pietro sostiene che:

"Aiutando qualcun altro puoi imparare anche qualcosa dall'altro".

PERCHÉ TI FA CAPIRE – PER APRIRE GLI OCCHI (2)

Luca:

"(…) per farti capire… cioè per aiutare il prossimo. Nel senso per farti iniziare a capire che… magari nella vita, hai bisogno di una mano eh… tu devi dare una mano anche agli altri".

Mauro, parlando dell'esperienza del Consiglio Comunale dei Ragazzi:

"(…) perché ti fa veramente capire la … non dico il senso della vita … ti fa capire le cose brutte che ci sono nella vita. Perché noi siam sempre… noi bene o male ci lamentiamo, ma son sempre cose belle, perché ci lamentiamo magari di venire a scuola così invece pensando alle persone che abbiamo portato il mangiare... (…) (incontro con disoccupato) sono banali come cose ma che ti fan capire… non dico che ti fan star male, ma ti fan capire … dici - cavoli! - cioè io mi lamento tante volte, ma a pensare alle persone che ci sono nel mondo!

Ancora Mauro, parlando dell'utilità di far fare esperienze di aiuto ai ragazzi:

"(…) per fargli capire veramente che … come si dice magari anche fargli aprire gli occhi, non pensare sempre a se stessi, ma pensare anche a altre persone. (…) Ti senti anche più sollecitato, perché capisci che hai fatto una cosa diversa dalle altre".

PERCHÉ TI PREPARI AL FUTURO (2)

Fabio:

"Perché secondo me, anche in futuro, ci sono magari volte che qualcuno verrà a chiedere aiuto e quindi .. gli potrai dir di sì".

Gabriele:

"Io ho aiutato quella persona, però adesso non ci fai neanche caso, magari dopo vai in altre associazioni, dove devi aiutare altre persone e dici - Eh quella volta là …".

PERCHÉ NON PUOI SEMPRE PENSARE SEMPRE A TE STESSO (1)

Claudio:

"Pensare solo a se stessi non è la cosa migliore… cioè… anche… non puoi pensare sempre a te stesso, devi anche aiutare qualcun altro"

PERCHÉ NON PERDI TEMPO (1)

Cesare:

"Perché…. cioè sei lì a perder tempo, non bisognerebbe star lì a perdere tempo"

PERCHÉ SE NO MI ANNOIO (1)

Federico, parlando del CRE:

"Mah… per tirare il tempo d'estate se no… mi annoio dopo a casa. piuttosto che stare a casa, che dopo ti annoi, dopo un po' a stare a casa d'estate"

PERCHÉ SE NO MI TIRANO MATTO… (1)

Sergio:

"Eh, mi tirano matto quando arrivano a casa… i miei genitori; cioè se non lavo giù, mi tira matto mi mamma! A lavar giù… eh lo faccio poi… anche se non c'ho voglia lo faccio".

PERCHÉ È MEGLIO QUELLO INVECE DI FARE "CAGATE" (1)

Giorgio:

"Al posto di andare in giro a fare le cagate, si può andare ad aiutare le persone cioè non dico che lo faccio sempre … però è meglio quello invece di…."

PERCHÉ SE NO RISCHI BRUTTE STRADE (1)

Giorgio:

"Se no rischiano di andare sulla brutta strada!"

PERCHÉ LO FANNO GLI ALTRI (2)

Federico:

"Vedevo mio fratello che andava e andavano tutti i miei amici, allora sono andato anche io (al CRE)".

Luca:

"… ero lì con i compagni, non è che ero lì da solo"

Sintesi n. 14

Diverse le motivazioni a sostegno dell'aiutare gli altri espresse dai ragazzi. Si possono collocare nella medesima area le motivazioni che utilizzano i verbi "imparare", "capire", "crescere", "prepararsi al futuro". Aiutare favorisce la crescita, attraverso un "accumulo di esperienze" che sono un investimento su un futuro, che richiede delle responsabilità. Aiutare perché s'impara dall'altro; aiutare, perché aiuta a capire il senso, il significato, il valore; stimola a vedere le cose e a vedere se stessi diversamente; porta ad "aprire gli occhi", oltre sé, per vedere l'altro, ma oltre sé, anche per vedere un sé nuovo, inedito che fa cose "diverse dalle altre". Aiutare per spostare il baricentro da sé, ad altro da sè, per non pensare sempre e solo a se stessi. Aiutare per avere una qualche alternativa alla "perdita di tempo", alla noia estiva e alla reazione dei genitori, che fanno determinate richieste e che si aspettano che siano realizzate. Aiutare anche per intraprendere una strada migliore di altre, ritenute brutte, pericolose, stupide… Aiutare anche per imitazione di altri pari.

2.1.2 I risultati delle prime auto-valutazioni: fra paure, demotivazione e timidi slanci

Ad integrazione delle interviste è stato proposto a tutti i ragazzi una scheda di autovalutazione (all. n. 3a) con vari indicatori, voci da valutare con una scala Likert (da 1 a 4) da cui è emerso, per quanto riguarda il gradimento delle attività proposte fino a quel momento nell'ambito del progetto che:

- quelle maggiormente gradite sono state la visione del film (70); l'intervista (65) e i lavori in piccolo gruppo (63,5);
- le attività meno gradite sono state l'attività di riflessione sul film (59), le discussioni collettive (61), contatti con le persone e visita all'infanzia (61), il pranzo di condivisione di Natale a scuola (60);
- la media di gradimento è stata di 3,2 (un livello positivo, anche se parziale).

Questi dati sul gradimento hanno indirizzato le proposte operative successive, in quanto hanno messo in evidenza la fatica nel attivare e sostenere processi riflessivi, la preferenza verso attività orali piuttosto che scritte, la maggior efficacia del piccolo gruppo rispetto al gruppo classe intero. È stato chiesto di dare un valore alla propria motivazione rispetto all'idea di fare un servizio alla Scuola dell'Infanzia e alle attività svolte e da svolgere ne progetto. Il valore medio generale è 3: la motivazione c'è anche se è parziale, ci sono riserve e paure (come descritto in alcune voci qualitative, proposte alla fine della scheda).

Rispetto alla motivazione specifica per il servizio all'Infanzia:

- nessuno ha indicato il valore più basso;
- la maggior parte (11) hanno indicato il valore 3, livello positivo, ma parziale;
- un quarto della classe (5) ha indicato il valore 2, livello negativo, ma parziale;
- 4 studenti hanno indicato il valore 4, il più alto.

È stato chiesto loro di provare a valutarsi in merito ad abilità sociali, comunicative e cognitive (suddivise in diverse abilità specifiche esercitate in situazioni e e attività diverse nell'ambito del progetto) per poter raccogliere dati sulla percezione di sé. È emerso che:

- mediamente le abilità con risultati medi inferiori sono quelle comunicative (2,7) e cognitive (2,8); quelle maggiori sono quelle relazionali (3)
- fra le abilità comunicative le più basse risultano la capacità di esprimere in modo chiaro la propria opinione (2,6), l'interloquire a voce (2,6) e per scritto (2,5) per prendere accordi con persone adulte
- fra le abilità cognitive l'abilità mediamente valutata più bassa è stata il saper organizzare il lavoro nel piccolo gruppo.
- nelle abilità sociali e relazionali, pur considerando il valore generale positivo parziale, emergono i valori più bassi nell'esortare gli altri a partecipare, nell'aiutare a risolvere i conflitti e nel chiedere aiuto.

Nella parte qualitativa (facoltativa) a completamento sono state raccolte le seguenti informazioni:

Pensando al percorso del progetto svolto fino ad oggi…	**Pensando al percorso del progetto da svolgere nei prossimi mesi…**
Mi ha incuriosito…	***Mi spaventa un po'…***
- discutere sul film e del pensiero che si ha - il lavoro mi ha incuriosito e mi è piaciuto - ascoltare la direttrice - la prestazione di Thiam *(ha chiamato al telefono la direttrice)* - in certe situazioni moltissimo in altre no; non tanto - l'apprendimento da fare ai bambini; il progetto di far imparare ai bambini il risparmio; far imparare ai bambini qualcosa; perché ho la possibilità di interagire con i bambini e raccontare loro tutto ciò che riguarda l'acqua - il fatto che si faccia a un asilo - all'inizio sì, adesso mi incuriosisce un po' di meno perché io non pensavo che si basava sul fatto di andare dai bambini dell'asilo - la pianificazione del progetto e la struttura - all'inizio il progetto	- i giochi che faremo fare ai bambini/organizzazione per le attività - lavorare con i bimbi/andare a spiegare ai bambini (2)/andare a fare divertire i bambini - dover andare all'asilo a parlare di noi - il comportamento di certi alunni nei confronti dei bambini - un po' sì, non so cosa potrà accadere ma la cosa si fa sempre più curiosa - no (2), perché sono d'accordo su cosa si farà
Mi ha spaventato un po'…	***Posso migliorare nel/nella…***
- parlare con la direttrice al telefono; dover andare a parlare con la direttrice - non ho mai fatto questo lavoro - l'inizio, poi ho iniziato a capire - quando per la prima volta ti ho visto, pensavo che era un'altra cosa - andare all'asilo - l'idea di lavorare con Marta mi è piaciuto - no/niente/non molto(5) (credo che sia una cosa molto interessante) - spiegare ai bambini; saper lavorare con i bambini piccoli	- collaborazione del progetto/partecipazione - attenzione in questo progetto - ascoltare 2/ascoltare di più saper entrare di più nel vivo del percorso - non fare lo stupido/ a comportarmi bene con un bambino/comportamento / responsabilità - esprimere la mia opzione/esposizione e conversazione (2)/"dialogazione" con le persone adulte/nell'esprimermi con le persone non solo della mia età ma sia grandi che piccoli - trovare cose nuove giochi esperimenti aiutarci a vicenda/nelle idee da proporre
Ho incontro più difficoltà quando…	***Non ho voglia di…***
- dovevo esporre il discorso alla direttrice/nell'incontro con la direttrice/mi relazionavo con la direttrice *(ha spiegato il progetto a nome di tutta la classe nel primo incontro)*/abbiamo incontrato la direttrice - scegliere le attività per i bambini/decidere che attività fare - mi arrivavano domande che non sapevo rispondere - quando mi devo esprimere/parlare con gli altri - parlar con i miei compagnie e farmi capire (*) - ho dovuto pensare a quello da fare all'asilo - quando non si riusciva a parlare per via della confusione - non so/ non ho avuto difficoltà 2	- camminare 2 - andare all'asilo (2) - andare con tutta la classe - fare le "cazzate" davanti ai bambini/rovinare il progetto/ fare brutta impressione - trattare male i compagni durante lo svolgimento - abbandonare il progetto adesso ora che siamo a metà - fare il colloquio con la direttrice
Non ho avuto voglia di…	***Mi piacerebbe/Vorrei /Spero…***
- partecipare al progetto/fare il progetto, ma poi mi è piaciuto - spaventare i bambini - mettermi in mostra perché guardavano gli altri, non pensavo una cosa importante - andare a parlare con la direttrice - discutere in classe con i miei compagni (*) - sopportare il "casino" quando spieghiamo - fare le cose in modo irrispettoso e male - collaborare 2 - alcune volte non ascoltavo - pensare - parlare sempre con gli altri	- andare all'asilo in pullman - spero che andrà tutto bene/spero che il progetto vada avanti/che esca bene il progetto/riuscire a fare sto lavoro in modo serio/di non fallire in questo progetto/che vada tutto bene per fare bella figura/riuscita del progetto - far divertire i bambini e far capire perché siamo lì/di essere simpatico ai bambini/giocare (*)/di fare un bel lavoro facendo divertire i bambini - far capire ai bambini tutto ciò sul risparmio dell'acqua ripetere il pranzo che abbiamo fatto in classe magari alla fine dell'anno - incontrare le insegnanti dell'asilo - collaborare di più con la classe o il gruppo
Penso di aver imparato a…	
- accettare le attività - giocare con i bambini - io per ora non sono all'altezza per fare questo progetto, spero di imparare da ora in avanti - esprimere qualche volta la mia opinione/esporre quello che penso/ parlare senza aver paura - parale a uno più grande di me/star con gente adulta - sarte con gli altri rispettare gli altri/discutere con meno grinta - interagire con i compagni/collaborare con il gruppo o con la classe (2) - prendere l'iniziativa - niente	(*) = studente sordo

Sintesi n. 15

I ragazzi se da un lato in generale non mostrano in questa fase un'opposizione netta (a parte qualcuno anche se non lo dice mai del tutto chiaramente) e manifestano una certa curiosità nei confronti di vari aspetti del progetto, dall'altro però gli studenti non nascondono aspetti che incidono legittimamente sulla loro motivazione: le difficoltà a comunicare con persone adulte, ad esprimere il proprio pensiero, a collaborare con gli altri, ad immaginarsi parte attiva dentro un compito di servizio del tutto inedito ed impegnativo.
C'è la non voglia e la paura di esporsi all'adulto e ai bambini, la non voglia e la paura di muoversi fisicamente per raggiungere la scuola dell'infanzia, ma non solo, la non voglia e la paura anche di muoversi a fronte di una scelta, di un impegno che implica il prendere l'iniziativa, di muoversi dentro, con tutto ciò che si è integralmente.
Insieme alle riserve, le perplessità, le paure a mettersi in gioco e ad esporsi c'è anche una parte di desiderio di qualcuno che sottolinea la voglia di farcela, di realizzare e di non fallire per confermare a se stessi il proprio successo. Non c'è però solo un'aspettativa di realizzazione personale, ma c'è anche lo sforzo da parte alcuni di vedere l'esperienza dal punto di vista dell'altro, per cui l'obiettivo è principalmente quello di far divertire i bambini, così come dichiarato nel progetto scritto offerto alla direttrice della Scuola dell'Infanzia.

2.1.3 I ricordi dell'infanzia: partire da parti di sé, per andare verso l'altro

In preparazione dell'incontro futuro con i bambini, per cercare di raccogliere elementi utili ad organizzare l'esperienza all'Infanzia, i ragazzi sono stati invitati a recuperare frammenti delle loro biografie infantili:

- *Quando avevo cinque anni mi piaceva molto giocare con il pallone, con le macchinine, e soprattutto giocare a fare il muratore nella vasca a forma di tartaruga, che mi avevano regalato, con la sabbia. Oltre a questo, una cosa che mi è rimasta impressa molto, è quando sono scappato dall'asilo e sono andato a casa, perché ci volevano far pitturare con le tempere e a me non piaceva disegnare, e quando sono tornato a casa, mi sono nascosto nel garage per due ore, solo che poi mia mamma doveva uscire con la macchina e mi ha beccato e me ne ha date tante!*

- *Tante preghiere e tanto tempo per giocare.*

- *Nostro asilo è lontano da 3 km dal dove vivevo mi alzavo alle 8 per prendere l'autobus che andava alle 9,30 a l'asilo. Non mi piaceva tutto le cose che si faceva a l'asilo ci facevano (...) e disegnare imparare a parlare francese e senegalese. Dopo tre mesi del mio primo anno non ci andavo più perché non ci avevo voglia.*

- *Mi ricordo che di prima mattina ci raggruppavamo a classi e per età per poter fare le varie attività. Dopo aver finito i lavori ci ritrovavamo in mensa a mangiare insieme, poi, ognuno con il suo pupazzo, andavamo a dormire. E poi veniva il divertimento. Dopo esserci riposati andavamo in giardino a giocare.*

- *Ricordo solo dalla 5^ elementare.*

- *All'asilo mi piaceva molto giocare nel grande atrio dove c'era anche un grande scivolo dove ci salivo sempre. Mi ricordo molto quando mangiavo i miei gnocchi al pomodoro preferiti in mensa. Mi ricordo che giocavamo spesso a palla prigioniera con i miei compagni, mi ricordo che ad una certa ora bisognava dormire. Mi piaceva anche disegnare e giocare con altri giochi.*

- *Mi piaceva giocare con le ruspe*

- *Cosa mi piaceva dell'asilo. Dell'asilo mi piaceva giocare. C'erano vari percorsi dove ci entravo e ci giocavo. Mi ricordo che scendevo dallo scivolo, giocavo sul castello e andavo sull'altalena. Poi nell'asilo c'era un parco con le macchinine e con la palla.*

- *Mi ricordo che avevo un'insegnante che si chiamava Domenica. Mi piaceva la neve e scalare.*

- *Mi ricordo che i primi anni di asilo piangevo perché non volevo andare. Mi ricordo che insegnavano ad allacciare le stringhe e poi facevamo delle gare con dei premi. Invece quando ero più grande mi divertivo ad andarci perché conoscevo un po' tutti.*

- *Io mi ricordo che a volte mi divertivo, ma la maggior parte delle volte piangevo, perché non volevo andare poi da quando sono andato alle elementari sono cambiato. Mi divertivo di più.*

- *All'asilo. Cosa mi piaceva fare? I lavoretti, le scenette, cantare canzoni, mangiare, divertirti con gli amici. Cosa non mi piaceva fare? Quando mi mettevano in castigo per aver fatto delle cavolate. Ricordo più bello che ho? Quando ho fatto la scenetta di fine anno e sono caduto dal palco!*

- *Ogni volta che mia mamma mi portava all'asilo piangevo, perché non volevo andare, poi una volta che ero là mi divertivo e giocavo con i miei compagni di classe. Ero molto affezionato alla mia maestra. Ero nella classe degli azzurri e in quella classe c'era anche mia cugina che ha un anno in più di me e quindi abbiamo passato due anni nella stessa classe.*

- *Quando ero piccolo, mi piaceva: giocare a palla, disegnare, colorare, guardare i cartoni animati*

- *Io dell'asilo ricordo un cancello verde, gigantesco, impossibile da superare e un castello con uno scivolo e che la cosa che mi piaceva di più fare era disegnare, guardare la TV e dormire in una pianta dal tronco cavo, dove credevo che all'interno ci fosse una strega malvagia e se ora passo davanti a quel cancello, riesco a ricordare le cose più belle dell'asilo.*

Questo recupero dei ricordi infantili da un lato ha provocato una prima reazione di rifiuto argomentata col fatto che era passato troppo tempo e i ricordi erano troppo vaghi. Sollecitati comunque a provare a recuperare e a scrivere, sempre senza alcun obbligo né correzioni ortografiche e sintattiche, ciò che riemergeva dalla memoria di ciascuno, sono emersi frammenti molto dettagliati personali.

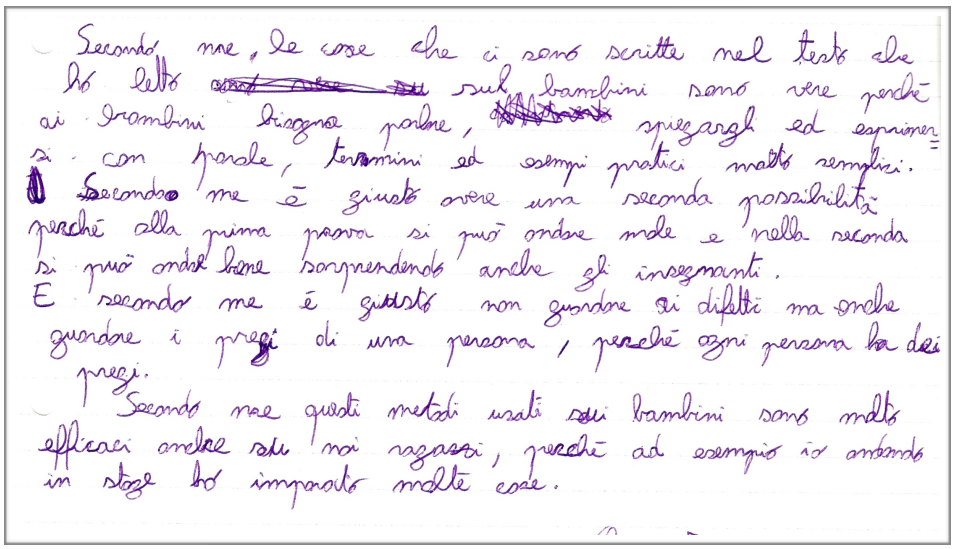
Questo esercizio di memoria scritta riguardante il sé infantile li ha aiutati a riflettere su cosa considerare e come porsi con i bambini nel momento della realizzazione dei laboratori. È emersa la dimensione fondamentale del gioco, del piacere, delle scoperte, delle paure per il distacco, del disagio…

2.1.4 Le parole della direttrice: stimolo per riflettere pedagogicamente su di sé e gli altri

L'incontro avvenuto fra i ragazzi e la Direttrice il 22 gennaio in occasione della consegna del progetto scritto da loro stessi è stato molto significativo: i ragazzi si sono sentiti accolti e rassicurati in merito al loro futuro servizio. La Direttrice avendo colto lo spirito e il senso del progetto ha motivato i ragazzi valorizzando tutti i loro punti forti e sostenendo le loro fragilità e paure assicurando aiuto sia da parte sua e che di tutte le educatrici.

Il confronto con la Direttrice presso la Scuola dell'Infanzia è stato così denso, ricco e positivo che si è pensato di trascrivere quanto detto e farne oggetto di riflessione con i ragazzi. Dal momento che il confronto aperto con il gruppo classe intero sarebbe stato troppo difficile e complesso oltre che poco gestibile si è pensato di distribuire casualmente ai ragazzi stralci del discorso della direttrice e lasciare a ciascuno la libertà di commentarli per scritto.

a. Sulle strategie da utilizzare: linguaggio semplice e puntare sui pregi di ciascuno.

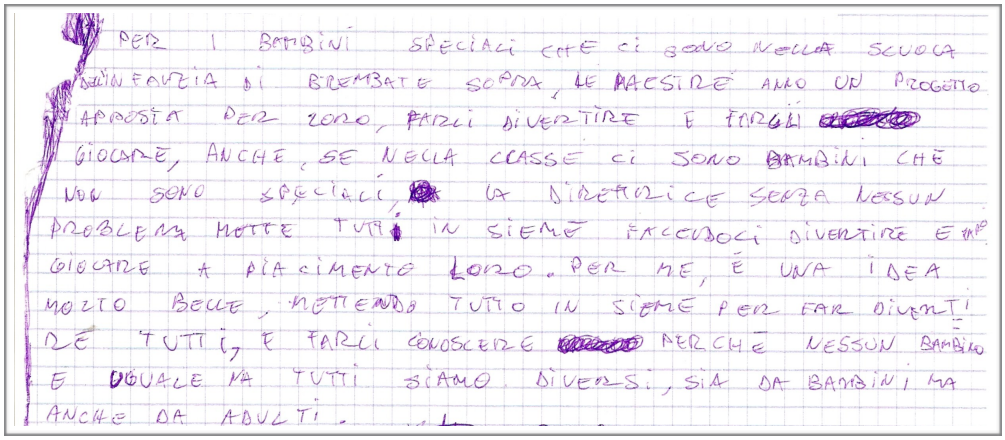


Secondo me, le cose che ci sono scritte nel testo che ho letto sui bambini sono vere perché ai bambini bisogna parlare, spiegargli ed esprimersi con parole, termini ed esempi pratici molto semplici. Secondo me è giusto avere una seconda possibilità perché alla prima prova si può andare male e nella seconda si può andar bene sorprendendo anche gli insegnanti. E secondo me è giusto non guardare ai difetti ma anche guardare i pregi di una persona, perché ogni persona ha dei pregi.

Secondo me questi metodi usati sui bambini sono molto efficaci anche sui noi ragazzi, perché ad esempio io andando in stage ho imparato molte cose.

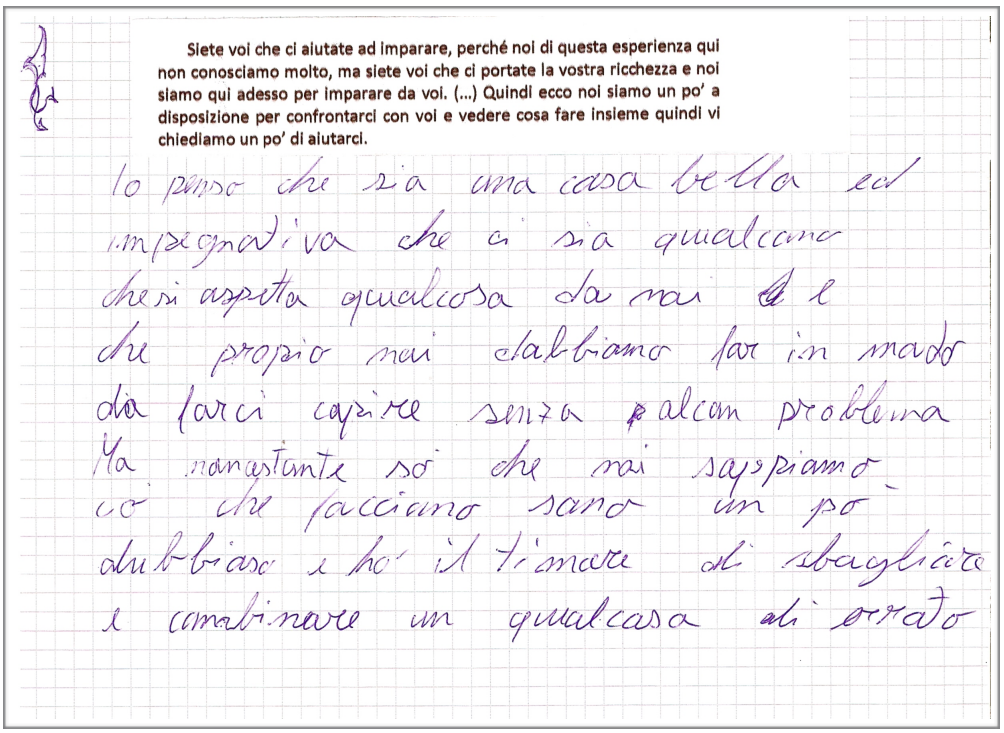
testo a)

b. Sui bambini con bisogni speciali: "nessun bambino è uguale, tutti siamo diversi, sia da bambini ma anche da adulti"


PER I BAMBINI SPECIALI CHE CI SONO NELLA SCUOLA D'INFANZIA DI BREMBATE SOPRA, LE MAESTRE ANNO UN PROGETTO APPOSITA PER LORO, FARLI DIVERTIRE E FARGLI GIOCARE, ANCHE, SE NELLA CLASSE CI SONO BAMBINI CHE NON SONO SPECIALI, LA DIRETTRICE SENZA NESSUN PROBLEMA METTE TUTTI IN SIEME FACENDOCI DIVERTIRE E IMPO GIOCARE A PIACIMENTO LORO. PER ME, È UNA IDEA MOLTO BELLE, METTENDO TUTTO IN SIEME PER FAR DIVENTI DE TUTTI, E FARLI CONOSCERE PERCHÉ NESSUN BAMBINO E UGUALE MA TUTTI SIAMO DIVERSI, SIA DA BAMBINI MA ANCHE DA ADULTI.

testo b)

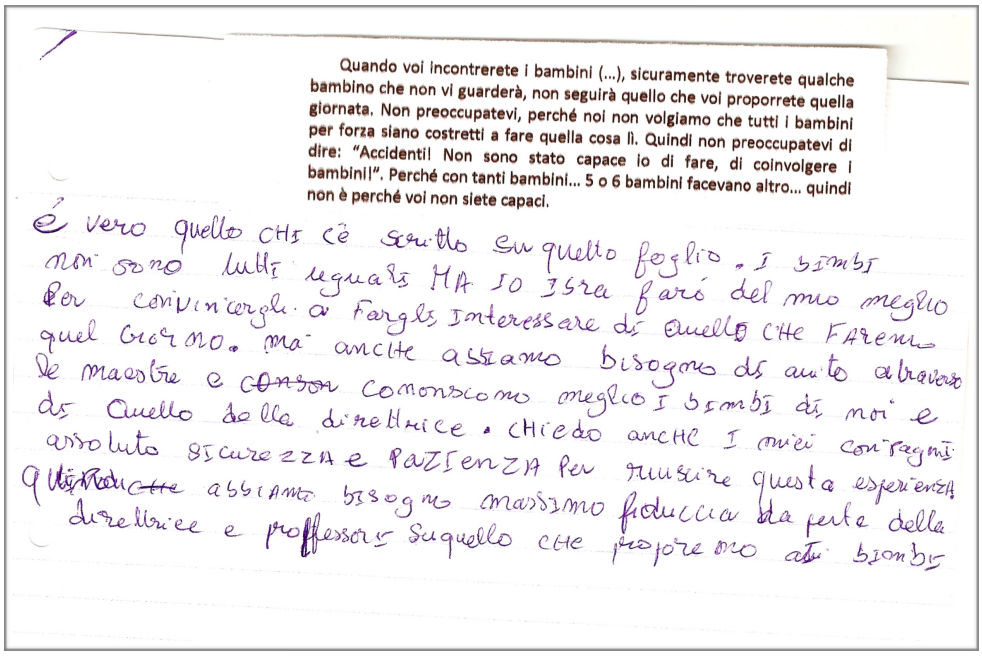
c. Quando l'attesa di altri su di sé è una bella cosa, nonostante il timore di sbagliare.


Siete voi che ci aiutate ad imparare, perché noi di questa esperienza qui non conosciamo molto, ma siete voi che ci portate la vostra ricchezza e noi siamo qui adesso per imparare da voi. (...) Quindi ecco noi siamo un po' a disposizione per confrontarci con voi e vedere cosa fare insieme quindi vi chiediamo un po' di aiutarci.

Io penso che sia una cosa bella ed impegnativa che ci sia qualcuno che si aspetta qualcosa da noi e che proprio noi dobbiamo fare in modo da farci capire senza qualche problema ma nonostante so che noi sappiamo cosa che facciamo sono un po dubbiosa e ho il timore di sbagliare e combinare un qualcosa di errato

testo c)

d. Il bisogno di fiducia e di aiuto da parte degli adulti per affrontare esperienze inedite.

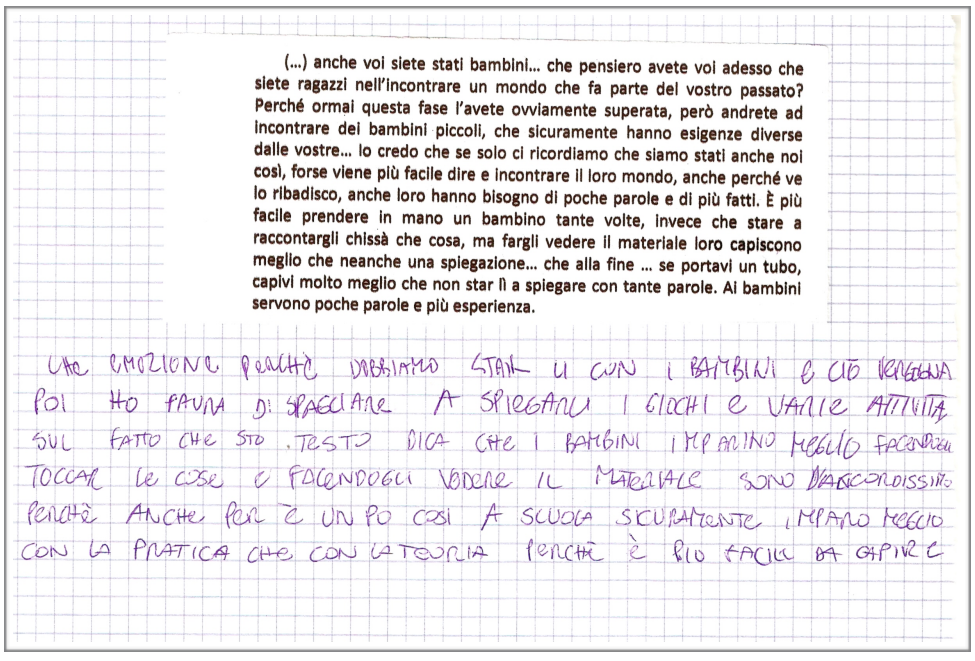


Quando voi incontrerete i bambini (...), sicuramente troverete qualche bambino che non vi guarderà, non seguirà quello che voi proporrete quella giornata. Non preoccupatevi, perché noi non vogliamo che tutti i bambini per forza siano costretti a fare quella cosa lì. Quindi non preoccupatevi di dire: "Accidenti! Non sono stato capace io di fare, di coinvolgere i bambini!". Perché con tanti bambini... 5 o 6 bambini facevano altro... quindi non è perché voi non siete capaci.

È vero quello che è scritto su quello foglio. I bimbi non sono tutti uguali MA IO ISRA farò del mio meglio per convincerli a fargli interessare di quello che faremo quel giorno. ma anche abbiamo bisogno di aiuto abbiamo le maestre e ~~con~~ conoscono meglio i bimbi di noi e di quello della direttrice. chiedo anche i miei consigni assoluto sicurezza e pazienza per riuscire questa esperienza ~~Che~~ abbiamo bisogno massimo fiducia da parte della direttrice e professori su quello che proponiamo ai bimbi

testo d)

e. I bambini imparano meglio "toccando le cose": "anche per me è un po' così, a scuola s'impara meglio con la pratica".

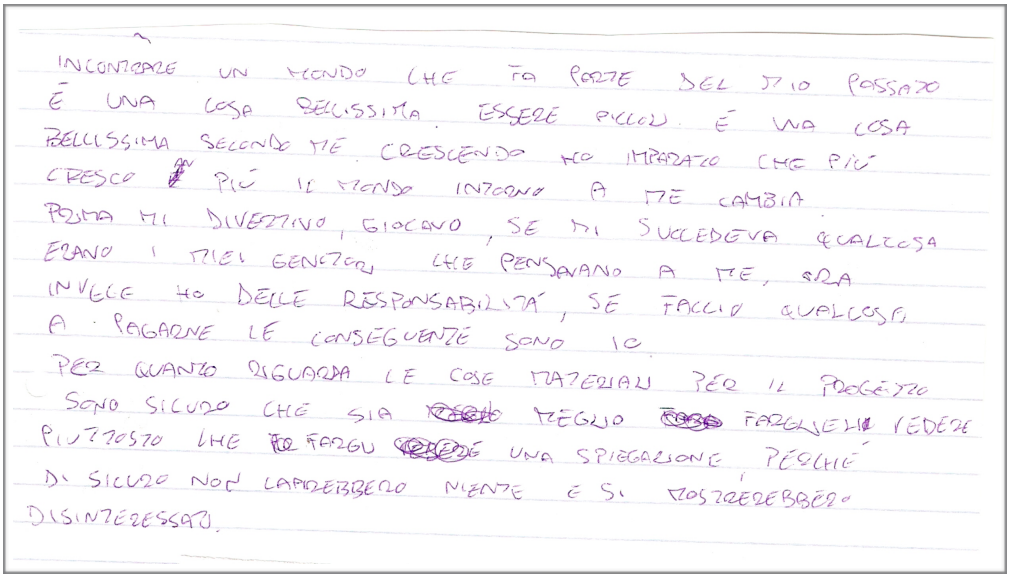


(...) anche voi siete stati bambini... che pensiero avete voi adesso che siete ragazzi nell'incontrare un mondo che fa parte del vostro passato? Perché ormai questa fase l'avete ovviamente superata, però andrete ad incontrare dei bambini piccoli, che sicuramente hanno esigenze diverse dalle vostre... Io credo che se solo ci ricordiamo che siamo stati anche noi così, forse viene più facile dire e incontrare il loro mondo, anche perché ve lo ribadisco, anche loro hanno bisogno di poche parole e di più fatti. È più facile prendere in mano un bambino tante volte, invece che stare a raccontargli chissà che cosa, ma fargli vedere il materiale loro capiscono meglio che neanche una spiegazione... che alla fine ... se portavi un tubo, capivi molto meglio che non star lì a spiegare con tante parole. Ai bambini servono poche parole e più esperienza.

UNA EMOZIONE PERCHÈ DOBBIAMO STARE LÌ CON I BAMBINI E CIÒ VERGOGNA POI HO PAURA DI SBAGLIARE A SPIEGARGLI I GIOCHI E VARIE ATTIVITÀ SUL FATTO CHE STO TESTO DICA CHE I BAMBINI IMPARANO MEGLIO FACENDOGLI TOCCARE LE COSE E FACENDOGLI VEDERE IL MATERIALE SONO D'ACCORDISSIMO PERCHÈ ANCHE PER È UN PO COSÌ A SCUOLA SICURAMENTE IMPARO MEGLIO CON LA PRATICA CHE CON LA TEORIA PERCHÈ È PIÙ FACILE DA CAPIRE

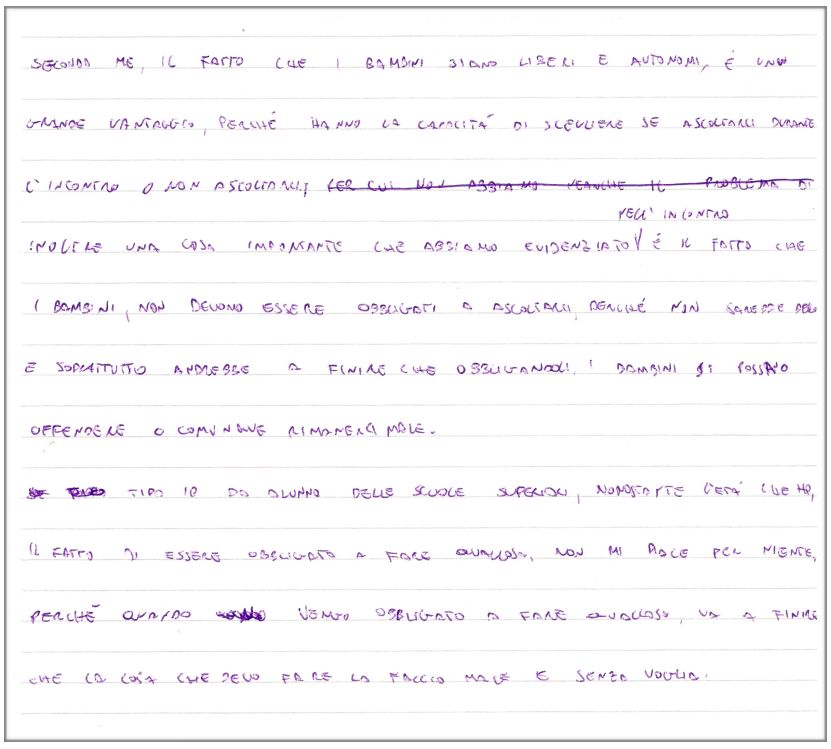
testo e)

f. Fare senza obbligo: "È un vantaggio il fatto che i bambini siano liberi e autonomi…" "quando vengo obbligato a fare qualcosa va a finire che la faccio male"


INCONTRARE UN MONDO CHE FA PARTE DEL MIO PASSATO
È UNA COSA BELLISSIMA. ESSERE PICCOLI È UNA COSA
BELLISSIMA SECONDO ME. CRESCENDO HO IMPARATO CHE PIÙ
CRESCO E PIÙ IL MONDO INTORNO A ME CAMBIA.
PRIMA MI DIVERTIVO, GIOCAVO, SE MI SUCCEDEVA QUALCOSA
ERANO I MIEI GENITORI CHE PENSAVANO A ME, ORA
INVECE HO DELLE RESPONSABILITÀ, SE FACCIO QUALCOSA
A PAGARNE LE CONSEGUENZE SONO IO.
PER QUANTO RIGUARDA LE COSE MATERIALI PER IL PROGETTO
SONO SICURO CHE SIA MEGLIO FARGLIELE VEDERE
PIUTTOSTO CHE FARGLI UNA SPIEGAZIONE, PERCHÉ
DI SICURO NON CAPIREBBERO NIENTE E SI ROVINEREBBERO
DISINTERESSATO.

testo f)

g. Quando incontrare "un mondo che fa parte del proprio passato" "è una cosa bellissima" e una chiamata alla responsabilità


SECONDO ME, IL FATTO CHE I BAMBINI SIANO LIBERI E AUTONOMI, È UNO
GRANDE VANTAGGIO, PERCHÉ HANNO LA CAPACITÀ DI SCEGLIERE SE ASCOLTARLI DURANTE
L'INCONTRO O NON ASCOLTARLI ~~PER CUI NON ASSUMA NESSUNA IL PROBLEMA DI~~
PERCHÉ INCONTRO
INOLTRE UNA COSA IMPORTANTE CHE ABBIAMO EVIDENZIATO È IL FATTO CHE
I BAMBINI NON DEVONO ESSERE OBBLIGATI A ASCOLTARLI, PERCHÉ NON SAREBBE DEL
E SOPRATTUTTO ANDREBBE A FINIRE CHE OBBLIGANDOLI I BAMBINI SI POSSANO
OFFENDERE O COMUNQUE RIMANERCI MALE.
~~SONO~~ FIN DA BAMBINO DELLE SCUOLE ELEMENTARI, NONOSTANTE L'ETÀ CHE HO,
IL FATTO DI ESSERE OBBLIGATO A FARE QUALCOSA, NON MI PIACE PER NIENTE,
PERCHÉ QUANDO ~~MI~~ VENGO OBBLIGATO A FARE QUALCOSA, VA A FINIRE
CHE LA COSA CHE DEVO FARE LA FACCIO MALE E SENZA VOGLIA.

testo g)

2.2 Dentro l'esperienza dei laboratori

2.2.1 Le interviste post I laboratorio

Nei giorni successivi al primo laboratorio si sono raccolte le impressioni di alcuni ragazzi che hanno accolto l'invito rivolto a tutto il gruppo classe a confrontarsi sull'esperienza appena vissuta. Non è stato un obbligo, sei ragazzi hanno deciso di fare l'intervista.

COME È ANDATA?

- Alberto: "Da dio!"
- Claudio: "Bene!"
- Giorgio: "Bene! … è andato bene! (…) è stato bello, divertente".
- Ivan: "Divertente, emozionante"
- Mauro: "A me è piaciuto un sacco, sinceramente. (…) Ho visto che è andato tutto bene, per cui son tranquillo".
- Massamba: "Bene! (…) la prima volta è difficile, è andata bene, ma la prossima volta andrà più bene".

LE ASPETTATIVE E LA LORO REALIZZAZIONE

FAR DIVERTIRE I BAMBINI (4)

- Giorgio: "Le aspettative erano di far divertire i bambini e credo che ci siam riusciti alla grande (…) si sono sentiti anche loro bene".
- Ivan: " (…) che i bambini si dovevano divertire".
- Mauro: "(…) ma soprattutto si son divertiti anche loro, con i giochi dell'acqua".
- Massamba: "Sì. Mi ricordo bene: far divertire i bambini".

DIVERTIRMI ANCHE IO (3)

- Ivan: "(…) avevo scritto che dovevo divertirmi anch'io e mi sono divertito"
- Mauro: "(…) anche come il fatto di divertirsi con i bambini, ho visto che ci siam divertiti anche noi (…)".
- Massamba: "(…) divertirmi anch'io"

SVOLGERE BENE IL LAVORO E RIUSCIRE (1)

Giorgio:

"(…) e poi che il lavoro si svolga bene e l'abbiam fatto bene quindi… (…) ad un certo punto i bambini si sono un po' agitati, però siam riusciti anche a tenerli d'occhio".

ESSERE SICURO DI ME (1)

Ivan:

" (…) e poi essere sicuro di me".

FAR CAPIRE (1)

Alberto:

"Far capire ai bambini la sicurezza a cosa serve e l'hanno capito".

ANDRÀ MALE - FAREMO BRUTTA FIGURA - CI SIAMO RIUSCITO (1)

Massamba:

"…prima pensavo che tutti noi andrà male e faremo brutta figura! (…) Ci siamo riuscito io e il mio gruppo".

SI SONO REALIZZATE TUTTE (1)

Mauro:

"(…) bene o male le cose che avevo scritto, si sono - come si dice - realizzate tutte bene o male"

TI SENTI ANCHE SODDISFATTO (1)

Mauro:

"ti senti anche soddisfatto anche quando magari ridono e scherzano tra di loro e si divertono con i giochi che gli hai dato da fare".

Sintesi n. 16
Il bilancio del primo incontro è pienamente positivo per gli intervistati; le aspettative riguardano sia gli altri (i bambini) che se stessi. Quelle relative al divertimento dei bambini (la principale secondo i ragazzi) si sono realizzate, così come si è realizzato il divertimento dei ragazzi stessi. Anche il far capire ai bambini è un'aspettativa realizzata. Essere sicuri di sé e riuscire a fare quanto progettato è un'altra attesa realizzata, sciogliendo così i timori dell'insuccesso e della brutta figura

PENSANDO ALLA SECONDA VOLTA

SONO PIÙ TRANQUILLO (1)

Mauro non nasconde il fatto di affrontare la seconda esperienza più tranquillamente, ma sottolinea la necessità dell'impegno:

> "(…) io credo che del fatto dell'impegno bisogna sempre impegnarsi, per cui bene o male dove c'è da impegnarsi, mi impegno sempre, però sinceramente son più tranquillo".

PENSAVO FOSSE MENO IMPEGNATIVO - È UNA COSA DA FARE (1)

Alberto:

> "Perché comunque è una cosa da fare, bisogna farle come tutte le cose (…) io sinceramente non me l'aspettavo così impegnativa, pensavo fosse meno impegnativo 'sto laboratorio".

MI ANNOIAVA - HA COMINCIATO A PIACERMI - ADESSO LO FINIAMO BENE (1)

Sempre Alberto:

> "… poi un certo punto mi annoiavo e dopo, man mano siamo andati avanti, ha cominciato a piacermi sempre di più, per cui adesso siamo arrivati alla fine e lo finiamo bene".

SAPPIAMO CHI SIAMO E COSA SIAMO CAPACI DI FARE - SIAMO MOTIVATI A FARLO "MOLTO PIÙ BENE" (1)

Dopo il primo laboratorio c'è una maggiore consapevolezza secondo Massamba:

> "…ma dopo aver fatto il primo laboratorio sappiamo che chi siamo e cosa siamo capaci di fare".

Tale consapevolezza genera motivazione e spinta al miglioramento:

> "e siamo motivati per fare il secondo mercoledì prossimo e a farlo molto più bene che la prima, sì!".

Sintesi n. 17

Tutti i sei ragazzi dichiarano di essere motivati ad impegnarsi nel II laboratorio. Alcuni esprimono alcune riflessioni su come si affronterà la II esperienza, sull'impegno necessario, sulla necessità di chiudere positivamente il lavoro, sulla consapevolezza di essere in grado di fare e di essere motivati a saperlo fare meglio di prima.

LE COSE CHE HANNO STUPITO

SEMBRAVA MI CONOSCESSERO DA UNA VITA (1)

Giorgio:

"Sembrava che mi conoscessero da una vita"-

QUANDO UNA BAMBINA MI HA PRESO PER MANO (1)

Alberto:

"Quando una bambina mi ha preso per mano… eh mi parlava, mi faceva i complimenti, mi diceva bravo sei il migliore e tutte 'ste cose!".

PER UN RAGAZZO È DIFFICILE SOCIALIZZARE CON I BAMBINI A DIFFERENZA DELLA FEMMINA (1)

Mauro:

"Eh boh, il fatto che dici forse… (…) per un ragazzo è difficile socializzare con i bambini così… a differenza della femmina! Però abbiamo visto che, bene o male, anche con le femminucce che c'eran là… i maschi, così… quando una volta che sei là… così e ci giochi insieme che, bene o male, li conosci abbastanza bene, ti trovi subito a proprio agio".

MA QUELLO LÌ È IL TUO FRATELLINO? (1)

Massamba:

"Eh, la cosa che mi ha colpito è che una bambina, una bambina italiana è venuta da me a chiedermi che… ≪Quello lì è tuo fratellino?≫ *(riferendosi al bambino di colore della sua classe).* Li ho detto sì. ≪Guarda che vi assomigliate troppo è alto come te, so che avrà il tuo fisico!≫. (…) Io li ho detto che… ≪Eh va bè, vedremo!≫" (ride).

… CHE SI ATTACCASSERO COSÌ TANTO (1)

Claudio:

"Che si attaccassero così tanto cioè… pensavo che sì, avrebbero giocato con me, ma non così a tal punto di starmi così… vicini vicini".

L'INTELLIGENZA CHE HANNO (1)

Ivan:

"L'intelligenza che hanno! Sono molto… sono molto intelligenti! (…) Tipo, nel gioco delle carte, un bambino, era nei mezzani, avevamo spiegato quel gioco lì e un bambino si è alzato all'improvviso e ha detto: ≪Come il memory! ≫ (…) Son molto… non pensavo che arrivavano a quel punto lì".

Mauro:

"Io son rimasto colpito perché (…) perché mi aspettavo che magari non avevan capito, invece tutti i bambini hanno capito".

Massamba:

"La cosa che mi ha sorpreso è che i bambini capivano, sapevano già quello del ciclo dell'acqua, dopo avergli spiegargli una volta, hanno riuscito a fare a collegare le carte. È una cosa che mi ha piaciuto, sì! (…) i bambini non facevano come pensavo io, i bambini non facevano tante domande capivano già cos'è il ciclo dell'acqua, eh siamo stati noi a fare le domande sì e rispondevano bene; se gli dici ≪cos'è il ciclo dell'acqua ≫ sapevano, erano attenti, ma rispondevano di una maniera… di una maniera disordinata, ma però…".

QUELLE CANZONCINE… PER METTERSI IN FILA… UNA COSA FANTASTICA (1)

Ivan:

"Che magari per mettersi in fila… magari per fargli fare silenzio, ci son sempre quelle canzoncine… tutte quelle cose lì che io non mi sarei aspettato… (…) Poi i bambini le sanno anche loro, poi si mettono a cantare, intanto si sistemano… è una cosa fantastica!".

COME LE EDUCATRICI TRATTANO I BAMBINI CHE NON HANNO VOGLIA … UN MODO PER CAPIRE I BAMBINI (1)

Mauro:

"Quello che mi ha colpito tanto è come trattano i bambini (…). Io mi ricordo che quando andavo all'asilo bisognava fare un'attività anche se non avevi voglia, invece in quell'asilo lì mi ha colpito… tipo i bambini che non hanno voglia… magari si dividono le maestre e vanno un po' con quei bambini che vogliono giocare e l'altra va con i bambini che non vogliono giocare e in qualche modo cercano di far divertire anche loro e sinceramente, a me sta cosa mi ha colpito tanto, anche la mia esperienza che ho fatto all'asilo io… se tipo bisognava fare un'attività, bisognava farla voglia o non voglia, invece lì, mi è piaciuto, perché comunque è anche un modo per capire i bambini, di non sforzare cose che non vogliono fare, che magari poi ci si "ritorgono" addosso così…".

Sintesi n. 18

Le cose che hanno stupito questi ragazzi al primo incontro riguardano da un lato gli aspetti relazionali ed emozionali della relazione con i più piccoli: sentirsi "conosciuti" dall'altro, e ri-conosciuti quasi dentro un rapporto che dura "da una vita", sentirsi toccati dall'altro ("mi ha preso per mano"; "così a tal punto da starmi vicini vicini"). Tutto questo alla luce del fatto o del pregiudizio che, come sottolinea un allievo, non è "cosa da ragazzo" socializzare con i più piccoli, è "da femmine". L'altro elemento che li ha sorpresi è la capacità cognitiva dei bambini: "sono intelligenti", "capivano". Anche il loro modo di organizzarsi e superare momenti di confusione o gestire delle routine con filastrocche e canzoni ha colpito in modo inaspettato. Interessante il fatto che fra le cose che hanno stupito un ragazzo c'è l'attenzione e la strategia adottata dalle educatrici verso chi "non ha voglia": non c'è un obbligo forzoso, come nei ricordi dall'alunno) ma un accompagnamento particolare ed attento. La "ritorsione" negativa sui bambini che il ragazzo teme come contraccolpo a comportamenti obbliganti ha conseguenze diseducative: l'accompagnamento del disinteresse mostrato dai bambini invece è nella direzione di capire ciascuno di loro.

GESTIONE DELLE ATTIVITÀ LABORATORIALI

SIAMO RIUSCITI (3)

- Giorgio: "(…) siamo riusciti a fare quello che avevamo in mente, cioè abbiamo fatto tutto nei tempi giusti".
- Ivan: "Allora: materiale, avevamo tutto, gestione, anche quella è andata bene".
- Mauro: "Per me ha funzionato, bene o male, anzi con i giochi così c'abbiamo impiegato meno a farli così… secondo noi il tempo che avevamo era anche un po' abbondante (…)"

IMPREVISTI… ABBIAMO DOVUTO NON FARLI GIOCARE TUTTI INSIEME (2)

Claudio:

"(…) diciamo sì e no, perché abbiamo cominciato la caccia al tesoro dovevamo organizzarci un po' meglio, perché eravamo più preparati sul primo (gioco) invece nel secondo abbiamo dovuto non farli giocare tutti insieme, ma dividerli in tre e farli andare uno per volta … perché non c'eravamo preparati bene, perché pensavamo di nascondere qua e là invece siamo arrivati lì ed era poco lo spazio dove nasconderli (gli oggetti)".

Giorgio:

"Poi va beh, ad un certo punto i bambini si sono un po' agitati, però siam riusciti anche a tenerli d'occhio".

PROBLEMI DI SPAZIO (1)

Alberto:

"(…) giravano i bambini e non giravamo noi così ogni gruppo conosceva uno di noi. (…) l'unica cosa che secondo me non è andata molto bene, cioè che è andata bene ma… (*migliorabile*) è lo spazio perché c'erano quattro tavoli però c'erano tutti armadietti intorno e quindi i bambini quando si muovevamo erano tutti ammassati… così con tutti i gruppi però il resto è andato tutto bene".

MIGLIORIE PER IL II LABORATORIO

Si chiede ai ragazzi se, in vista del II laboratorio, sia possibile migliorare il loro lavoro, in che cosa e come.

SI PUÒ SEMPRE MIGLIORARE (1)

Mauro:

"credo che il fatto di migliorare … si può sempre migliorare.. se è andata bene stavolta, magari la prossima volta ti va meglio ancora, magari sotto diversi aspetti ".

LA COMUNICAZIONE

Claudio:

"(…) alcune cose come la comunicazione con i bambini… dovevamo essere un po' tutti nel primo gioco… dovevamo dirci se erano pronti i bambini, così magari in qualche altro modo avremmo fatto prima le cose".

ESPRESSIVITÀ (1)

Ivan:

"Sull'espressività. (…) Alcuni… eravamo un po' chiusi, dovevamo dare un po' più di… di felicità, di voglia di fare quella cosa lì…".

GESTIONE ATTIVITÀ E MATERIALE (4)

Giorgio:

"(…) nel secondo gioco (…) secondo me c'eran troppi camici che dovevamo nascondere in un posto non grande, un po' piccolino… tre camici li trovano subito, quindi io ho detto nascondiamo un camice un paio di scarpe, un paio di guanti…"

Ivan:

"Siccome che nella prossima, nel gruppo delle volpi, ci sono pochissimi piccoli, ma più grandi, volevamo aumentare la grandezza della bottiglia, quindi quella è una modifica; poi buttar dentro le carte, quelle che avevamo escluso, perché tanto i bambini dovrebbero capirle"

Massamba:

"Da noi c'era tanto spazio per i due gruppi c'era abbastanza spazio; la cosa che vorrei fare la seconda volta… prima di andar là, abbiamo fatto il collegamento[113] noi senza far vedere i bambini (…). Sì, la prossima volta vorrei fare… prima che facciamo il collegamento, noi tutti sappiamo fare il collegamento, ma dobbiamo andare dai bambini a farli vedere come si fa (…) Sì ecco prima di farlo già pronto facciamo il collegamento davanti a loro".

Alberto:

"Ma l'unica cosa che secondo me non è andata molto bene, cioè che è andata bene ma… è lo spazio, perché c'erano quattro tavoli, però c'erano tutti armadietti intorno e quindi i bambini quando si muovevano, erano tutti ammassati (…)".

Sintesi n. 19

Riflettendo su quanto svolto all'Infanzia nel primo laboratorio i ragazzi danno un giudizio complessivo positivo; hanno affrontato imprevisti e piccoli problemi di gestione del comportamento dei bambini, degli spazi e dei materiali. Ripensare il lavoro in vista del secondo incontro porta i ragazzi ad individuare subito delle migliorie da apportare che riguardano non solo la mera gestione dell'attività e del materiale (in relazione al futuro gruppo di bambini), ma anche del modo di comunicare con i piccoli (sottolineano infatti la necessità di una maggiore comunicazione fra loro e un'intensificazione della loro espressività nel relazionarsi). Un alunno in particolare riflette "pedagogicamente" sulla necessità di far vedere ai bambini direttamente la costruzione dell'impianto facsimile piuttosto che mostrarlo loro già costruito e pronto all'uso.

COLLABORAZIONE CON I COMPAGNI

PIÙ COLLABORAZIONE ALL'ASILO CHE IN CLASSE (5)

- Claudio: "Sì abbiamo collaborato… non so se per gli altri è lo stesso, ma mi sembra che… (abbia funzionato) Sì sì…".
- Giorgio e Ivan confermano
- Mauro: "Secondo me è un buon punto, come ci siamo comportati… per la collaborazione che abbiamo avuto".
- Alberto: "C'è stata collpiù collaborazione all'asilo che in classe (…) Io penso che sia andata bene dal punto di vista della collaborazione; penso che sia andata come doveva andare e quindi non credo che bisogni cambiare qualcosa, penso che se lavoriamo così anche la seconda volta, va bene".

[113] Massamba si riferisce al collegamento delle avrei componenti di un impianto idraulico fac-simile, costituito da vaschette di plastica, tubi flessibili, raccordi e rubinetti.

SUDDIVISIONE DEI COMPITI (3)

Giorgio:

"Sì, sì… io e Cesare eravamo quelli che principalmente preparavamo tutto… poi Claudio visto che era quello che era… *Più gettonato fisicamente?* Sì eh… è il più grande, Fabio stava con il suo gruppo, Giulio stava con il suo gruppo… bene, quindi io e Cesare… cioè non credo che … cioè … all'inizio il Giulio tipo voleva … non voleva parlare con i bambini, poi sono andato lì e mi fa: ≪Eh guarda… mi sto divertendo!≫. Eh, mi ha detto così…".

Ivan:

"Due andavano a prendere i secchielli, due intanto preparavano i bambini in fila… (…) Sì, ci siamo organizzati e poi va beh, l'esecuzione è stata rapida, perché hanno capito rapidamente tutto eh…".

Massamba:

"…prendere anche le mie responsabilità (…) sono io che parlavo".

MODALITÀ INCLUSIVE (1)

Mauro:

"Marco…. diciamo che è difficile far capire anche a lui (Marco) come comportarsi… però ho visto che con i bambini partecipava cercava di spiegare anche a loro, facendo vedere le immagini così… e infatti abbiamo organizzato così: magari Marco, che non riusciva a parlare così, abbiamo fatto illustrare a lui le immagini, almeno anche lui era partecipe di qualcosa; Enrico anche lui alla fine si è divertito, all'inizio sembrava che non voleva fare il progetto, quando siamo arrivati su, poi ho visto con i bambini… anzi, era lui quasi un bambino, lui che giocava con loro…".

Sintesi n. 20

La collaborazione era stato senza dubbio un punto di debolezza registrato durante le osservazioni del gruppo classe impegnato nelle lezioni ordinarie e nei focus group o nei gruppi di lavoro in preparazione dei laboratori per l'Infanzia. L'organizzazione delle attività in piccoli gruppi (con tutte le fatiche del caso) e il compito da affrontare in un contesto completamente nuovo ha portato i ragazzi a collaborare in vista di un obiettivo comune. Ciascuno ha fatto qualcosa, qualcuno ha fatto da leader, qualcun altro si è convinto in corso d'opera, qualcuno ha assunto delle responsabilità per altri, un ragazzo ha coinvolto il compagno sordo, pensando per lui una partecipazione al laboratorio, sostenibile e realizzabile, un altro ha stupito per il proprio comportamento inaspettatamente attivo.

IL GRADIMENTO DEI BAMBINI

SI DIVERTIVANO UN "CASINO" (5)

Claudio:

"(…) quelli che erano lì con me si divertivano un casino e quando arrivavano lì con le cose sbagliate, dicevo: ≪Ma no cosa hai fatto?≫ (ride) e mi dicevano: ≪Toh! Questo è il tubo con la paletta≫. Pensavano che era quella del pompiere!".

Alberto:

"Da quello che mi dicevano, si divertivano, urlavano, prendevano le scarpe, le mettevano, saltavano, col caschetto andavano contro il muro… eh eh eh… per le prove , ridevano, quindi penso che siano stati bene".

Ivan:

"(…) il primo (*gioco*) che abbiamo fatto, che si sono divertiti un casino! (…) Sì sì, soprattutto il primo, con l'acqua! (…) È stato strabello!".

Mauro:

"Tutte e due le insegnanti ci han detto che si stavano divertendo: tipo c'erano dei bambini che a venire all'asilo non han tanta voglia, magari piangono, ancora quando vanno all'asilo, perché non vogliono così… Invece sono stati tanti bambini, che invece quelli che si comportavano così, con i giochi che abbiamo fatto fare, si son divertiti tutti, per cui… ci hanno spiegato che ci sono bambini che vogliono chiamare casa, anche dopo un po' che sono lì, invece ha detto che non si sono lamentati ieri, per cui… è andato più che bene!".

Massamba:

"La cosa che li ha piaciuta di più è provare la pompa, provare a pompare per far salire l'acqua sopra e poi quando siamo andati là per dirgli che dobbiamo andare… dobbiamo andare anche noi a mangiare, ci hanno detto che è stra-presto, cioè se potevamo restare un altro… un'altra ora con loro e poi li abbiamo detto che anche noi dobbiamo andare a mangiare, che torneremo un altro giorno; poi ci hanno fatto le canzoni…(…) una canzone per ringraziarci!".

IL COINVOLGIMENTO DEI BAMBINI

SIAMO RIUSCITI A PARLARCI, COINVOLGERLI, STANDOGLI VICINO (2)

Mauro:

"Tutta la classe ha giocato, bene o male all'inizio c'erano due o tre bambini che non volevano giocare, perché dicevano che non volevano bagnarsi così, poi (…) siam riusciti in qualche modo a parlarci così, e dirgli che era un gioco bello da fare così, anche loro…".

Giorgio:

"Sì sono riuscito a coinvolgerli cioè poi… eh li ho coinvolti. (…) Standogli vicino… (…) Eh incitandoli sì… «Questo va bene!». «Dai! Bravo!». Dicevo così…".

ESSERE NOI STESSI E FARE I BAMBINI INSIEME A LORO (2)

Alberto:

"Essere noi stessi e abbassarci anche un po' ai loro livelli da bambino e fare i bambini insieme a loro".

Massamba:

"(…) avvicinarli di più farli vedere che anche noi eravamo bambini e sappiamo come fare divertire un bambino, sì sono le cose essenziali".

Sintesi n. 21

Tutti i ragazzi affermano che i bambini si sono divertiti partecipando attivamente alle loro attività e giochi; qualcuno lo dice raccontando ciò che ha percepito ("si sono divertiti un casino") e visto (i bambini che chiedevano ai ragazzi di restare a giocare con loro); altri riportano ciò che le educatrici hanno detto loro (i bambini, che spesso chiedono alle educatrici di tornare a casa, hanno partecipato ai giochi e non hanno espresso tale esigenza). La strategia vincente secondo i ragazzi è stato lo stare vicino ai bambini, il coinvolgerli, rimanendo da un lato se stessi, dall'altro "abbassandosi ai loro livelli", facendo i bambini insieme a loro.

LA RELAZIONE RAGAZZI-BAMBINI: "IO CON LORO"

MI SONO TROVATO BENE 5

Ivan:

"Mi son trovato bene".

Giorgio:

"Sembrava che mi conoscessero da una vita".

Claudio:

"Quando siamo andati all'inizio, non so… mi sono trovato bene nel primo, quando siamo andati a trovarli la prima volta, adesso va beh, ce li avevo tutti intorno, però non so magari la prossima volta sarà diverso!".

Mauro:

"Io con loro sono stato bene, quando siamo andati là, fin dal primo incontro, c'erano due o tre bambini che si erano già affezionati a me così… però in questo incontro qua, ho avuto modo di socializzare anche con altri bambini, che magari all'inizio ci avevo parlato di meno, eh… però ho visto che giocavano anche loro ai miei giochi; quando dovevano chiedere qualcosa

venivano tranquillamente a chiederlo a me così… così secondo me si son divertiti e si son trovati bene, a loro agio".

Massamba, rispetto alla relazione con i bambini:

"Possiamo dire ottima!".

FACEVO DA PAPÀ 1

Alberto:

"Facevo da papà… Eh, eran sempre da me! Non andavan mai dagli altri… perché proprio come papà e non come fratello o amico… Mah… boh mi sentivo più importante… boh non so… *Forse per il senso di responsabilità?* Eh, anche".

SOCIALIZZARE CON I BAMBINI: COSA DIFFICILE PER UN RAGAZZO (1)

Mauro:

"Per un ragazzo è difficile socializzare con i bambini così, a differenza della femmina, così però abbiamo visto che, bene o male, anche con le femminucce che c'eran là…"

DICEVANO DELLE COSE E IO ASCOLTAVO (3)

Claudio:

"(…) dicevano delle cose e va beh io ascoltavo … (…) c'è un momento in cui nel secondo gioco la maestra ci ha lasciati soli, perché c'era da andare a prendere la frutta, a quel momento sono scoppiati a correre a urlare da tutte le parti… (…) Li ho visti lì tutti scalmanati, non sapevo se magri si facevan male… avevo paura di quello e basta".

Giorgio

"(…) quando dovevamo portarli a fare il gioco … una bambina è venuta lì e mi ha preso la mano, poi ha iniziato a dirmi delle cose… eh che «mi sembra bello il gioco». (…) Se no quel bambino che… quello che stava male, che si è seduto e mi fa… e gli ho chiesto cosa aveva e dice: «Mi fan male le gambe!». Ed è stato lì con noi".

Giorgio:

"Perché abbiamo chiesto anche se volevano fare anche il bis del primo gioco… Han detto che volevano fare il secondo ed è andato bene".

Mauro:

"Abbiamo deciso che facevamo a turno e andavamo insieme dai bambini che non giocavano… almeno vedevano anche loro che … cioè ascoltavamo anche loro, almeno non si sentivano messi da parte".

A TAL PUNTO DI STARMI COSÌ VICINI VICINI 3

Claudio:

"Pensavo che sì avrebbero giocato con me, ma non così, a tal punto di starmi così vicini vicini; (…) Sì… No perché c'era anche una bambina che mi si era attaccata alla gamba… non riuscivo più a toglierla… (*sorride*) (…) i bambini bene cioè mi stavano intorno tutto il tempo (…) E poi ce n'era uno sempre attaccato! ce li avevo tutti intorno!".

Giorgio:

"Eh… nel mio gruppo, quello che aveva più relazione era Claudio, io Cesare Fabio Giulio non tanto cioè… (perché) Non lo so… cioè a Claudio andavano tutti addosso a lui, non ne so il motivo… a me un bambino veniva vicino, ma non come Claudio".

Giorgio:

"(…) una bambina è venuta lì e mi ha preso la mano, poi ha iniziato a dirmi delle cose…"

Massamba:

"Noi tipo li alzavamo a guardare il serbatoio, come faceva ad arrivare l'acqua da dentro il serbatoio".

ERA CONTENTO DI VEDERE CHE C'ERA UN RAGAZZO SENEGALESE

Massamba:

"Eh… ho conosciuto certi bambini tipo che uno è di padri (*genitori*) africani… mi sono trovato bene con lui (…) gli ho chiesto se era senegalese e mi ha detto di no (…) gli chiederò di dov'è, perché continuava a chiedermi anche a me di dove sono. (…) Era contento di vedere che c'era un ragazzo africano".

NON SI VA LÀ SOLO PER FARE, SI STA ANCHE PER PARLARE CON I BAMBINI 4 (OLTRE LA SPIEGAZIONE)

Mauro:

"(…) finito le attività così, mentre facevamo merenda, siam stati lì a parlare con le insegnanti, anche con i bambini così… che ci offrivano… che abbiam detto che avevamo già la merenda così, io pensavo non si va là solo per fare le attività e poi venire a scuola ancora, si sta anche per parlare con i bambini così, per cui magari quella mezz'oretta che ci è avanzata per parlare con i bambini".

"… all'inizio c'erano due o tre bambini che non volevano giocare, perché dicevano che non volevano bagnarsi così, poi (…) siam riusciti in qualche modo a parlarci così, e dirgli che era un gioco bello da fare (…)".

"No, tipo quando finivamo i giochi, nel momento di iniziare un altro gioco, venivano lì i bambini e magari dicevano: ≪Giochiamo ancora? La rivincita? Dopo cosa facciamo≫".

Ivan:

"(…) mi facevano domande alcuni e allora dopo io facevo domande. (…) Dialogavo".

Alberto:

"Dopo gli ho chiesto che lavoro avrebbero voluto fare da grandi. E tutti vogliono fare i calciatori praticamente (…) e danzare… (…) E gli esteti… le estetiste e dopo basta (…). Ma io parlavo serenamente con tutti, anche quando non dovevo spiegare oppure quando coloravano, andavo lì parlavo mi dicevano: ≪Mi passi il grigio? Mi passi il pennarello?≫ E glieli davo".

Massamba:

"È una cosa che mi è piaciuta: Jamaal è andato là a giocare con loro, gli chiedevano perché è così gigante e cosa mangia (*ride*) una cosa che mi è piaciuta comunque".

LA RELAZIONE RAGAZZI-BAMBINI: "LORO CON ME" (5)

Giorgio:

"Si sono sentiti anche loro bene".

Mauro:

"Secondo me si son divertiti e si son trovati bene, a loro agio. (…) I bambini che sono stati contenti di vederci, (…) ti coinvolgevano anche… volevano sapere cosa c'era da fare…".

Ad Alberto è stato chiesto "Sei stato bene con loro? Loro sono stati bene con te?":

"Ah sì !Assolutamente! Fischia!"

Massamba:

"Da noi i bambini che erano con noi erano molto contenti e parlavano quasi con tutti".

TI ASCOLTAVANO 2

Claudio:

"Non è che io dicevo le cose e loro se ne fregavano, stavano lì e ti ascoltavano (…) (…) loro mi ascoltavano (…) in più cioè come dicevi una cosa, loro la sapevano bene".

Mauro:

"Quando dovevano chiedere qualcosa, venivano tranquillamente a chiederlo a me così".

ERANO INTERESSATI 1

Claudio:

"Erano abbastanza interessati tutti".

RACCONTAVANO 1

Claudio:

"Sì, poi ce n'era uno che si è ingoiato il dente! Sì perché tutti perdono i denti in quel momento! Sì, a uno gli dondolavo due denti, a un altro tre, uno ha mangiato la mela e ha ingoiato il dente! (…) Dicevano: ≪Io ho tre anni! Io ne ho cinque!≫ (*ride*)".

RELAZIONE DEI RAGAZZI CON LE EDUCATRICI

GIUDIZIO GENERALE POSITIVO 2

Mauro:

"Con le educatrici fin dall'inizio è stata subito, diciamo, buona".

Claudio:

"Eh, bene cioè però non so se… comunicare va beh comunicavamo, (…) è andata bene anche con loro".

LE HO TRATTATE UN PO' COME AMICHE 1

Alberto:

"Io le ho trattate un po' come amiche non come insegnanti. (…) Eh cioè non c'è stato tipo eh difficoltà a parlare, non avevo vergogna, cioè ho pensato, cioè ho ragionato con loro come se li conoscessi già da tempo".

MI VERGOGNAVO … QUELLA MAESTRA È BRAVA: TI CAPIVA 1

Massamba:

"Per me prima era difficile, perché avevo chiesto a Luca di parlare difatti si vergognava, anche io mi vergognavo troppo, perché quella maestra lì … è brava, sì è brava: ti capiva, perché ci ha detto che: «Guardate se non avete vergogna di noi, perché se avete vergogna non farete niente.(…) spiegate ai bambini cosa vi ha portato qua e poi quando non ci sono cose chiare, (…) io ti aiuto!». (…) Sì, ci ha rassicurato. Sì ci ha facilitato le cose".

CI AMMIRA - LA MAESTRA DICEVA: «SEI STATO BRAVO!» 2

Mauro:

"Gli è piaciuto come abbiamo parlato, il fatto di come abbiamo preso i bambini di come gli abbiamo parlato (…) dopo l'educatrice ha detto che già il fatto che gli avevamo spiegato così bene il gioco così… che han capito subito, ci ammira, perché comunque gran pochi ragazzi riescono a capire subito giochi e attività che bisogna fare ai bambini".

Massamba:

"(…) sono io che parlavo e la maestra mi diceva anche: «Sei stato bravo perché uno si vede che avevi delle difficoltà a cominciare ma alla fine ce l'avete fatta!» è una cosa che mi è piaciuta".

GLI HO CHIESTO - CI HANNO CHIESTO 5

- Claudio: "Gli avevo chiesto se andava bene qualcosa e loro dicevano di sì".
- Ivan: "Sì, ho chiesto dei nastri, ho chiesto lo scotch per fissare le figure dei semafori, basta. Poi va beh hanno chiesto qualche spiegazione loro e gliel'ho data".
- Mauro: "Io a loro non ho chiesto niente… più che altro con il gioco dell'acqua son venute lì tutte e due le insegnanti e ci han detto che si stavano divertendo".
- Alberto: "Sì che chiedevano sì. Ci han chiesto come dividere i gruppi i bambini in gruppi come disporrei i tavoli e poi ci ha chiesto prima che cominciassimo cosa avremmo fatto".
- Massamba: "Da noi ci hanno detto che se potevamo dividere i bambini in due gruppi e gli abbiamo detto sì e li abbiamo fatti eh e se potevamo lasciargli un'immagine del ciclo dell'acqua".

ACCORDI SULLE ATTIVITÀ 2

Giorgio

"(…) quando siamo entrati, lei ci ha chiesto dove andare, cioè cosa dovevamo fare, però va beh, ho spiegato io, perché gli altri stavano tutti zitti; lì ho spiegato io, eh… gli ho detto: «Ci serve questo…». Poi quando c'era il gioco, una volta è venuta lì la maestra, per il resto delle volte era là con i bambini…".

Mauro:

"No, all'inizio pensavo magari delle carte così… perché tante carte le abbiamo scartate, perché con le maestre erano un po' difficili da capire per i bambini piccoli e mezzani, quindi le abbiamo scartate".

CI LASCIAVANO FARE 1

Alberto:

"Lasciavano far tutto a noi cioè… come se loro non ci fossero erano lì solo a guardare, come se in quel momento gli educatori eravamo noi e basta".

SUGGERIMENTI E AIUTI ACCOLTI 1

Massamba:

"(…) ci mancava una bacinella, tipo non potevamo svuotare l'acqua una delle maestre di andare in bagno a prenderla, così quando apriamo il rubinetto l'acqua scende (…). Lei (la direttrice) ci aveva detto che ci saranno bambini che non saranno attenti che volevano fare altre cose; quando eravamo là sul posto a fare l'esperimento della pompa e c'erano bambini prima erano tutti attenti, dopo aver provato la pompa c'erano dei gruppetti di bambini diciamo tre o quattro barra cinque bambini, che si sono staccati per giocare a calcio, quando sono andati a giocare a calcio dopo due minuti tre sono venuti a chiamare Jamaal per giocare con loro".

Sintesi n. 22

La relazione che si è creata fra ragazzi ed educatrici è stata positiva. Le educatrici che avevano condiviso con la direttrice le modalità di accoglienza e accompagnamento "leggero", ma attento, dei ragazzi, sono state un fattore importante a sostegno della loro motivazione. Qualcuno dei ragazzi si vergognava, come Massamba ("io mi vergognavo troppo"); altri come Alberto no ("le ho trattate come amiche"). Sono state presenze discrete che hanno offerto aiuto laddove necessario ("spiegate ai bambini cosa vi ha portato qua e poi quando non ci sono cose chiare, (…) io ti aiuto!") attraverso forme di incoraggiamento, di facilitazione, di comprensione, di riconoscimento e ammirazione ("≪Sei stato bravo perché uno si vede che avevi delle difficoltà a cominciare ma alla fine ce l'avete fatta!≫"; "ci ammira, perché comunque gran pochi ragazzi riescono a capire subito giochi e attività che bisogna fare ai bambini"). Nonostante l'imbarazzo iniziale e le difficoltà a partire o gestire alcuni momenti si è creato fra i ragazzi e le educatrici un dialogo franco e sereno. La disponibilità delle educatrici ad esserci quando necessario e la loro presenza non invasiva, che lasciava fare i ragazzi, sono stati elementi che hanno portato alla creazione di un clima che ha favorito il lavoro dei ragazzi con i bambini.

EDUCATRICI E DIRETTRICE DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA VISTE DAI RAGAZZI

PIÙ COMPRENSIVE… TI LASCIANO FARE (2)

Claudio:

"Non lo so, forse sono più comprensive le maestre. Quando ero bambino io, tipo, se facevo qualcosa di sbagliato, tipo, mi mettevano in castigo!".

Mauro:

"Sì. Anche le insegnanti… Non è che alla minima difficoltà venivano lì e mi prendevano così… cioè… se non mangiavo… mi obbligavano, invece qua non c'è … ti lasciano fare".

MI HA STUPITO DI PIÙ LA DIRETTRICE… CONOSCE OGNI BAMBINO (1)

Giorgio:

"Mi ha stupito di più la direttrice! Cioè conosce ogni bambino praticamente… forse perché io … non mi ricordo, ma non credo di avere avuto la direttrice che viene lì (…) ti prende in braccio… cioè io avevo le suore eh… cioè, non mi ricordo che mi prendessero in braccio"!

RICORDO DELL'ASILO VISSUTO

IO L'ASILO ME LO RICORDAVO DIVERSO (1)

Claudio:

"(…) io l'asilo me lo ricordavo diverso, invece qua è cambiato le cose da quando lo facevo io…".

È CAMBIATO IN MEGLIO 1

Claudio:

"In meglio forse… perché io me lo ricordo poco, però comunque era diverso (…) non so… c'è qualcosa di diverso comunque, da come me lo ricordavo io".

SE FACEVO QUALCOSA DI SBAGLIATO, MI METTEVANO IN CASTIGO - AVEVO PAURA DI ANDARE ALL'ASILO (1)

Claudio:

"(…) quando ero bambino io tipo, se facevo qualcosa di sbagliato, tipo… mi mettevano in castigo, invece qui no, non ho visto nessuno che faceva così infatti. (…) Mi ricordo che mia mamma mi diceva che avevo paura di andare all'asilo, ma non so perché, cioè non mi ricordo quasi niente… però… mi ricordo poco".

NON MI RICORDO CHE MI PRENDESSERO IN BRACCIO 1

Giorgio:

"Non mi ricordo, ma non credo di avere avuto la direttrice che viene lì ti prende in braccio… cioè io avevo le suore eh… cioè, non mi ricordo che mi prendessero in braccio!".

SE NON MANGIAVO… MI OBBLIGAVANO BISOGNAVA FARLA VOGLIA O NON VOGLIA, 2

Giorgio:

"Se non mangiavo… mi obbligavano, invece qua non c'è … ti lasciano fare".

Mauro:

"Io mi ricordo che quando andavo all'asilo bisognava fare un'attività anche se non avevi voglia, anche la mia esperienza che ho fatto all'asilo io… se tipo bisognava fare un'attività, bisognava farla voglia o non voglia".

Sintesi n. 23

Ha stupito molto nei ragazzi l'atteggiamento delle educatrici verso i bambini: il lasciar fare, l'ascolto, la comprensione, la cura. Atteggiamenti che si contrappongono nettamente ai propri ricordi di bambino: lo sbaglio, il castigo, l'obbligo. Il fatto che la direttrice "conosce ogni bambino" è un segno di particolare attenzione che non sfugge: il chiamare per nome, il prendere in braccio.

ATTEGGIAMENTI DEI RAGAZZI

SIAMO STATI SEMPLICI, COME NOI STESSI (1)

Mauro:

"Non abbiamo avuto comportamenti strani, siamo stati semplici, come noi stessi e han detto che va bene così e di continuare così, che per i bambini è normale, anzi è più facile comportarci così, che i bambini son più contenti; se invece vedi che magari sei un po' più serio così, i bambini non ci stanno più al gioco, ti prendono come il ragazzo antipatico, ci han detto, invece devi essere normale".

CI SIAMO CONTROLLATI (1)

Alberto pungolato sul fatto di non dire parolacce:

"No no, assolutamente! Ci siamo controllati!".

ALL'INIZIO/POI; A SCUOLA/INVECE LÌ; IN CLASSE/MA LÀ (5)

Giorgio:

"(…) all'inizio il Giulio tipo voleva … non voleva parlare con i bambini, poi sono andato lì e mi fa: «Eh guarda… mi sto divertendo!». Eh, mi ha detto così!".

Mauro:

"Enrico, anche lui alla fine si è divertito, all'inizio sembrava che non voleva fare il progetto, quando siamo arrivati su, ma poi ho visto con i bambini anzi, era lui quasi un bambino, lui che giocava con loro (…)".

"(…) quello che mi ha colpito tanto è che anche nel creare l'attività a scuola Enrico e Ivan la maggior parte delle volte facevano discussioni, invece lì ho

visto che parlavano tranquillamente, si mettevano d'accordo così su cosa fare, non c'è stata un minimo di agitazione".

Alberto:

"(…) perché nel gruppo qua a scuola mentre si preparava c'era gente che stava lì ascoltava non dava idee, non dava niente, però dopo all'asilo si è comportato bene e ha fatto il suo dovere".

"Io sinceramente non me l'aspettavo così impegnativa, pensavo fosse meno impegnativo 'sto laboratorio, poi un certo punto mi annoiavo e dopo, man mano siamo andati avanti, ha cominciato a piacermi sempre di più, per cui adesso siamo arrivati alla fine e lo finiamo bene!".

Massamba:

"(…) la collaborazione era migliore quella dell'asilo perché… possiamo dire Luca non sta mai attento in classe, ma là era attento, non le scappava niente! Sì, sì era talmente educato che … Che non sembrava lui! (*Ride*). Prendeva i bambini li portava in giro, li fa vedere come si apre il rubinetto, li alzava per fargli vedere come fa ad arrivare l'acqua dentro il serbatoio…".

Sintesi n. 24

I ragazzi descrivono come si sono percepiti dentro una situazione inedita: da un lato la rassicurazione di poter essere stati se stessi, non "strani", ma "normali" nella propria semplicità; proprio grazie a questo i bambini sono stati "al gioco", non solo in termini di attività giocosa proposta dai ragazzi, ma dentro il gioco di relazioni positive. Dall'altro la capacità di controllo di atteggiamenti non consoni al contesto, che invece caratterizzano la quotidianità dell'intercalare informale. Ciò che emerge in modo netto è un processo di cambiamento positivo dei propri comportamenti, atteggiamenti, rappresentazioni: "all'inizio non voleva parlare con i bambini, poi …"; "all'inizio sembrava che non voleva fare il progetto, ma poi…"; "a scuola la maggior parte delle volte facevano discussioni, invece lì…"; "nel gruppo qua a scuola… però dopo all'asilo"; "Luca non sta mai attento in classe, ma là era attento, non sembrava lui"; "man mano siamo andati avanti ha cominciato a piacermi sempre di più".

SPIEGARE AI BAMBINI

COME È STATO SPIEGARE (4)

Ivan:

"Dopo (riguardo alla) comunicazione proprio orale penso (…) per quello penso di… per quello ci siam capiti".

Massamba:

"Quando li abbiamo chiesto che cos'è il lavoro dell'idraulico, cosa fa l'idraulico, ci hanno detto che l'idraulico serve a girare i tubi… Ah no! Ad aggiustare i cavi scusa (*ride*). I cavi e non i tubi (*ride*). Poi li abbiamo spiegato… (…) La differenza fra aggiustare i cavi e aggiustare i tubi".

Alberto:

"(…) arrivavano lì, vedevano quello che c'è sul tavolo, incominciavano e li prendevano e ci giocavano e dopo venivano lì e ti chiedevano proprio loro cos'era, a cosa serviva, così e c'erano anche molti bambini che magari avevano il papà muratore così… e sapevano già come usare il caschetto antinfortunistica.".

Giorgio:

"Eh… quando tipo… spiegavo eh… e i bambini dicevano cosa servivano gli oggetti e dicevano eh… - questo questo questo… (…) quando gli spiegavo gli oggetti, tipo… io ero lì a parlare con una bambina, è arrivato un altro bambino: ≪Guarda questo, guarda questo!≫. Continuavano… cioè non ero mai… cioè non parlavo solo con un bambino, c'era sempre un altro bambino che veniva lì a dire qualcos'altro: ≪E questo? Questo l'ho già visto≫. Così…".

DIFFICOLTÀ O MENO NELLO SPIEGARE (5)

Claudio:

"Non riuscivo bene a spiegarmi…".

Mauro:

"Enrico diceva che lui quando va a fare il CRE così insieme ai bambini piccoli così, tante volte è in difficoltà, come spiegare i giochi così, anche se sono semplici, però trovi sempre il bambino meno sveglio che ti dice: ≪che cosa bisogna fare?≫. Te lo chiede due o tre volte. Invece i bambini piccoli appena arrivati, quelli di quest'anno, hanno capito subito".

Massamba:

"La maestra mi diceva anche: ≪Sei stato bravo! Perché uno si vede che avevi delle difficoltà a cominciare, ma alla fine ce l'avete fatta!≫. È una cosa che mi è piaciuta!".

Giorgio:

"Poi difficoltà… come ti ho detto prima, parlavo con un bambino, però arrivava subito l'altro e quindi dovevi interrompere e dire: ≪Sì questo è giusto! ≫. E poi riprendere, però alla fine riuscivo a spiegargli".

Claudio:

"Quello è stato un po' più complicato, perché dovevi scegliere un termine che non fosse troppo complicato e quindi dovevi farti capire in modo semplice dai bambini".

Ad Alberto è stato chiesto "Come è stato spiegare ai bambini i giochi, le attività?":

"Facile!Nessuna difficoltà, no".

Ivan:

"Dato che io avevo già esperienza, nell'ambito di karate, mi son trovato bene (…) io sono abituato a parlare anche con le mamme e quindi…"

STRATEGIE PER SPIEGARE AI PICCOLI

FARE ESEMPI E LA PRATICA 2

Ivan:

"Bisogna fare degli esempi, più che altro fare esempi, molti esempi, magari nel gioco delle figure alcuni bambini non avevan capito, abbiamo fatto degli esempi, io e Mirko. (…) Strategie ci sono… è utilissima la… pratica: far vedere proprio un esempio; gli esempi valgono tantissimo per i bambini!".

Mauro:

"il fatto che mi colpiva tanto non era il fatto di spiegare, perché spiegare magari spieghi a voce: c'è il più sveglio che te lo capisce subito e il bambino magari meno sveglio che ci impiega un po' a capirla. Però dopo, a star lì a parlare con Ivan così, abbiamo capito che magari a spiegare già tutte le figure… gli abbiamo spiegato le coppie, quali sono e loro han capito subito, anzi volevano subito le carte così… per giocare e anche quel modo così è stato facile".

LINGUAGGIO SEMPLICE 2

Alberto:

"Io ho usato il linguaggio più semplice che c'era (…) un linguaggio da bambino".

Massamba:

"(…) ho usato un linguaggio molto semplice".

FARE DOMANDE 2

Alberto:

"Sì eh io ho spiegato quello, il caschetto, cos'era, dopo eh… Quando metti questo? Quando si mette questo? Dopo gli ho chiesto che lavoro avrebbero voluto fare da grandi".

Massamba:

"Sì bene dai, i bambini non facevano come pensavo io, i bambini non facevano tante domande capivano già cos'è il ciclo dell'acqua, eh siamo stati noi a fare le domande, sì e rispondevano bene; se gli dici cos'è il ciclo dell'acqua, sapevano, erano attenti, ma rispondevano di una maniera… di una maniera disordinata".

SAPERE GLI OGGETTI 1

Giorgio, riflettendo sulle competenze che erano utili nel lavoro con i bambini, afferma:

"(…) competenze in questo lavoro ovviamente, sì, perché devi sapere gli oggetti".

Sintesi n. 25

La cosa che spaventava maggiormente i ragazzi e in cui ritenevano di essere meno competenti era senza dubbio la capacità di esporre oralmente e spiegare anche cose semplici (come è emerso da osservazioni in aula e dalle loro auto-valutazioni). L'immersione nella situazione di compito reale e il dover rispondere a bisogni impellenti dei loro piccoli interlocutori li ha portati non a rinchiudersi nel loro timore o nel loro pregiudizio di incapacità, ma ad agire comunque, mettendo a frutto le loro risorse intrinseche da un lato, ma anche a compiere sforzi ulteriori, oltre ciò che abitualmente incontrano nelle loro interazioni formali e informali, individuando strategie efficaci in relazione ai soggetti dell'interazione inedita. I ragazzi confermano l'esito con espressioni del tipo "*ci siam capiti*"– "*abbiamo chiesto abbiamo spiegato*" – "*ti chiedevano*" – "*spiegavo e i bambini dicevano*". Qualcuno conferma di non aver avuto problemi, un altro fa notare che ha messo in gioco competenze utilizzate in altri contesti (quando insegna karatè ai piccoli). I ragazzi non nascondono che ci sono state comunque alcune difficoltà ("non riuscivo bene" - "trovi sempre il bambino meno sveglio che ti dice: ≪Che cosa bisogna fare?≫" - "difficoltà a cominciare" - "arrivava subito l'altro e quindi dovevi interrompere" - "dovevi farti capire in modo semplice". Stimolati a riflettere su quali elementi sono stati efficaci nella spiegazione ai bambini, i ragazzi individuano una serie di strategie pedagogiche che vanno oltre il "sapere gli oggetti", ovvero il possedere i contenuti: fare esempi, usare la pratica, linguaggio semplice, fare domande. Riflessioni di metodo che ritornano come un boomerang anche laddove riflettono sul proprio modo di imparare e su quanto e come la scuola faciliti i loro processi di apprendimento.

MOVIMENTI DELL'ANIMO

ERO UN PO' EMOZIONATO ALL'INIZIO… AGITAZIONE ED ANSIA (3)

Claudio:

"Ero un po' come dire… *Agitato*? Eh sì, perché non riuscivo bene a spiegarmi… un po' l'ansia e tutto…".

Ad Ivan si chiede se erano un po' agitati essendo la prima volta:

"Un po'… Io diciamo poco poco, perché non sono i bambini con cui lavoro però… però un po' di agitazione l'ho avuta anche io, dopo gli altri non lo so".

Mauro:

"Eh… all'inizio non pensavo… eh ero un po' emozionato all'inizio… come si dice… che anche lì… anche se son piccoli magari ti fan domande strane e non sai come comportarti così, (…) all'inizio ero un po' agitato con i bambini: cosa facciamo? Sarà difficile spiegare loro…".

TI SENTI SODDISFATTO (1)

Mauro:

"Ti senti anche soddisfatto, anche quando magari ridono e scherzano tra di loro e si divertono con i giochi che gli hai dato da fare".

VERGOGNA – NON VERGOGNA (2)

Alberto:

"Eh cioè non c'è stato tipo… eh difficoltà a parlare, così… non avevo vergogna".

Massamba:

"Avevo chiesto a un mio compagno di parlare difatti… si vergogna, anche io mi vergognavo troppo".

Sintesi n. 26
La situazione completamente nuova è stata fonte di un po' di emozione, ansia e agitazione iniziali. Il compito da affrontare complesso e inedito non poteva non generare tali movimenti d'animo. Chi più spavaldo chi meno, chi ha avuto vergogna e chi meno. Tutte emozioni legittime che non hanno però bloccato i ragazzi: hanno affrontato comunque la situazione ottenendo alla fine soddisfazione e riconoscimento.

2.2.2 Le interviste post II Laboratorio

LE ASPETTATIVE

NON MI ASPETTAVO NIENTE DI DIVERSO (1)

Le aspettative non erano diverse rispetto al primo laboratorio, come afferma Massamba:

"Non mi aspettavo niente di diverso".

… CHE ANDASSE COME LA PRIMA VOLTA (1)

Alberto era fiducioso come la volta precedente:

"(…) pensavo che andasse come la prima volta… che andava bene, che le insegnanti erano sempre disponibili (…)".

COME È ANDATA

MEGLIO (4)

- Giorgio: "Bene! Non dico meglio del primo… però… siamo riusciti a migliorare!".
- Alberto: "Meglio del primo".
- Ivan: "Molto meglio del primo!".
- Massamba: "Possiamo dire… molto meglio. Sì, molto meglio di quello prima. (…) allora tutti e due i laboratori sono andati molto bene, insomma se gli dovevo dare un voto gli darò 9 su 10, possiamo dire 10 su 10!".

Sintesi n. 27
Le aspettative riguardo al secondo laboratorio esprimono un atteggiamento di fiducia da parte dei ragazzi nel ritrovare un contesto in grado di accoglierli come la prima volta. Il giudizio dei ragazzi intervistati sull'esito generale della seconda esperienza è decisamente positivo e mostra un miglioramento rispetto alla primo volta.

SPIEGARE LA SECONDA VOLTA

È ANDATA MEGLIO 1

Massamba:

"…è andato meglio. La spiegazione è andato meglio di quello della prima volta".

HO SPIEGATO COME LA PRIMA VOLTA - LA DIRETTRICE, (…) AVEVA DETTO CHE … 1

Alberto:

"(…) io ho spiegato come la prima volta, poi va beh, c'erano dei bambini che non stavano lì… però la direttrice, quando eravamo andati a parlare, aveva detto che se c'erano bambini che non ascoltavano … quelli lì di lasciarli perdere, che comunque son bambini e che anche loro non c'hanno tanta voglia di stare attenti, cioè preferiscono giocare, andare in giro, andare a sbattere via col caschetto contro il muro, che star lì ad ascoltare…
"E voi avete seguito questo consiglio?"
"Sì".

MI SONO SENTITO PIÙ SCIOLTO 1

Giorgio:

"Sì. mi sono sentito più sciolto… cioè ormai, anche la volta prima … la volta prima non avevo parlato, aveva parlato Claudio, però cioè… avevo visto come parlare, quindi… e siccome la seconda volta Claudio non c'era, ho dovuto parlare io e non ho avuto problemi…".

PIÙ FACILE E POCO DIVERSO 1

Ivan:

"Più facile! E poco, poco… diverso… (…) perché era la seconda volta che venivo lì, perché avevamo i grandi e i mezzani e perché avevo già fatto li avevo già visti l'ultima volta".

Sintesi n. 28

Un ragazzo spiega di aver seguito per la seconda volta il consiglio della direttrice (lasciare liberi i bambini che preferiscono fare, provare, sperimentare, piuttosto che ascoltare); un altro conferma che è andata meglio; uno sottolinea che si è sentito "più sciolto" rispetto alla prima volta; per un altro è stato più facile, essendo la seconda volta, ma al tempo stesso diverso, sottolinenando che erano cambiati i bambini (più grandi e mezzani, rispetto ai piccoli).

LA COMUNICAZIONE IN LINGUA SENEGALESE 1

SE PARLAVAMO SENEGALESE, GLI ALTRI BAMBINI CHIEDEVANO: «MA COSA DICONO?».

Massamba:

"(…) e poi tipo quando (ero) con Jamaal, se (parlavamo) senegalese, gli altri bambini chiedevano: «Ma cosa dicono?». (…)
I bambini erano curiosi di sentirvi parlare diversamente?
Sì sì erano curiosi.

QUELLI CHE SON NATI QUA, NON RIESCONO MAI A CAPIRE IL SENEGALESE

(…) qua i nostri parenti che son qua, quelli che son nati qua, non riescono mai a capire il senegalese, non so perché (…).

QUEL BAMBINO SENEGALESE RIUSCIVA A TRADURRE IN ITALIANO

"(…) ma quel bambino … quando sono arrivato, (…) pensavo che non capiva… quel bambino senegalese pensavo che non capiva il senegalese, ma alla fine, mentre parlavo con Jamaal, riusciva a tradurre in italiano, in maniera corretta!".

GIÀ CAPISCE - È UNA COSA CHE FA PIACERE - MA NON LO PARLA…

Massamba, parlando successivamente con la madre del bambino (conosciuta precedentemente al corso di lingua italiana in un centro EDA), riporta le parole della donna:

> "«Parla l'italiano ma se lo parli il senegalese capisce… capisce tutte le parole in senegalese, ma non riesce, non vuole parlarlo» (…). Già capisce, è una cosa che fa piacere, ma non lo parla…".

(È IMPORTANTE) CHE NON PERDA LA SUA LINGUA

Massamba riflette:

> "(…) (è importante) che non perda la sua lingua… e lo capisce già e lui non lo vuole parlare… va beh quando andrà lì, in Senegal, giù lo parla di sicuro (…)".

L'EPISODIO DEL "SERBATORE" CHE FA STARE L'ACQUA DENTRO! (1)

Una delle attività che è piaciuta maggiormente ai bambini è stata quella di utilizzare la pompa idraulica, per vedere come l'acqua viene spinta nei tubi, e poi arriva al rubinetto di casa. Massamba riporta un episodio simpatico che lo fa sorridere e ricordare con piacere:

> "Quello (*un bambino*) della mia nazionalità… che quando l'hanno portato qua aveva sei mesi, continuava a dire, invece che 'serbatoio' diceva 'serbatore' (*ride*). Diceva 'serbatore' e faceva ridere! E mi fa: «Ma è un po' difficile, dovete lasciarmi pronunciare come … come riesco! 'Serbatore' è 'serbatore'! Se dico 'serbatore' mi capite no?». (*Ride*). E lui diceva (…) era sicuro che era 'serbatore', anche quando facevano le domande, quando siamo arrivati al punto del serbatoio e lui dice: «E poi c'è il 'serbatore' che fa stare l'acqua dentro!». (*Ride*)".

Il bambino riporta a casa alla mamma quanto ha imparato a scuola e Massamba racconta di ciò che la madre del bambino (sentita successivamente) gli ha detto:

> "(*il mio bambino*) mi ha detto quello che avete fatto (*a scuola*), anche la storia del 'serbatore'! (…) Ma non sapevamo cosa voleva dire 'serbatore'! (…) Mi parla sempre del 'serbatore', ma mi puoi dire cos'è un 'serbatore'?".

Massamba riferisce ciò che ha risposto alla mamma:

> "E gliel'ho spiegato! (*ride*). Gli ho spiegato in italiano e in senegalese e mi fa: «Sì, adesso ho capito!». Ma - ho detto - non si dice 'serbatore', si dice 'serbatoio'!" (…) Le parole che non capivano la 'pompa', il 'serbatoio' e 'falda'! Quelle tre lì … Sì, loro l'hanno imparate e tenute a memoria subito…"

Sintesi n. 29

L'incontro fra gli adolescenti e i bambini è stata un'occasione per alcuni ragazzi senegalesi (non nati in Italia) per incontrare i propri connazionali più piccoli (nati in Italia). Uno dei ragazzi esprime le proprie considerazioni: "i nostri parenti che son qua, quelli che son nati qua, non riescono mai a capire il senegalese, non so perché". Il ragazzo scopre però con piacere che il piccolo incontrato comprende la lingua originaria, pur non parlandola, sottolinenando l'importanza di non perdere l'uso dell'idioma. L'episodio del 'serbatore' e l'aggancio con la madre del bambino è l'occasione per Massamba da un lato di ricevere un riconoscimento da parte del genitore del piccolo, dall'altro di riflettere sulla lingua e sulla cultura originarie.

COLLABORAZIONE CON I COMPAGNI

POSITIVA COME LA PRIMA VOLTA 2

Due allievi, Giorgio ed Alberto, confermano che la collaborazione è stata positiva, come la prima volta:

> "(…) anche la prima volta cioè… è andata bene sempre… non è che ci siam messi a litigare davanti ai bambini per chi dovesse stare con loro! Abbiamo deciso così e basta, quindi non si sono lamentati".
> "Mah … ugualmente. Il secondo gioco lo abbiamo fatto spiegare a Tahir, come la prima volta e dopo abbiamo disposto i tavoli tutti insieme con alcuni insegnanti e… basta abbiamo cominciato… ci siamo organizzati…bene… Sì, sì".

MEGLIO 2

Altri due invece, Massamba e Ivan, riconoscono un miglioramento

> "Questa volta sì migliore, si siamo… è andata bene".
> "Sì, sì… ci siam trovati più… più a… (…) Ci siam trovati meglio sì".

L'IDEA L'HA AVUTA ENRICO 1

Ivan in particolare sottolinea come a suo avviso sia stato importante l'apporto di Enrico, il compagno con cui si trovava spesso in conflitto nel lavoro di gruppo in classe.

> "Questa idea l'ha avuta Enrico… questa volta lo devo dire… l'ha avuta Enrico!
> (…)
> *Avevate detto che non è che partecipasse tanto…*
> Sì… però ha avuto… ha avuto una bella idea!"

MI SON PREPARATO 1

Massamba racconta di essersi preparato a casa per affrontare il II laboratorio, temeva che il compagno non l'avrebbe sostenuto nella spiegazione ai bambini del ciclo dell'acqua:

> "sapevo già che Luca non mi aiuterà, perché ha detto che non parlerà… eh… e voleva stare con me e mi sa che non parlerà, per quello che mi son preparato…".

TI AIUTO IO A FARE LA SINTESI (UN AIUTO INASPETTATO) 1

Massamba successivamente afferma, durante l'attività con i bambini, al momento della sintesi, di aver avuto il contributo "inaspettato" di Luca, che lo ha supportato:

> "Quando facevamo la sintesi… una specie di sintesi del ciclo dell'acqua e poi mi ha detto che: «Guarda adesso mi sa che ti sei stancato… hai parlato troppo, adesso ti aiuto io a fare la sintesi totale, così sapendo che hai difficoltà a parlare, per parlare l'italiano… lo sai bene, ma però è un po' difficile, non ti vengono subito le parole!». Quando (…) che non conosco non mi vengono subito le parole, è lui che sa l'italiano … mi ha detto di che puoi spiegarlo in maniera semplice e breve e l'ho lasciato spiegare".

Sintesi n. 30

La collaborazione fra compagni si è mantenuta positiva a detta di alcuni e per altri è migliorata, alla luce di alcuni piccoli episodi significativi: l'idea risolutiva di Enrico, che nel lavoro in classe di preparazione si era dimostrato poco partecipavo e spesso in conflitto con i compagni e l'aiuto offerto da Luca, anche lui poco attivo nel gruppo di preparazione a scuola, verso il compagno in difficoltà sulla lingua italiana. È stato un contributo inaspettato per Massamba, visto che Luca aveva detto al compagno che non avrebbe parlato durante il laboratorio con i bambini e che proprio per tal motivo Massamba si era preparato a casa la spiegazione per i bambini in italiano del ciclo dell'acqua.

LA GESTIONE DELLE ATTIVITÀ

COME LA PRIMA VOLTA

Alberto:

(…) abbiamo fatto come la prima volta.

MODIFICHE NELLA SUDDIVISIONE DI RUOLI E COPPIE

Giorgio:

"Eh, non è cambiato più di tanto, perché la prima volta tre di noi stavano… ognuno con un gruppo, invece gli altri due, stavano ai giochi e invece, l'ultima volta, abbiamo fatto tre, sempre uno per ogni gruppo e solo uno che stava ai giochi".

Massamba:

"perché prima avevamo detto che faremo un solo gruppo che abbiamo deciso, perché c'erano dieci bambini sul foglio all'ingresso, ma quando siamo entrati dentro -no ragazzi non possiamo fare un solo gruppo - perché con un solo gruppo riuscivamo a lavorare e spiegare meglio e fargli capire velocemente… io va bene facciamo un solo gruppo … (…) Erano una ventina… mi sa io gli ho detto è meglio facciamo due gruppi e abbiamo fatto due gruppi Jamaal con Federico; Io e Luca.

MODIFICHE ALLE ATTIVITÀ-GIOCO

Massamba:

"abbiamo anche fatto un'altra cosa (…) che non avevamo fatto la prima volta… tipo, dopo aver fatto le carte, le avevano ordinate bene, benissimo, dopo abbiamo tolto le carte e sono riusciti a ordinarle bene… grazie all'aiuto della maestra".

Ivan

"(…) ci sono state variazioni nei giochi. (…) Tipo… il primo gruppo, siccome eran piccoli e mezzani, c'avevano l'imbuto viola, verde e giallo e invece nel secondo praticamente tutte le quattro file venivano avanti, riempivano e tornavano indietro; invece nel secondo gruppo, abbiamo fatto la stessa cosa con le bottiglie un po' più grandi, perché erano grandi mezzani e due piccoli. (…) Due piccoli, più mezzani e grandi e… poi abbiamo fatto, per esempio, solo i gialli e i rossi, poi i gialli e i verdi e i blu e i verdi… (…) 2 o 4, (alla volta) dipende da cosa dicevamo noi, dalla chiamata…

LA PREPARAZIONE 1

Massamba:

Se posso dire una cosa, questa volta la seconda volta… la prima volta non mi son preparato, perché c'erano tante verifiche, ma questa volta qui io, quando sono andato a casa, ho fatto un discorso… un discorso come iniziare… e le cose che devo fare… prima tappa, seconda tappa, terza tappa…

L'IMPREVISTO DELLA GUARNIZIONE

Massamba:

"Sì, questa volta… c'era solo un problema di … sapevamo cosa fare ma… tipo ci mancava una cosa… eh… la guarnizione! La guarnizione che devono mettere sul rubinetto… l'ho messo… l'abbiamo messa dentro è quello che deve andare sul rubinetto e Federico mi ha detto: «No, questo qua deve andare sul tubo e l'altro sul rubinetto!». E là non volevo creare caos, litigare tra di noi è una cosa che non mi piace, perché siamo dentro un gruppo di bambini… sì ho lasciato fare… abbiamo provato… c'era una perdita… poi l'abbiamo ritolto e farlo (messo) a posto".

HO CERCATO DI NON RIPETERE LE COSE DIFFICILI 1

Massamba:

"Ho cercato di non ripetere le cose difficili, perché mi vengono in memoria quando guardo il disegno… eh sì, è una cosa che mi ha aiutato!".

Sintesi n. 31

Qualcuno dei ragazzi conferma di aver fatto le stesse cose, altri di averle modificate in relazione alla situazione diversa che gli si è presentata (numero maggiore di bambini rispetto alla prima volta o diversa composizione per età dei bambini) e di aver evitato alla luce della prima volte, di ripetere cose troppo difficili. Il secondo laboratorio è stato maggiormente preparata da Massamba ("ho fatto un discorso… un discorso come iniziare… e le cose che devo fare… prima tappa, seconda tappa, terza tappa…"), ma l'imprevisto tecnico c'è stato comunque (la guarnizione del piccolo impianto ricostruito nell'aula dei bambini che perdeva acqua). Il disguido è stato per un momento fonte d incomprensione fra compagni, ma il senso di responsabilità verso il compito da portare a termine e l'esempio da dare ai bambini ha prevalso: "là non volevo creare caos, litigare tra di noi è una cosa che non mi piace, perché siamo dentro un gruppo di bambini… sì ho lasciato fare… abbiamo provato… c'era una perdita… poi l'abbiamo ritolto e farlo (messo) a posto".

I MIGLIORAMENTI PERCEPITI 4

Giorgio:

"Non so… tipo (eravamo) anche un po' più divertenti…"

Massamba:

"Perché nel primo laboratorio avevamo problemi a cominciare. Questo qua, non avevamo trovato tante difficoltà per cominciare e fare il lavoro. Sì, sapevamo già cosa piace ai bambini… sì e come dobbiamo fare per averli attenti. (…) Eh… l'ho detto anche a Luca, che la seconda volta mi sono sentito più tranquillo"

Ivan:

"Perché la prima volta non ci si… non ero preparato per questi bambini, avevo fatto solo conoscenza e basta".

Alberto:

"Eh c'era meno ansia, sapevamo già cosa dovevamo fare, eravamo già preparati".

Sintesi n. 32

La riflessione post secondo laboratorio rivela la percezione di un miglioramento, che assume diverse forme: "un po' più divertenti…" - "non avevamo trovato tante difficoltà per cominciare" - "la prima volta (…) non ero preparato" - "meno ansia, sapevamo già cosa dovevamo fare, eravamo già preparati". Si tratta di percezione di miglioramenti di ordine emotivo-relazionale, comunicativo, cognitivo, segno di un coinvolgimento di tutti gli aspetti della personalità di ciascuno.

IL GRADIMENTO DEI BAMBINI 4

I ragazzi confermano che ai bambini sono piaciute le attività che hanno proposto.

COME ERANO I BAMBINI 4

Giorgio:

"(…) erano più socievoli dei cerbiatti. All'inizio le coccinelle stavano zitte e basta non parlavano e praticamente, poi va beh, ci siamo messi a giocare, però all'inizio erano zitti (…) invece gli altri parlavano sempre (…).

Massamba:

"(…) ho visto dei bambini appassionati, bambini che volevano sapere che cosa abbiamo portato ed erano curiosi di vedere che cosa avevamo portato e sapere bene anche cosa è il ciclo dell'acqua. (…) Rispetto alla prima volta questi facevano tante domande (…)". (…) Sì, sapevano già cos'è la chiave inglese, il tubo…

Ivan:

"Sì, però avevano più o meno le stesse caratteristiche dell'altro gruppo: tipo due o tre non volevan giocare, avevamo avuto gli stessi giochi, ma con quelli più grandi è andata bene, con quelli piccoli è andata ancora meglio, perché quelli lì avevan proprio voglia di … (La relazione era) diversa, perché i bambini erano più grandi, i bambini erano più grandi avevano capito tutto

Alberto

"Abbiam preso una classe proprio… di casinisti, fischia! (…) Ma soprattutto le femmine, non i maschi! Certo! Le femmine fischia! (…) Mamma mia! (…) tutti che volevano vedere le cose; solo che va beh c'erano penso bambini problematici… non so… tipo non volevano indossare il caschetto, non so… cose così … c'era gente che non c'aveva voglia di colorare e alla fine, quelli che non volevano colorare, erano anche quelli che durante che noi dicevamo le cose, eh… facevan quello che avevan voglia!"

LA RELAZIONE CON I BAMBINI

POSITIVA 3

La relazione con i bambini è considerata da tutti i ragazzi intervistati nel complesso positiva.

OLTRE L'ATTIVITÀ 1

L'interazione è andata oltre l'attività progettata come descrive Giorgio:

"Eh… i bambini, tipo… ti prendevano e ti portavano dove volevano, poi ci siam messi a giocare con gli animali così… disegnare anche… Giulio disegnava gli animali … così…"

Sintesi n. 33

I ragazzi intervistati confermano che la loro relazione con i nuovi gruppi di bambini è stata positiva e dimostrano di aver colto differenze rispetto ai bambini del gruppo incontrato la prima volta, ma anche all'interno dei vari gruppi incontrati: "più socievoli" - "le coccinelle stavano zitte e basta non parlavano" - "bambini appassionati" – "curiosi" - "facevano tante domande" - "avevano più o meno le stesse caratteristiche dell'altro gruppo" - " i piccoli avevan proprio voglia di …" - "erano più grandi avevano capito tutto" – "casinisti (…) soprattutto le femmine" - "tutti che volevano vedere" - "bambini problematici".

RELAZIONE CON LE EDUCATRICI 2

IN GENERALE

Giorgio:

"Forse io personalmente ho parlato più con questa delle coccinelle … col maschio *(assistente educatore*) quasi niente invece, con la femmina, sì ho parlato, poi dopo anche… dopo il gioco, sono stato lì a parlare con lei un po'… della scuola, anche di come era andata, poi va beh, mi ha chiesto di questo progetto, a cosa ti serve…".

Massamba:

"L'altra maestra che ho trovato la seconda volta è come… mi ripeteva sempre il mio nome e quello di Luca, come se forse ci conosceva da tanti anni… sì.
E questo ti ha aiutato?
Sì mi ha aiutato.

NON SAPEVO SE SI VERGOGNAVA DI NOI

Massamba:

"(…) possiamo dire che la maestra che ho trovato l'altra volta là, la prima volta la maestra che ho trovato era un po' timida, possiamo dire… non sapevo se si vergognava di noi…

AIUTO RICEVUTO NEL GESTIRE LABORATORIO 2

Massamba:

"…e comunque le maestre ci hanno aiutato".

Alberto:

"(…) ce n'era una in più. E correva dietro ai bambini che se ne andavano dai gruppetti, dopo per il resto seguivano un po' i bambini e ascoltavano anche loro quello che dicevamo, così… eh… ci aiutavano anche a fargli capire ai bambini"

Massamba riporta il momento in cui i bambini dovevano ricostruire il ciclo dell'acqua utilizzando delle immagini. Lo studente riferisce che è stato di aiuto il fatto che l'educatrice ponesse delle domande ai bambini:

> "(…) grazie all'aiuto della maestra… (…) faceva le domande… ecco una cosa che mi è piaciuto.

IO NON HO SAPUTO RISPONDERE… 1

Ivan:

> "(…) diciamo che il primo e il secondo gruppo, le educatrici erano tutte uguali…
> *Vi hanno coinvolto?*
> Sì, hanno fatto qualche domanda loro … qualche… tipo come mai avevamo avuto questo progetto…
> *E cosa avete detto voi?*
> Siam rimasti a bocca aperta… Io non ho saputo rispondere…"

CONTATTO CON LA MAMMA DI UN BAMBINO

"HO SENTITO CHE ERI CON IL MIO BAMBINO!".

Massamba racconta di un bambino senegalese che era nel suo gruppo, la cui madre ha frequentato la sua stessa scuola serale:

> "Quando mi ha detto che sua mamma si chiama xxx, è una che ha frequentato i corsi serali là a xxx (…)".

Massamba ha perciò chiesto al bambino di riferire alla mamma il suo nome, per vedere se la madre fosse stata effettivamente sua compagna di scuola e se si ricordasse di lui:

> "Allora dì a tua mamma che c'è un ragazzo che si chiama Massamba!".

Il bambino ha riferito a casa dell'incontro senza tralasciare i dettagli dell'attività, che aveva svolto alla scuola dell'infanzia. Massamba riferisce dello scambio con la madre:

> "E poi quando siamo andati a casa, la sua mamma mi ha chiamato, per dirmi: ≪Ho sentito che eri con il mio bambino!≫".

Massamba ha svolto un percorso di studi insieme alla mamma del bambino:

> "(…) mentre facevo le medie di giorno a xxx, facevo anche la terza media di sera a xxx , allora lì ci siamo conosciuti".

La mamma del bambino è incuriosita da ciò che il figlio le ha raccontato; Massamba riferisce ciò che gli ha detto la donna:

> "«Mi ha detto quello che ha fatto, anche la storia del 'serbatore'!». Ma loro non sapevano cosa voleva dire 'serbatore'! Eh… non capivano bene! Non sapevano cosa vuol dire… mi fa: «Mi parla sempre del 'serbatore', ma mi puoi dire cos'è un 'serbatore'?». E gliel'ho spiegato! (*ride*). Gli ho spiegato in italiano e in senegalese e mi fa: «Sì, adesso ho capito!!!». Ma io ho detto che non si dice 'serbatore' si dice 'serbatoio'!".

Il bambino aveva riferito alla mamma che Massamba era un idraulico professionista:

> "Per lui, io stavo già lavorando, ero… sono già idraulico!"

Ma Massamba ha chiarito con la mamma:

> "(…) li ho spiegato che stavo facendo una formazione di termoidraulico e poi dovevamo fare un progetto di apprendimento - servizio… là siamo andati due volte, (…) la seconda volta ho visto tuo figlio".

Sintesi n. 34

Nel II incontro i ragazzi hanno conosciuto nuove educatrici. Ne emerge un incontro positivo, aperto al dialogo, che ha offerto sostegno prezioso ai ragazzi. La relazione dialogante e coinvolgente ha facilitato molto i ragazzi nell'inserirsi nel contesto della scuola dell'infanzia e nel condurre i laboratori progettati. L'esperienza di apprendimento - servizio alla scuola dell'infanzia offre a Massamba l'occasione per confrontarsi con altre figure adulte, oltre al personale della scuola: la mamma di un bambino. L'attività ha quindi effetti che vanno oltre l'aula del CFP, oltre l'aula dei bambini e restituisce ai ragazzi un riconoscimento positivo esterno, da parte di figure adulte genitoriali.

RIFARE L'ESPERIENZA (4)

Tutti gli intervistati vorrebbero rifare l'esperienza. Alberto si esprime così:

"Sì sì… No, lo rifarei, è una bella esperienza"

RIFARLA CON MODIFICHE (3)

MI PIACEREI FARLO, MA A XXX (PAESE ATTUALE DI RESIDENZA) 1

Massamba:

> "Mi piacerei farlo, ma a xxx stavolta (*sorride*) perché anche là ce ne sono nella maggior parte di senegalesi, ci sono dei stranieri; là che conosco già, ci sono dei bambini che vanno là… (…) ci sono i bambini che conosco e quando ho parlato questo (di) progetto a una mia cugina più grande di me, che si è sposata - e io sono andato a parlare del progetto, perché anche i suoi bambini vanno all'asilo - mi fa: « Ma perché l'avete fatto a Brembate? Perché non siete venuti qua a farlo a xxx che sei di xxx tu! (…)».

Massamba spiega alla cugina dei motivi per cui ha fatto il progetto a Brembate:

" (…) non sono venuto per te, ma perché prima di tutto la scuola è a Brembate e l'asilo di Brembate era più vicino di noi, è più veloce andare là… il materiale che devi prendere, poi il treno per andare fino là (…)".

Massamba riferisce le parole della cugina:

"(…) mi fa che: «Se potete farlo ogni anno con un altro asilo va beh è una cosa molto bella!». Perché già… gli ho parlato anche del risparmio… mi fa che il suo bambino lascia sempre il rubinetto aperto!".

NON SO SE TENERE SEMPRE GLI STESSI O CAMBIARE 2

Giorgio:

"Lo rifarei, però… diciamo non so se tenere sempre gli stessi (bambini) o cambiare perché … i cerbiatti erano più… cioè ti stavano lì… (…) poi magari, come hai detto te, gli altri erano un po' più scalmanati e poi magari non riusciamo, cioè io lo rifarei … Magari cambiando un po' i gruppi? Sì così… almeno girando un po' i gruppi…".

Ivan:

"però cambiando sezioni! Magari con i cerbiatti con varie altre…"

SAPERE CHE SERVE

FAR CAPIRE AI BAMBINI LA SICUREZZA

Alberto:

"(…) e poi anche far capire ai bambini la sicurezza… così a loro servirà come servirà a noi… In che senso servirà a noi? Eh, che quando entreremo nel cantiere, dovremo mettere i guanti e il caschetto".

IMPARARE COME RISPARMIARE A CASA

Massamba ha parlato del progetto alla cugina che ha un figlio alla scuola dell'Infanzia:

"Lascia sempre - ha detto - il rubinetto aperto… mi fa che è una cosa comunque… una cosa bella imparare come risparmiare… come il ciclo dell'acqua, la sicurezza sul lavoro e cos'è il lavoro dell'idraulico… sono cose molto belle.. l'unica cosa che mi interessa è imparare come risparmiare a casa, perché lasciano il rubinetto aperto!"

Sintesi n. 35

i ragazzi intervistati confermano il fatto che rifarebbero l'esperienza, anche specificando opportune modifiche (cambiando ad esempio le sezioni dei bambini). Uno di loro in particolare ipotizza la possibilità di farlo nel paese dove attualmente risiede: ne ha parlato con una cugina che ha un bambino alla scuola dell'infanzia. Massamba ritiene che potrebbe essere un'esperienza positiva per il fatto che ci sono molti stranieri, ma che l'organizzazione sarebbe complessa. Il fatto che abbia parlato ad altre figure adulte genitoriali è segno di soddisfazione del lavoro svolto (utile e con effetti positivi realmente riscontrati con la propria esperienza) e di motivazione futura. Dall'esperienza vissuta con i bambini e dai rimandi delle figure genitoriali i ragazzi intuiscono già qui, prima dell'intervista finale, che ciò che hanno fatto e vissuto è qualcosa che serve agli altri (far capire i comportamenti corretti per risparmiare l'acqua), ed è utile per loro, in quanto far capire ad altri, anche ai più piccoli, cos'è la sicurezza, è un modo per capire e interiorizzare comportamenti adeguati da mantenere come lavoratori futuri nei cantieri.

2.2.3 Le Auto-valutazioni alla chiusura di ciascun laboratorio

Alla fine del I e del II laboratorio i ragazzi si sono auto-valutati con la medesima scheda (allegato n. 3b) costituita da due parti:

- la prima prevedeva la scelta fra quattro livelli di competenza (da un minimo di 1 a un massimo di 4) riferiti ad indicatori specifici, raccolti in cinque dimensioni;
- la seconda costituita dalla possibilità di dare risposte aperte a stimoli riflessivi (per il I laboratorio: "la cosa più bella è stata quando…"; "mi sono sentito un po' a disagio quando…"; "ho avuto un po' di difficoltà quando…"; per il II laboratorio: "la cosa più bella è stata quando…"; "rispetto alla prima volta…".

la relazione con i bambini	**la relazione con le educatrici**	**la comunicazione**	**la gestione delle attività**	**la collaborazione dei compagni**
la relazione fra me i bambini è stata buona	la relazione in generale fra me e le maestre è stata positiva	sono riuscito a spiegare ai bambini i giochi o le attività	Sono riuscito a organizzare nell'aula dei bambini il materiale della attività progettata	ho collaborato con i miei compagni durante le attività con i bambini
sono riuscito a coinvolgerli nelle attività che ho progettato	quando ho avuto bisogno ho chiesto informazioni o aiuto	sono stato chiaro e comprensibile per i bambini	Sono riuscito a fare e gestire l'attività che avevo progettato	ho rispettato i ruoli e la suddivisione dei compiti decisi prima
mi sono sentito bene con loro	mi sono sentito a mio agio con loro	sono riuscito a comunicare con loro durante e dopo le attività	Ho rispettato i tempi progettati	
penso che loro siano stati bene con me	penso che loro siano state a loro agio con me		Ho cercato di considerare durante l'attività cosa volevano fare i bambin	

Un ragazzo ha compilato una scheda di autovalutazione personalizzata con indicatori diversi e in numero inferiore (il suo punteggio massimo corrisponde a 44 e il minimo a 11). Due ragazzi hanno compilato una sola volta la scheda, perché assenti in uno dei due laboratori.

Sommando tutte le auto-valutazioni numeriche espresse da ciascuno dei 21 ragazzi (il punteggio massimo corrisponde a 68; il punteggio minimo corrisponde a 17) risulta quanto segue:

max 68/ min 17 *max 44/ min 11	*Ser*	*Jam*	*Mic*	*Pie*	*Cla*	*Enr*	*Gio*	*Fed*	*Lu*	*Mas*	*Iv*	*Giu*	*Ces*	*Mau*	*Alb*	*Mat*	*Fab*	*Dar*	*Gab*	*Thi*	*Mar**
Lab. I	59	57	66	52	64	42	58	60	50	61	64	52	59	64	65	61	62	56	0	54	35
	87%	84%	97%	76%	94%	62%	85%	88%	74%	90%	94%	76%	87%	94%	96%	90%	91%	82%	0%	79%	80%
Lab. II	58	58	66	51	0	44	60	59	56	61	66	61	62	65	68	62	63	59	66	66	37
	85%	85%	97%	75%	0%	65%	88%	87%	82%	90%	97%	90%	91%	96%	100%	91%	93%	87%	97%	97%	84%
scarto punteggio	-1	+ 1	=	-1		+ 2	+ 2	-1	+ 6	=	+ 2	+ 9	+ 3	+ 1	+ 3	+ 1	+ 1	+ 3		+ 12	+ 2

Considerando tutte e 21 le auto-valutazioni in percentuale:

• la percentuale minima in assoluto è 65%; quella massima è 100%; • nel primo laboratorio la minima è 62% e la massima è 96%

• nel secondo laboratorio la minima è 65% e la massima è 100%

• nessun alunno si è valutato in modo negativo (al di sotto del 60%)

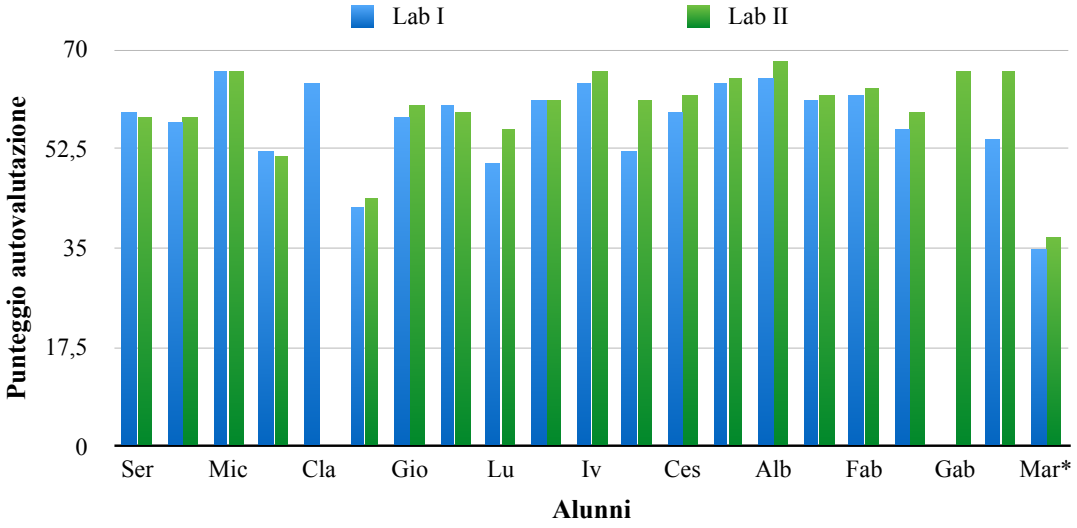


Grafico n. 2

Considerando i 19 alunni, che hanno compilato entrambe le schede, emerge che:

- 14 alunni su 19 (quasi il 74% degli alunni della classe) si sono auto-valutati meglio la seconda volta: 4 alunni (+1); 4 alunni (+2); 3 alunni (+3); 1 alunno (+6); 1 alunno (+9); 1 alunno (+12).
- Lo scarto positivo maggiore è di 12 e quello minore è di 1
- 3 alunni si sono valutati meglio la prima volta, con lo scarto di solo 1 punto
- 2 alunni si sono dati la medesima valutazione

Distribuendo i valori complessivi delle auto-valutazioni degli alunni nel reticolo a bersaglio[114], emerge (senza considerare i due ragazzi che hanno compilato un solo questionario auto-valutativo) che l'area delimitata dalla linea rossa (post II laboratorio) è più vicina al centro del bersaglio, rispetto a quella delimitata in blu (post I laboratorio), segno di una migliore percezione di sé.

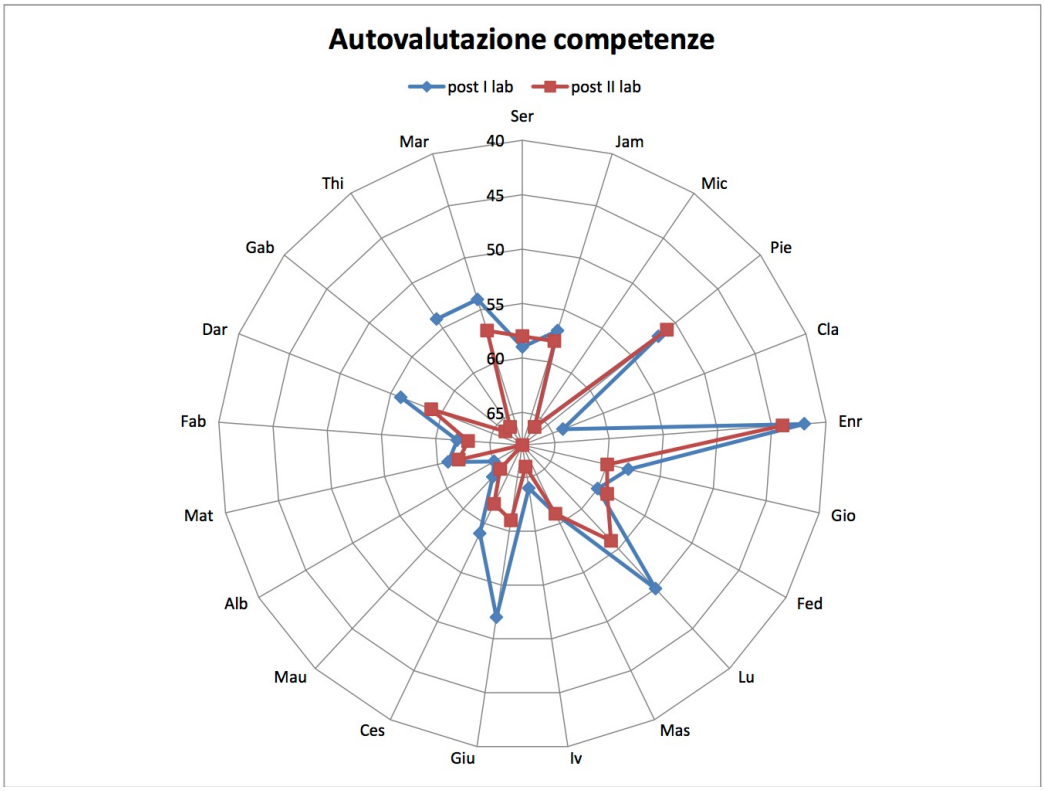


Grafico n. 3

[114]Nel caso di Marco il valore del punteggio della scheda di autovalutazione personalizzata è stato tradotto con un valore in proporzione al valore massimo di 68 e minimo di 17, quindi non è stato considerato 35 e 37, ma 54 e 57.

Se, si prendono in considerazione i valori effettivi emersi dalle auto-valutazioni dei ragazzi e li si divide in fasce di livello, emerge quanto segue:

		I lab	II lab	
basso	40-45	1	1	=
medio basso	46-50	1	0	-1
medio	51-55	2	1	-1
medio alto	56-60	8	7	-1
alto	61-64	6	5	-1
molto alto	65-68	2	6	+4

- la maggior parte dei ragazzi si colloca sia alla fine del primo che del secondo laboratorio nella fascia compresa fra 56-60 (medio alto)
- un solo alunno si trova nel livello "basso" sia dopo il primo che il secondo laboratorio
- la fascia che è aumentata maggiormente è quella molto alta (+4)
- se si considerano insieme le ultime due fasce, alto e molto alto, si passa da 8 a 11 allievi fra il I e il II laboratorio
- se si considerano le fasce che vanno dal medio alto al molto alto, si va da 16 a 18 alunni
- considerando la fascia dal basso al medio il numero degli allievi si dimezza, da 4 a 2 alunni

Per quanto riguarda i dati qualitativi, queste le riflessioni a partire dall'incipit -stimolo:

I LAB	**La cosa più bella è stata quando…**
	non c'è una cosa più bella, tutto è stato bello i bambini i giochi la compagnia noi ecc - quando i bambini provavano la pompa - vedevo i bambini che si divertivano - giocavano e ridevano con noi - i bambini hanno indossato gli occhiali - ho visto che i bambini si divertivano con i giochi che avevamo organizzato - quando i bambini giocavano - i bambini si sono divertiti - i bambini arrivavano da me a chiedermi le cose - abbiamo improvvistao altre attività - ho visto che i bambini erano interessati - hanno cantato una canzone e due bambini volevano stare lì con me - giravamo per l'asilo - facevamo provare i nostri giochi ai bambini e loro si divertivano - una bambina mi ha preso per mano e mi ha riempito di complimenti - i bambini si divertivano e si sentivano liberi di parlare e giocare con noi - mi sono divertito con i bambini - un bambino mi ha detto se gli spiegavo come funzionava l'impianto
	Mi sono sentito un po' a disagio quando…
	all'inizio, appena arrivato, ma poi è passato tutto - all'inizio quando li abbiamo rivisti, sono stato a disagio - non mi sono sentito a disagio - non sapevo come spiegargli uno strumento -i bambini mi guardavano in faccia - dovevamo spartirci i gruppi - quando ci siamo accorti che i pesci non c'erano per tutti i bambini - ho dovuto speigare i giochi ai bambini - mai - sono entrato nella stanza - non mi sono trovato a disagio - non sapevo cosa dire - non sapevo cosa fare - appena entrato nella classe
	Ho avuto un po' di difficoltà quando…
	hanno iniziato a perdere la concentrazione sul gioco - sono arrivati al banco degli occhiali e hanno preso subito gli occhiali comunque sono bambini, si devono divertire - abbiamo spiegato un 10 il secondo gioco delle carte - ho dovuto spiegare i giochi ai bambini non mi sono sentito in difficoltà - non mi sono sentito in difficoltà - mentre spiegavo il gioco ai bambini - i bambini facevano casino - l'esperimento non era facilissimo e i bambini che provavano avevano qualche difficoltà - ho dovuto seguire più bambini da solo - si è rotto un guanto - dovevo parlare all'inizio con i bambini, ma poi sono andato bene - quando i bambini facevano un po' di casino - dovevo improvvisare parlando e commentando nel tragitto nella scuola - mi chiedevano qualcosa i bambini, che io non sapevo - i bambini sono usciti dalla classe
II LAB	**La cosa più bella è stata quando…**
	i bambini hanno provato quello che avevamo portato - quando la maestra ci ha detto che una bambina aveva problemi a relazionarsi, ma con noi si è relazionata - un bambino di nome Marco mi ha abbracciato - una bambina si è relazionata con noi (fig. maschile) quando pochi mesi prima aveva perso il papà - facevano la pratica - mi sono divertito con i bambini - i bambini ridevano e scherzavano - la cosa più bella è stata quando alla relazione finale quando tutti i bambini hanno dato un forte abbraccio - abbiamo fatto il secondo gioco - i bambini giocavano con i nostri oggetti - si sono stupiti nel vedere l'acqua che cambiava colore - abbiamo fatto le foto con i bambini in braccio - ho visto che i bambini si divertivano - ho visto i bambini divertirsi durante i giochi - si sono seduti per disegnare ed erano tutti tranquilli - prendevo la bambina in mano - siamo andati in giardino per fare il gioco dell'acqua
	Rispetto alla prima volta
	i bambini erano un po' più casinisti - era una classe diversa e più scalmanata - è anadata bene - questi bambini (farfalle) erano un po' più vivaci degli scoiattoli e quindi c'era più casino - è stato più facile - credo che siano state belle tutte e due le volte allo stesso modo - sono riuscito ad esprimermi meglio - siamo stati più organizzati - non è cambiato niente - questi bambini erano meno vivaci - molto più sciolti a fare le cose e a spiegare la relazione con i bambini è stata molto più bella, simpatica e molto volenterosi di fare le cose - ho parlato di più con i bammbini e le insegnanti - hanno collaborato di più - è andata meglio questa volta - mi sono divertito un sacco tutte e due le volte - è andata un po' meglio perchè eravamo più pronti e organizzati - mi sono sentito più a mio agio e sono riuscito a parlare liberamente e improvvisando -

2.3 Riflessioni a fine progetto

I dati che convergono in questa parte finale del percorso provengono principalmente dalle interviste semi-strutturate di tutti i ragazzi della classe e dalle schede di autovalutazione personali.

Occorre specificare che, al fine di restituire ai ragazzi lo sguardo di altri su di loro e validare la percezione e il giudizio sulle azioni messe in atto, nel canovaccio di queste interviste sono stati opportunamente proposti, e restituiti, a seconda del soggetto e del percorso del singolo, alcuni dati raccolti attraverso le schede di osservazione delle educatrici (allegato n.7) costruite considerando le medesime dimensioni e gli stessi indicatori.

Infine è fondamentale far presente che sulla base delle medesime dimensioni e degli stessi indicatori è stata costruita anche la rubrica valutativa finale, allo scopo di valutare e certificare le competenze maturate da ciascun allievo nel percorso di apprendimento servizio, sulla base delle osservazioni costanti e dei dati raccolti con diverse modalità lungo il tutto il percorso.

Un intreccio quindi di sguardi di soggetti diversi, che sono stati coinvolti nel medesimo processo a diverso titolo, ma indirizzati sui medesimi contenuti (dimensioni e indicatori).

2.3.1 Le interviste finali

COME È ANDATA - COME È STATO

Tutti i ragazzi intervistati hanno un'opinione positiva dell'esperienza vissuta.

- Michele: "Eh che è stato un progetto bello… (…) il progetto è stato eseguito in modo giusto eh con buoni esiti eh…"
- Enrico: "Ehm, sì perché va beh primo mi è molto piaciuto…"
- Giorgio: "Meglio di come me lo aspettavo. Eh… non pensavo che uscisse così bene! (…)Sì sì, alla fine è andata bene"
- Federico: "È stata una cosa bella…"

- Luca: “Eh… niente… eh… pensavo fosse difficile, invece è stata una bella cosa è stata una bella cosa, positiva da fare, eh… (…) eh… quindi è stato bello anche… cioè un bel… eh non so una cosa positiva, un bel progetto… una bella esperienza”
- Massamba: “Eh… possiamo dire che è andato bene”
- Ivan: “È stata una bella esperienza”
- Giulio: “è stato bello. (…) non pensavo che noi eravamo capaci di giocare con i bambini”
- Cesare: “Molto bene, sì. È stata una bella esperienza fare questo lavoro qui con i bambini… mi è piaciuto”
- Mauro: “alla fine è andato bene! (…) Abbiamo fatto bene, poi! (…)mi è piaciuta molto come esperienza”
- Alberto: “mi è piaciuto. (…) Eh penso che sia una cosa che mi ricorderò… eh una bella cosa è stata!”
- Fabio: “anche l’organizzazione e tutto è stata molto bella secondo me…”
- Gabriele: “Bene. Bene…”
- Claudio: “non si pensava che fosse utile, invece poi è risultato più utile di quello che pensassi”.
- Matteo: “All’inizio, pensavo che era un po’ complicato farlo, invece dopo siccome ci siamo messi di impegno, anche durante le lezioni di flessibilità, abbiamo progettato tutte le cose e quindi abbiamo capito che riuscivamo a farlo Dopo bisogna anche vedere là all’asilo i bambini riuscivano a seguirci o no, cosa che in una classe siam riusciti benissimo, perché erano molto tranquilli, l’altra erano un pochino più agitati, ma comunque abbiamo fatto tutto”.
- Beh alla fine il progetto diciamo che è andato tutto secondo i piani e alla fine mi sono divertito ed è stato bello, anche perché mi piace anche giocare con i bambini, così… è stato bello secondo me. (…) comunque alla fine è andato tutto bene

Sintesi n. 36

È possibile raccogliere i giudizi espressi dai ragazzi per "sguardi": quello che raccoglie l'unità dell'esperienza, quello che mette in luce gli aspetti di realizzazione di un progetto, quello che mostra gli aspetti della piacevolezza dell'aver vissuto determinate situazioni, quello che mette in evidenza una comparazione fra ciò che si pensava, ci si aspettava all'inizio e ciò che è avvenuto alla fine e ciò che si pensa dopo aver fatto l'esperienza.

- *sguardo olistico*: 9 studenti utilizzano l'attributo "bello" (progetto), "bella" (esperienza); uno studente parla di cosa "positiva";
- *sguardo funzionalistico*: 6 studenti fanno riferimento alla riuscita del percorso: "uscire bene"; "andata bene"; "fare bene"; uno studente, in riferimento al modo di eseguire il progetto, usa il termine "giusto" con "esiti buoni"; uno studente afferma "è andato tutto secondo i piani"; uno sottolinea con le espressioni "riuscire a farlo", "abbiamo fatto tutto"; uno studente usa l'espressione "complicato"
- *sguardo edonistico*: 5 studenti si riferiscono al fatto che gli è "piaciuto" e uno di questi dice "mi sono divertito" e un altro sottolinea che è una cosa che "ricorderà"; un altro afferma "mi piace giocare con i bambini"
- *sguardo comparativo*: 5 studenti affermano che è stato "meglio", "più utile" di ciò che si aspettava, "all'inizio pensavo che…"; "invece dopo…"; "non pensavo che eravamo capaci …"; "pensavo fosse difficile invece…"; uno studente usa l'espressione "più utile"

LA SCELTA DEI BAMBINI COME DESTINATARI DI UN SERVIZIO

> Giorgio:
>
> "E poi… anche la decisone di… andare dai bambini, quando dovevamo scegliere cosa fare… e mi sembrava più giusto questo".
>
> Massamba:
>
> "Alla fine abbiamo scelto i bambini, pensando che è più facile, spiegare le cose ai bambini che agli anziani, che potranno avere più esperienza di noi".
>
> Ivan:
>
> "Penso che sarebbe stato molto diverso, perché già andando… andare a prendere i disabili oppure gli anziani è molto più difficile fare le cose, bisogna pensarci di più e questa classe non c'è sicuramente pazienza, sarebbe stato un po' più complesso, molto complesso!".

Sintesi n. 37

I ragazzi ritengono che l'aver individuato fra i soggetti con bisogni a cui loro potevano rispondere con le proprie capacità è stata la scelta giusta. Gli anziani a cui si ipotizzava di offrire un servizio informativo sul risparmio del riscaldamento erano ritenuti "troppo esperti" in relazione alle loro conoscenze attuali, mentre i disabili o comunque anziani di una RSA avrebbe richiesto competenze molto complesse e tanta pazienza, che uno studente conferma non essere fra le caratteristiche del gruppo classe.

L'AIUTO

UN SERVIZIO GRATUITO

Michele:

"È (una cosa) giusta! (…) Perché abbiamo offerto il progetto a loro e non volevamo niente".

Giulio:

"Mi ha fatto piacere farlo, dei soldi non mi interessava, visto che fin dall'inizio sapevamo che dovevamo lavorare, senza essere pagati in niente".

Mauro:

"Magari all'inizio pensi … i ragazzi pensano sempre al guadagno, perché dici che se devi fare una cosa, tanti altri miei compagni che dicevano, se fai una cosa devi essere pagato; cioè si pensa sempre come al lavoro e dici faccio una cosa, però in cambio ne devi avere un'altra… però la semplicità che c'è nel fare un servizio comunque gratis di volontariato, la soddisfazione non è il guadagno finale, ma l'esperienza (…) nonostante non c'è un guadagno finale".

DARE QUALCOSA CHE SERVE

A Fabio si chiede se è giusto o insegna qualcosa il fatto di mettersi in gioco su un servizio a favore di altri e non per se stessi:

"Secondo me sì, perché anche se non è per te stesso, comunque hai dato qualcosa a un altro e che a quell'altro gli servirà prima o poi".

PERCHÉ OFFRIRE UN SERVIZIO…

PERCHÉ NESSUNO È COMPLETO

Massamba:

"Sì, per me è giusto è una cosa bella, anche… come dicevo è bello aiutarsi, perché nessuno è completo, dobbiamo tutti aiutarci".

PERCHÉ RENDE FELICE TE STESSO E ALTRE PERSONE

Mauro:

"la soddisfazione… non il guadagno finale, ma l'esperienza… la soddisfazione… cosa hai fatto se hanno avuto una prospettiva positiva su quello che hai fatto così… e secondo me comunque è stata una bella esperienza, perché dici… sono attività che comunque rendono felici altre persone, ma che rendono felici anche te stesso, nonostante non c'è un guadagno finale, per cui… mi è piaciuta molto come esperienza".

PER NON PRENDERE BRUTTE STRADE

Giorgio conferma ciò che aveva detto nell'intervista iniziale, rispetto a quanto poteva essere positivo per dei ragazzi impegnarsi in di forme di aiuto:

"Sì, perché se no i ragazzi rischiano di andare sulla brutta strada".

NELLE COSE DI VITA È MEGLIO ESSERE AIUTATI CHE FARCELA DA SOLI,

Claudio:

"Io non sono uno che si fa aiutare, quindi… essere aiutato proprio no… qui a scuola soprattutto nelle materie come inglese, la prof.ssa mi dice posso essere aiutato … poi faccio da solo. Invece… nelle cose di vita è meglio essere aiutati, che farcela da soli, perché se vai solo nel tuo pensiero potresti sbagliare, invece se ti fai aiutare da qualcun altro…"

CON I BAMBINI È AUTOMATICO, NON È OBBLIGARE

Luca, nell'intervista iniziale, provocato sul fatto se fosse giusto obbligare qualcuno ad aiutare altri, sosteneva che qualcuno avrebbe dovuto proporre alla scuola forme di aiuto, ma senza obbligare, poiché altrimenti sarebbe stato un peso. Alla fine gli si è chiesto se si è sentito obbligato ad aiutare i bambini:

"È stata una cosa automatica (…) Cioè nel senso… (…) una volta che sei là va beh alla fine son bambini è automatico non è che è obbligare non è che ti senti obbligato è automatico aiutare i bambini secondo me Perché… cioè…. (…) Perché vedi che quando vai con tutta la semplicità boh sono… e poi li vedi molto coinvolti quindi facevano domande anche … proprio da interessati così allora…mi piaceva anche rispondere, dato che sapevo le cose".

Sintesi n. 38

Emerge il dato di gratuità del servizio offerto, considerato positivo dai ragazzi. L'azione svolta ha ragioni diverse: un'incompletezza di fondo che accomuna tutti, un piacere che sta più nel dare che nel ricevere, una spinta "spontanea" ricevuta dai bambini stessi. L'azione di aiuto spinge a riflettere anche sull'importanza di accettare l'aiuto altrui, nel corso della vita.

OPINIONI AD INIZIO PROGETTO

Claudio:

"Beh, la prima volta che ci siamo visti, ho detto: «È un buon modo per saltare ore di scuola!». (…) Mi sembrava un po' strana la cosa da fare (…) cosa viene qua a fare, perché… alla fine noi, non è che siam qui e facciamo il liceo o roba simile!"

Enrico:

"Eh siam partiti col piede sbagliato (…)

Gabriele:

"Ero un po' incerto… (…) Eh non sapevo cosa potesse servire una cosa del genere ad un idraulico!

Mauro:

"All'inizio va beh era un po' strana la cosa va beh… viene dall'esterno non sapevamo cosa si faceva del progetto con te così…".

Alberto:

"All'inizio, pensavo che era un po' complicato farlo".

Fabio:

"All'inizio del progetto come hai detto te che sei entrata… cioè all'inizio non ero tanto convinto di questo progetto"

Luca:

"Eh… niente… eh… pensavo fosse difficile"

Sintesi n. 39

Il progetto all'inizio, nella sua forma embrionale appare ai ragazzi "cosa strana" (2), si chiedono cosa potrà essere (2) e a cosa mai potrà servire un'esperienza simile ad un idraulico (1); risulta un percorso "difficile/complicato" (2), tanto da dire "non siamo al liceo" (1); della proposta non si è convinti e verso di essa si è incerti (2); i ragazzi appaiono inizialmente diffidenti, perché chi propone "viene dall'esterno" (2). In origine appare come un buon "modo per saltare scuola" (1), perché un'esperienza così non è "scuola". Un allievo conferma inoltre una partenza con il "piede sbagliato" (1). Tutto legittimo, considerando che l'idea era proprio quella di non partire con una proposta predefinita; si era consapevoli di probabili pregiudizi dei ragazzi rispetto alle proprie capacità, della naturale diffidenza nei confronti di una persona esterna, del fatto che iniziava l'esplorazione di un campo totalmente inedito e molto complesso.

LE ASPETTATIVE NEI CONFRONTI DEI BAMBINI

Enrico:

sperare che loro ci accettassero.

Giulio:

non pensavo che noi eravamo capaci di giocare con i bambini così… non ci ritenevamo all'altezza,

Luca:

Pensavo che era difficile, per i bambini, per farsi ascoltare, per i giochi, magari non gli interessavano così… (…) di sicuro ci sarà qualche bambino che si fa i fatti suoi invece no tutti lì

Giorgio:

Non sapevo cosa aspettare! Cioè era… avevo un vuoto, non sapevo cosa…

Giorgio:

credevo magari che succedesse qualcosa ai bambini, invece è andato tutto bene…

AVEVO GIÀ PROVATO A STARE CON I BAMBINI AL CRE… SAPEVO PIÙ O MENO COME ERAN FATTI I BAMBINI

Giulio:

però visto che ho fatto altre attività tipo il CRE così eh tipo ho fatto il CRE così tipo eh sapevo più o meno i bambini come eran fatti e che ci sono anche bambini piccoli poi altre attività come animatore mh…

Federico:

Sì, ma poi avevo già provato a stare con i bambini quando facevo il cre e l'animatore eh… così dovevo tenere a bada i bambini, se no andavano da tutte le parti.

Giorgio:

Sì… quando giocavamo, non ero severo di sicuro e… poi cercavo di farli giocare… poi va beh (…)

Sintesi n. 40

I ragazzi prima di incontrare i bambini sperano da un lato di essere accettati da loro (1), dall'altro di essere capaci di giocare con loro (1); non si sentono all'altezza del compito. Temono sia difficile farsi ascoltare da loro (1) e hanno paura di non riuscire ad interessarli (2); uno studente ha paura che succeda qualcosa ai bambini (1). Qualcuno invece ha la sensazione del vuoto, dichiarando che non sapeva che cosa spettare (1). In parte le paure sono mitigate da alcune esperienze pregresse dei ragazzi nei Centri Ricreativi Estive, nel contesto giocoso dei quali hanno avuto esperienze dirette con i bambini (3).

LE DIFFICOLTÀ DELL'INIZIO

NON SI CAPIVA COSA SI VOLEVA FARE

Michele:

"All'inizio non si capiva cosa si voleva fare".

Massamba:

"All'inizio era difficile, perché non sapevamo cosa dobbiamo fare, ma andando tante volte all'asilo e facendo i gruppi di lavoro, abbiamo riuscito a capire che cosa dobbiamo fare e come fare gli obiettivi e come faremo a fargli capire quello che vogliamo insegnargli.
Con il tuo aiuto e quello della coordinatrice, anche le maestre che ci aiutano… (…) quando ci siamo conosciuti, avevamo problemi per iniziare, soprattutto quando dovevamo scegliere se prendere l'asilo dei bambini, i vecchi e (…) i disabili".

RIUSCIRE A PROGETTARE E POI METTERLO IN PRATICA

Per Matteo la perplessità che lo rendeva più incerto era:

"Riuscire a farlo, cioè proprio riuscire a progettare e poi metterlo in pratica. Sembrava una cosa grande"

COME FACCIAMO A FAR CAPIRE AI BAMBINI LE COSE? COME LO DICEVAMO?

Massamba:

"All'inizio l'unica cosa che noi abbiamo trovato difficoltà è che… come facciamo a far capire ai bambini le cose che dobbiamo fare? Perché ci ha causato tanti problemi, perché noi stessi dicevamo: ≪Ma come facciamo a fare spiegare i bambini che non sanno che cos'è il risparmio, fargli spiegare in modo chiaro e semplice?≫. (…) Anche Claudio diceva: ≪È vero che non ce la faremo, come facciamo a dire a fare il ciclo dell'acqua?≫ (…) Il problema era: come lo dicevamo? (…) quando abbiamo formato i gruppi… c'era confusione… che cos'è il viaggio dell'acqua? Che cosa dobbiamo fare andare a tagliare, filettare? Come facciamo nel laboratorio? Comunque non sapevamo cosa fare, anche io non sapevo cosa fare per imparare i bambini. Cos'è il ciclo dell'acqua? (…) Possiamo dire che sapevano il 40 % del ciclo dell'acqua… possiamo dire, perché quando ho portato le cose sapevano cos'è un tubo, le nuvole, come si fa… come arriva la pioggia tutte le cose lì. L'unica cosa che non capivano, è il serbatoio e la pompa e altre cose… ma non era difficile. Il problema era: come lo dicevamo?".

A Gabriele si chiede se le perplessità che aveva all'inizio son rimaste, son sparite o se ce ne sono altre:

"Ne ho solo una… cioè secondo me bisognava… va beh anche i bambini così piccoli, però un po' più grandi forse avrebbero capito un po' di più (…) 3 o 4 elementare, 1 o 2 media… magari con le stesse attività però spiegargli l'acqua calda come reagisce a qualche altra cosa, come che l'acqua calda sale e l'acqua fredda… però va beh…".

Sintesi n. 41

Una delle maggior difficoltà sostenute e affrontate dagli allievi del CFP è stata quella di partire da zero, dalla scelta dei destinatari del servizio prima e dall'individuazione di ciò che si poteva proporre ai bambini. Appariva loro una cosa insormontabile progettare un "non ancora" visibile e concreto e una messa in pratica dell'immaginabile, del pensabile: "riuscire a progettare e poi metterlo in pratica"; "sembrava una cosa grande". L'accompagnamento degli adulti e il sostegno in corso d'opera è stato determinante: un lavoro di stimoli continui ma anche di attese di risposte dentro una "zona di sviluppo prossimale", giocata con atteggiamento di fiducia nel possibile. L'altra difficoltà è ben spiegata da Massamba: come far capire le cose ai bambini? Come dire le cose ai bambini? Sono state di fondamentale aiuto gli incontri alla scuola dell'infanzia: con la direttrice, con le educatrici e con i bambini stessi. Piccoli suggerimenti e rassicurazioni hanno sostenuto i ragazzi nel loro lavoro.

"SCATTI" DI UN'ESPERIENZA INEDITA

Durante l'intervista semi-strutturata si chiede ai ragazzi di provare a "fotografare" un momento particolare dell'esperienza che li ha colpiti o che ricordano con piacere.

SONO PIACIUTO A QUALCUNO

Claudio:

> "(…) nell'altro gruppo quello dove c'era il bambino che stava sempre con me, mi son trovato lì due o tre bambini che alla fine… cioè mi consideravano come loro amico, perché stavano lì con me a scherzare e giocare e quella era un po' più simpatica la cosa… mi sentivo più… con loro… (…) Mi ha fatto piacere, perché almeno sono piaciuto a qualcuno!

IO POI NON SONO BRAVO A LEGGERE

A Claudio si propone una fotografia concreta in cui si vede lui stesso, altissimo, seduto su una piccolissima seggiola con in mano un libricino, attorniato da bambini intenti ad ascoltarlo; di seguito il suo commento:

> "(…) in quel momento (me li) son trovati tutti vicini e c'era un po' di disagio, perché magari se dicevo una cavolata e loro se ne accorgono… (…) io poi non sono bravo a leggere … pensavo eh… adesso leggo una cosa per un'altra, (…) magari se dicevo una cavolata e loro se ne accorgono… (…) poi va beh facevo in modo che dicessero loro… (…) Dicevo eh cosa sta facendo qua? E loro parlavano…".

HO PRESO IL BICCHIERE INSIEME A LEI

Questa "fotografia" è stata scattata dalle insegnanti: si tratta della scheda di osservazione compilata dalle educatrici e proposta a Mauro, il quale racconta:

"Mi ricordo che bambina era… adesso non mi ricordo come si chiamava… (…) tutte le attività che avevamo proposto, lei aveva detto che non voleva giocare, perché aveva detto che non gli piaceva, così… (…). Dopo abbiamo provato il gioco quattro volte e 'sta bambina qua non aveva mai giocato, allora parlando con le insegnanti così, anche gli altri bambini volevano giocare ancora; proviamo magari altre due prove, per vedere se gioca e all'ultima prova siam riusciti a convincerla a giocare e ho preso il bicchiere insieme a lei e l'ho fatto due o tre volte il gioco e le è piaciuto tanto e ha detto che si è divertita (…). Lei aveva paura di bagnarsi così, diceva che aveva un po' paura dell'acqua, boh… e alla fine pian piano, siam riusciti a farle fare il gioco e gli è piaciuto così… per cui… anche le insegnanti hanno detto che sono state molto contente di quello. Di solito quella bambina tende sempre ad emarginarsi con l'acqua così, invece quel momento, così, ha giocato comunque".

L'AVEVO VISTA MOLTO ISOLATA E POI È VENUTA DA ME

Massamba:

"Come Maria… l'avevo vista molto isolata e l'ho chiesto - Cosa c'è cosa hai?- E mi fa - Niente, sono stanca di vedere queste cose qua! -. Le ho detto - Ma hai visto come fa l'acqua ad andare dentro il serbatoio? - Ha detto di no. - Perché lo sai che io sono più alto di te! - E fa sì. Da lì quando sono sceso come si dice… Abbassato? Sì abbassato per prenderla e le ho dato una testata e da lì l'ho vista ridere e ho detto - Per me si è fatta male! - E ho avuto paura, ma ho visto l'ho vista ridere e dicendo - Hai preso una testata hai preso una testata! - È stato un modo per comunicare… Sì è stato un comunicare e da lì io facevo finta di piangere… - Ti fa male?!? Ma tu non sei più un bambino! Io devo piangere! (ride) (…) Un modo per comunicare… per avere l'attenzione dei bambini devi essere anche tu un bambino… lì ho cominciato a far finta di piangere è venuta da me e mi fa - Non sei tu che sei un bambino sono io che devo piangere! - . - No anche io sono un bambino - ho detto - No ma tu sei più grande di me non devi piangere!".

MA SEI TU CHE HAI DETTO ALLA PAOLA DI RISPARMIARE?

Massamba:

"Poi io sono andato in bagno a lavarmi le mani ed ero da solo con una bambina, la Paola e mi portava a lavarmi le mani, ha visto aprire il rubinetto così… che usciva tanta acqua e gli ho detto - Sai cosa vuol dire risparmiare? - . - No, ma quante parole nuove porti te? - . - Risparmiare è se vuoi che la tua mamma e il tuo padre non pagano tanto… devi risparmiare. Tipo quando ti lavi le mani, quando metti il sapone, devi chiudere il rubinetto e quando lo apri, aprilo piano! -. E lei mi ha detto (…) - Io invece quando sono a casa, apro sempre il rubinetto e per me l'acqua non si paga - . Comunque io ho detto l'acqua si paga e si paga tanto e per aiutarli devi aprire piano il rubinetto, quando metti il sapone chiudi il rubinetto. Sai che non era il mio lavoro, ma il lavoro dell'altro gruppo, ma andando con lei in bagno ho visto come apriva il rubinetto… (…) e poi il giorno dopo, quando siamo andati a mangiare, la

maestra mi ha detto la stessa cosa… mi ha detto che - Ma sei tu che hai detto alla Paola di risparmiare? - . Le ho detto di sì, mi ha detto che la sua mamma ti dice grazie dalla sua parte, perché non sapeva neanche cosa voleva dire risparmiare e lasciava il rubinetto aperto anche quando faceva il bagno! E le ho detto - Eh noi siamo qua… (…) ma sappiamo più dei bambini allora dobbiamo spiegargli e che comunque è una bella cosa!".

COL SERBATOIO AI BAMBINI GLI PIACEVA

Luca:

"Più bella… ecco! Eh, la parte pratica del progetto, col serbatoio così… anche lì è stato bello, sì perché ai bambini gli piaceva".

CONTINUAVA A PARLARGLI DEGLI IDRAULICI

Luca:

"Eh una volta ho incontrato una signora a Brembate, con un bambino che c'avevo io eh sì e mi fa che continuava a parlargli degli idraulici eh sì… proprio quel giorno lì che sono andato a casa e son passato dall'oratorio e l'ho visto lì"

IL SIMONE MI FA: «TI VOGLIO BENE»!

Fabio:

Qual è la cosa più bella di tutto il progetto?
E che quando sono andato lì… un bambino mi ha detto "ti voglio bene"! si sorride (…) Eh… il Simone mi fa "ti voglio bene"!

A Fabio vengono mostrati i disegni dei bambini del suo gruppo; si leggono le frasi esplicative scritte dalle maestre sui disegni. Fabio guarda con molta attenzione disegno per disegno, leggendo le frasi scritte dalle educatrici. Poi improvvisamente vedendo il disegno di Simone esclama:

"Eccolo!!! Simone! (…) l'ultima volta che sono andato, l'ho aiutato a disegnare!".

Sintesi n. 42

Gli episodi, le immagini che i ragazzi riportano riguardano soprattutto la dimensione emotivo-relazionale e motivazionale della loro personalità: l'essere piaciuto "almeno" a qualcuno, come dice Claudio; il "ti voglio bene" detto a Fabio da un bambino; la relazione creata fra Claudio (che dichiara di non saper leggere bene) e un piccolo gruppo di bambini attraverso un semplice libro, l'accompagnamento delicato di Mauro nei confronti una bambina timorosa dell'acqua, l'aggancio creato da Massamba con l'isolata Maria e con la curiosa Paola che impara a chiudere il rubinetto, il legame creato fra Luca e i bambini che utilizzano concretamente la pompa idraulica. A questi scatti emotivi relazionali, si aggiungono, intersecandosi, scatti che rappresentano la riuscita personale, la soddisfazione

della portata a termine del compito, il superamento di un imprevisto o un momento difficile (come può essere l'atteggiamento di isolamento o di rifiuto del gioco da parte di un bambino), il fatto di essersi sentiti in grado di dare qualcosa ai piccoli, di poter insegnare loro piccole cose, così come il riconoscimento positivo ricevuto da figure adulte esterne ("una volta ho incontrato una signora (…) con un bambino che c'avevo io (…) e mi fa che continuava a parlargli degli idraulici").

MANCANZA DI MOTIVAZIONE INIZIALE E IN CORSO D'OPERA

Enrico:

"All'inizio… non è che ero molto… non mi stava piacendo sta cosa… preferivo fare le lezioni normalmente. (…) Mh… non mi piaceva avere una responsabilità così grande (…). Eh… va beh, la prima cosa perché mi ha detto la coordinatrice è che le considerava queste cose… e che poi avevamo deciso di andare anche a vedere questi bambini e così… eh… era nostra responsabilità stare con i bambini, farli divertire e sperare che loro ci accettassero. (…) Eh anche perché all'inizio non avevamo niente… (di concreto)".

Alberto:

"E ma non c'avevamo neanche voglia!"

CONTINUARE PERCHÉ …

AVEVAMO DATO PAROLA E FACEVAMO BRUTTA FIGURA (4)

Luca:

"Perché ormai avevamo dato già a parola a tutti e facevamo brutta figura se… se lasciavamo perdere e per fortuna non è stato così!"

Massamba:

"Anche il giorno che siamo andati là dalle maestre… il giorno dopo siamo venuti qua e lei e la Falchetti siete venuti a chiedere se ci piaceva fare il progetto, se dobbiamo lasciare il progetto o farlo… Ho sentito Luca… a lui non piace fare il progetto… gli ho detto: ≪Ma è una cosa assurda! Se lasciamo stare questo progetto… già abbiamo preso il contatto con la direttrice e le maestre e i bambini ci aspettano… anche i bambini (…) se diciamo che dobbiamo tornare indietro sarebbe una brutta cosa per noi alunni dell'ENGIM, anche per la scuola ENGIM, perché già se andiamo là, portiamo la maglietta dell'Engim… allora non possiamo tornare indietro!≫".

Gabriele:

"Eh eravamo già ad un punto che… tornare indietro non so… o lo facevamo o facevamo una figura di merda con gli altri, quindi… (…) Se fosse andata male avremmo fatto comunque la figura… però tanto vale tentare".

L'ABBIAMO SCELTO NOI, ALLORA SI VA AVANTI (1)

Massamba:

"Ho sentito tante cose dagli alunni… che sono così… sono così, ma fa niente! La cosa che c'è… noi abbiamo deciso, perché c'erano tre soluzioni. Disabili, anziani e bambini. Alla fine abbiamo scelto i bambini. L'abbiamo scelto noi, allora si va avanti. Da lì ho chiesto alla Falchetti che non possiamo più tornare indietro e lei va bene".

ORMAI L'ABBIAMO INIZIATO… "SVEGLIAMOCI E CONTINUIAMO 'STO PROGETTO!" (3)

Mauro:

"Dopo tutte le ore che avevamo usato per fare questi incontri … alla fine ci siam detti ≪Svegliamoci e continuiamo sto progetto!≫". Abbiamo fatto bene, poi! (…) Noi compagni abbiamo detto, ormai l'abbiamo iniziato, abbiamo fatto l'incontro con le insegnanti, quindi, perché tirarci indietro adesso? (…) Abbiamo detto ≪Perché dobbiamo fermarci proprio adesso che abbiamo dato inizio al progetto?≫ E niente… tra compagni ci siam parlati tante volte e alla fine abbiamo detto che volevamo continuare il progetto".

VEDENDO ANCHE TE CHE ERI UN PO' DELUSA (1)

Mauro:

"Poi secondo me, vedendo anche te, comunque che eri un po', tra virgolette, delusa di quello che avevamo fatto, ci siam dati una svegliata anche noi".

ERA GIUSTO NEI TUOI CONFRONTI – L'IMPEGNO CHE CI STAVI METTENDO ANCHE TE (2)

Mauro:

"No, perché va beh, uno… tanti dicevano che comunque anche te, era giusto nei tuoi confronti, perché il progetto che stavi facendo, era giusto che… beh l'impegno che ci stavi mettendo anche te… perché era anche per te, come una verifica da fare… anche magari se (…) qualcuno, l'impegno che avevi messo anche te, è giusto che non eravamo noi, quelli che dovevamo rovinare tutto".

"(…) Poi c'è stato quel periodo che tipo tanti non avevano più voglia di farlo così… eh va beh te, te l'eri anche un po' presa perché comunque dopo tutto l'impegno che c'avevamo messo per organizzare, chiamare la direttrice, gli incontri che avevamo fatto… era giusto anche te comunque la tua reazione non tanto positiva".

Alberto:

"Mah… secondo me anche il fatto che … primo di aiutare te con il tuo progetto"

VEDENDO I BAMBINI… MI SONO LASCIATO ANDARE (2)

Enrico:

"La prima volta che abbiamo visto i bambini e le maestre ci siamo… almeno io mi sono convinto eh… a portare avanti questo progetto".

Fabio:

"Eh vedendo i bambini, che ci han detto eh tipo a me che mi ha detto "ti voglio bene" così… cioè… mi son lasciato andare anche io un po'… eh cioè… mi son messo in gioco"

DOPO LA "ROMANZINA"(2)[115]

Alberto:

"Sì, penso che sia stato solo quel periodo lì che non c'aveva voglia nessuno, ma dopo quando c'ha fatto lì, la "romanzina" con la coordinatrice… eh quel giorno là e dopo penso che da lì sia cominciato a funzionare meglio; è passata la non voglia a tutti. Visto che c'è stata sta "romanzina" qui…
È servita?
Sì sì… perché se no sicuramente non andava a finire così!
Quindi ogni tanto serve prendere un po' di petto?
Siam ragazzi! Sì sì!".

Ivan, riflette stimolato sulla questione se il richiamo alla loro responsabilità era servito:

"Sì. Ti ho dato subito la risposta perché sapevo che mi facevi questa domanda!"

QUESTE COSE VERRANNO VALUTATE, PESERANNO A FINE ANNO (1)

Alberto:

"Si è cominciato a dire che sono che verranno valutate, peseranno a fine anno così… eh dopo ci siam messi dentro… cioè ci abbiamo messo la voglia".

SE NON C'ERA NESSUNO CHE CI INCITAVA COME TE… DI SICURO NON L'AVREMMO FATTO (2)

Luca:

[115]Alberto si riferisce a un focus group del mese di marzo, in cui tutti gli allievi si sono confrontati con la ricercatrice-conduttrice del progetto e la coordinatrice del loro corso.

> "Magari… anzi sicuramente se eravamo da soli a fare sto progetto che non c'era nessuno che ci incitava come te, per dire… di sicuro non l'avremmo fatto e invece cioè con un po' di aiuto… nel senso eh di con qualcuno che ci dava un po' di coraggio sì… l'abbiamo fatto e infatti".

Massamba:

> " (…) andando tante volte all'asilo e facendo i gruppi di lavoro, abbiamo riuscito a capire che cosa dobbiamo fare e come fare gli obiettivi e come faremo a fargli capire quello che vogliamo insegnargli. Con il tuo aiuto e quello della Falchetti, anche le maestre che ci aiutano…".

Sintesi n. 43

"Non mi stava piacendo", "non mi piaceva avere una responsabilità così grande", "non avevamo niente di concreto", "non avevamo voglia". Sia all'inizio che in corso d'opera si è dovuto fare i conti con una demotivazione e una mancanza di impegno piuttosto costanti, che hanno toccato quota massima verso marzo, alle soglie dell'attivazione dei lavori di preparazione del laboratori per i bambini. Proprio in questo periodo il progetto ha rischiato di naufragare: alcuni dei ragazzi hanno cominciato a mostrare un atteggiamento rinunciatario ed oppositivo, influenzando e trascinando chi si ritrovava in una posizione di indecisione o di indifferenza verso la partecipazione al progetto. Un *focus group* ha fatto emergere posizioni diverse: un piccolo gruppo - circa un quarto - ha esternato la mancanza di volontà, la demotivazione, nascondendosi dietro il fatto che era una cosa difficile, impegnativa e non adatta ai ragazzi di una scuola professionale; altri - la maggior parte - erano indecisi o comunque non si esprimevano; alcuni ragazzi si sono esposti invece in modo chiaro, richiamando a responsabilità tutti i compagni e ricordando che tutti "ci avevano messo già la faccia" e che non si poteva tornare indietro, dopo aver incontrato i bambini e promesso loro i laboratori. Dopo il confronto diretto è stato proposto loro un questionario anonimo sulla continuazione o meno del progetto: la risposta è stata unanime e positiva. Cosa ha portato i ragazzi a proseguire? Una serie di elementi li hanno aiutati a scegliere di proseguire:

- la promessa ai piccoli e la parola data alla quale non sottrarsi, pena la "brutta figura" per se stessi e per il nome della Scuola
- l'arrendersi, il lasciarsi andare di fronte alla spontaneità dei bambini, che fin da subito avevano dimostrato interesse e curiosità verso i ragazzi più grandi
- un risveglio personale a fronte di un richiamo fra pari
- il percorso già avviato, per cui valeva la pena "tentare"
- la delusione da parte di chi conduceva il progetto (che per altro dopo aver analizzato con i ragazzi motivazioni e demotivazioni ha dichiarato loro che avrebbe accettato qualsiasi decisione, anche negativa, a condizione che fosse stata presa responsabilmente e direttamente)
- il rispetto nei confronti di chi ci aveva messo impegno, tempo ed energie e il contribuire a un progetto di ricerca della conduttrice
- il richiamo serio degli adulti - educatori alla responsabilità delle scelte e delle azioni
- l'incitamento e l'aver dato coraggio lungo tutto il percorso
- l'aver capito cosa fare attraverso l'accompagnamento e l'aiuto
- il fatto che fosse un progetto parte integrante del corso formativo e come tale valutabile.

A COSA NON È SERVITO

NON SAPEVO A COSA POTEVA SERVIRE AD UN IDRAULICO

Gabriele:

"Non sapevo cosa potesse servire una cosa del genere ad un idraulico!".

È STATO PIÙ UTILE DI QUEL CHE PENSAVO

Claudio:

"È risultato più utile di quello che pensassi".

A COMUNICARE *

Claudio, Enrico, Cesare e Gabriele dicono rispettivamente:

- Secondo me… nella comunicazione.
- Parlare davanti agli altri.
- Eh, il modo di … come … di (…) eh usare come si dice gli atteggiamenti con loro, imparare a comunicare con i bambini (…) per esempio mi chiedevano gli oggetti… spiegare se era giusto o sbagliato.
- Poi va beh, certo… spiegando ai bambini e vedendo le loro facce un po'così… sorprese allora è servito (…) Eh nell'esprimermi…

HO INSERITO NEL CERVELLO DEI BAMBINI QUALCOSA IN PIÙ

Gabriele:

"A bambini che non sapevano niente… gli ho inserito nel cervello tra virgolette una cosa in più".

A CAPIRE COME SARÀ DA GRANDE, IL MONDO DEL LAVORO

Fabio:

"(…) così i bambini dell'asilo, quando saranno grandi, le cose che gli abbiamo detto saranno servite a qualcosa, tipo li abbiamo aiutati a capire come sarà da grande, il mondo del lavoro".

È UN MODO PER DARE UN'IDEA DEL COS'È IL LAVORO DELL'IDRAULICO

Thair:

"cioè abbiamo aiutato delle persone più piccole a capire un po' il nostro mestiere".

Mauro:

"(…) così magari hanno già un'idea da piccoli, quando crescono possono dire… non dobbiamo soltanto guardare i dottori che hanno studiato e sono andati a fare delle scuole più difficili ma devono vedere anche i lavori più… non dico più semplici, però quelli meno… meno guardati diciamo… e l'idraulico è uno tra quelli… È per quello che è un modo per dare un'idea a loro del cos'è il lavoro dell'idraulico, che non è poi così brutto, perché pensare che se è un lavoro che ti sporchi le mani allora per forza è brutto! Perché comunque hai anche in questo lavoro qua delle soddisfazioni finito il lavoro così…".

A COME FARE CON I BAMBINI

Michele, Cesare e Tahir dicono:

- Ci è servito a imparare nuove cose… di stare con i bambini
- E serve per imparare un po' come fare con i bambini piccoli…
- Allora… beh innanzi tutto come… beh come stare con i bambini.

A PRENDERE L'INIZIATIVA

Tahir:

"poi, va beh, prendere un po' anche l'iniziativa, perché quando ho chiamato la direttrice, ho preso l'iniziativa io, senza che me lo chiedessero. (…) Secondo me è utile non solo per la scuola però… per… cioè individualmente. (…) Utile nel senso ad avere delle qualità in più… (…) Un po' la sicurezza, la responsabilità… queste cose qui".

INSEGNAVA COSE DELLA VITA

Giulio:

"(…) abbiamo fatto qualcosa di diverso (…) e ci insegnava cose della vita".

SIAMO MATURATI NEGLI ATTEGGIAMENTI RISPETTO ALLE ALTRE PERSONE

Claudio:

"(…) che nel… cioè… per dire… come classe… cioè mi sembra che… siano un po' più maturate le persone (…) Verso gli altri, perché, si va beh, non è che siamo santi adesso… come si nota, (sorride) però rispetto all'inizio, così… siamo maturati negli atteggiamenti rispetto alle altre persone… sappiamo adesso come dovremmo rivolgerci agli altri…Secondo me (non solo con i bambini) anche con gli adulti. Poi varia da persona, perché a me, mi sembra adesso… comunicare con le maestre a me sembrava stradifficile, perché non sapevo cosa dirgli…

PERCHÉ CI SIAM TROVATI DAVANTI UNA COSA DA AFFRONTARE E DA RISOLVERE…

Claudio:

"Perché ci siam trovati davanti una cosa da affrontare e da risolvere… perché dovevamo fare questo progetto, ma non eravamo consapevoli di cosa eravamo capaci di fare, invece poi è risultato più semplice… più tempo che facevamo…".

FAR CAPIRE … CHE COSA C'È IN GIRO PER FAR DEL BENE ALLA GENTE

Ivan sosteneva nella prima intervista che "ognuno è responsabile … ma anche solo di una cosa ma, tutti ce l'hanno la responsabilità". Gli si chiede se, alla fine, questo progetto ha aiutato a capire cosa significa essere responsabili e se ai ragazzi della loro età fa bene impegnarsi in qualcosa per gli altri:

"Confermo, confermo, stavolta al 120 %, ma non solo questo… non solo questo progetto, ma anche volontariato, tutti i tipi di volontariato (…). Diciamo che, primo è una cosa che secondo me fa capire che al mondo d'oggi ci sono in giro tantissimi sbadati, in giro ragazzi che non sanno neanche di essere al mondo, far capire … cosa… cosa c'è in giro; posso dire che… che cosa c'è in giro, per far del bene alla gente. Basta, diciamo… non poco, devi sentirtela prima te la voglia di fare le cose, e soprattutto, devi essere te disponibile per le altre persone".

QUESTO LAVORO HA CONTRIBUITO SULL'INTEGRAZIONE

Tahir:

"Eh penso che questo lavoro sia… ha contribuito molto sull'integrazione, perché questi bambini lavoravano anche con i ragazzi di altre nazionalità, però… cioè però sono lì a lavorare tranquillamente, abbattendo delle barriere culturali, così…".
Sarà un buon esempio per quei bambini, avervi visto?
"Sì, per crescere è importante".
Ci sono barriere culturali a scuola?
"In questa scuola? Beh nella mia classe qualche volta… quando si sente al telegiornale, non so uno di questo paese ha fatto così, visto che tu magari vieni da quel paese, ti vengono a dire: ≪Eh come mai questo qui ha fatto così o ha fatto cosà…≫ (…) però cioè, nel senso… le persone di quel paese non possono ritenersi responsabili, se una persona ha fatto qualcosa di sbagliato".

Parlando della cittadinanza italiana Thair si esprime così:

"Penso che mi spetti di diritto. (…) Io son sempre vissuto qua, quando vado in Ghana, vengo considerato come un europeo, quando vengo qua vengo considerato come uno straniero".

Massamba è stimolato a riflettere sul fatto che la società, come la comunità dei bambini dell'asilo, è multietnica, così come la stessa classe 2T:

> "È una cosa bella. Tipo all'asilo adesso, ci sono tantissimi bambini stranieri, forse è una cosa che toglierà il razzismo che stiamo sentendo ogni giorno parlare alla tv. Una cosa che lo toglie, perché dalla … quando sono andato là all'asilo, non ho mai sentito che un bambino o una bambina dire che quello là è nero o è africano o è marocchino. Per loro sono tutti uguali… (…) Eravamo i ragazzi che spiegavano l'acqua e anche nelle classi c'erano bambini, ma non li ho mai visti sentirsi isolati, tipo, sai che tipo, a volte i bambini stranieri si isolano, ma loro non li ho mai visti isolati, stavano sempre con i bambini, erano tutti insieme: è una cosa bella".

Sintesi n. 44

Da un lato il dubbio rispetto all'utilità del progetto a chi sta svolgendo una formazione professionale e che forse da grande farà l'idraulico (Gabriele), dall'altro la consapevolezza - ad esperienza conclusa - che la stessa è stata più utile di quel che si pensava (Claudio). I ragazzi, al netto di pregiudizi iniziali e demotivazione in itinere, considerano utile l'esperienza vissuta per diversi motivi:

- per comunicare, esprimersi, parlare davanti agli altri
- per stare con i bambini, saperci fare con i bambini
- per dare delle conoscenze ai bambini (inserire nel cervello qualcosa in più)
- per far capire il mondo del lavoro, per dare l'idea del lavoro dell'idraulico, per aver fatto cogliere il valore di lavori "meno guardati", in cui ci si sporca le mani
- per riuscire a prendere l'iniziativa personale (non solo a scuola)
- per imparare cose della vita
- per maturare un atteggiamento diverso nei confronti delle persone
- per provare a risolvere problemi e cose a cui ci si torva di fronte
- per capire, se si vuole e non si è adolescenti "sbadati", che è possibile fare del bene
- per dare un contributo all'abbattimento delle barriere e dei pregiudizi culturali e alla costruzione di processi di integrazione a partire da legami quotidiani e prossimi

Un'esperienza olistica che ha toccato dimensioni diverse: comunicative, relazionali, affettive ed emotive, comportamentali, sociali, culturali, riflessive. L'incontro con l'altro, totalmente altro da sé, ha permesso di creare buoni cortocircuiti dentro il sé, favorendo riflessioni, apprendimenti, cambiamenti.

COMUNICARE

I ragazzi hanno individuato proprio la competenza del comunicare come una fra quelle più attivate nell'esperienza di progetto. Di seguito alcune loro riflessioni sul tema.

IO HO PARLATO CON LE INSEGNANTI ANCHE TANTO…

Giorgio:

"(…) questa cosa è uscita alla fine. Cioè proprio, è uscita quando abbiamo finito… e lì io ho parlato con le insegnanti anche tanto… ho parlato con quella dei cerbiatti… Abbiamo parlato della scuola, del perché avevo otto ore… perché era un giorno speciale, con delle ore da recuperare… e poi anche con quella dell'altra classe".

RIUSCIVO A COMUNICARE

Michele:

"Eh alcuni… con alcuni bambini riuscivo a comunicare… c'erano alcuni che arrivavano lì, prendevano su gli occhiali e li usavano, (…) dopo gli spiegavi e capivano".

DIFFICOLTÀ NEL COMUNICARE

Claudio:

"Anche quando parlavamo tra di noi… quando ci mettevamo in cerchio con i bambini, all'inizio… a me non mi venivano le cose! Perché gli altri stavano zitti e facevano parlare solo a me (…). Perché non sapevo cosa dire… eh è stato un po' lì… (…) C'avevo paura (*sorridendo*) di parlare… eh poi, va beh… eh… non saprei come dire…ma all'inizio hai paura di sbagliare tutto, poi alla fine ti accorgi che era semplice … però alla fine! All'inizio c'hai strapaura… io quando sono agitato… solo all'asilo mi capita, tipo… che mi tremano le sopracciglia! E non so perché… (*sorride*) solo lì mi capitava! (*sorride*)".

Luca :

"Mh… non so, perché magari ogni tanto non trovavo dei termini adatti per i bambini".

Tahir:

"Per esempio, quando stavamo andando in giro per la scuola, che non sapevo commentare e non sapevo cosa dire… (*sorride*) però beh normale…".

QUANDO SIAMO IDRAULICI CHE DOBBIAMO COMUNICARE

Massamba:

> "L'anno prossimo sì mi piacerebbe rifarlo… (…), ma insistendo su come dialogare, perché già sappiamo fare la pratica, ma quando siamo idraulici che dobbiamo dialogare. (…) Tipo… chiamare come abbiamo fatto all'inizio dell'anno, chiamare la direttrice e parlare prendere un appuntamento e… andare a spiegare (…) Da noi (nel paese d'origine) là in quarta superiore il professore non fa la lezione; sono gli alunni che devono farla! Preparare la lezione e venire a scuola a farla (…) per i compagni della stessa classe. L'unica cosa, che per imparare a dialogare a parlare davanti a persone più grandi o davanti a un pubblico è importante, sì perché è difficile parlare davanti a un pubblico! (…) sono cose che ti aiutano a dialogare, quando sei davanti a delle persone più grandi o davanti a un pubblico e io l'ho fatto".

TRA NOI PARLIAMO IN MODO DIVERSO

Cesare:

"(…) tra noi parliamo in modo diverso, usiamo diverse parole".

BISOGNA SEMPLIFICARE I TERMINI

Matteo :

"(…) con i bambini bisognava semplificare i termini che avevamo a disposizione".

Sintesi n. 45

Il saper comunicare oralmente semplici contenuti a soggetti molto piccoli è stata una competenza molto sollecitata dalla situazione creata nel progetto. Diversi gli interlocutori: bambini, educatrici, direttrice. La necessità di usare registri, stili e lessici differenziati è stata affrontata dai ragazzi non senza difficoltà: il non saper cosa dire, l'imbarazzo, l'agitazione che si rivela in un tremolio di sopracciglia, le parole che si fermano in gola per la paura e i vocaboli, giusti e semplici per i bambini, che mancano o sono sfuggenti. Uno sforzo notevole per i ragazzi che come dichiara Cesare parlano in modo diverso e usano diverse parole. Uno dei ragazzi sottolinea, qualora si potesse rifare l'esperienza, quanto si importante insistere sulla capacità di dialogare con persone anche più grandi e di parlare di fronte ad un piccolo. È una competenza fondamentale anche per l'idraulico, sottolinea Massamba, che riporta una strategia didattica utilizzata nel proprio paese d'origine: sostenere una lezione davantini compagni, al posto del professore. Una situazione tutoriale in cui l'aspetto comunicativo è centrale.

AUTOVALUTAZIONE

In questo gruppo sono raccolte citazioni in cui i ragazzi valutano se stessi a partire dalle loro schede di autovalutazione, che diventano nell'intervista, uno stimolo per riflettere sul proprio percorso.

PER ME, ESSERE STATO PRATICAMENTE PER TRE ORE CON I BAMBINI, È GIÀ UN RISULTATO

Gabriele si è dato complessivamente dei giudizi positivi, sui quali si chiede un commento:

> "Io mi sono dato questo voto perché, cioè… non è che faccio fatica è che, come ho già ripetuto, non mi piacciono così tanto i bambini, quindi già per me essere stato praticamente per tre ore con i bambini, più otto ore che siam stati là… per me è già un risultato".

I BAMBINI SEMBRAVANO INTERESSATI QUANDO IO GLI PARLAVO

A Fabio si fa notare che nelle due schede di autovalutazione si è dato punteggi fra i più alti della classe:

> "Sì… secondo me sì, perché quando anche nei giochi, a spiegare e a spiegare ogni oggetto così… i bambini sembravano interessati quando io gli parlavo e gli facevo vedere come si usavano le scarpe che han più dura la punta…".

ERO SEMPRE IO IL PRIMO

Ad Alberto si fa notare che i suoi punteggi di autovalutazione (65 e 68) sono i più alti del su o gruppo classe; si è percepito quindi in modo molto positivo, confermando di essere "stato se stesso" e sempre propositivo:

> "Eh loro mi sembrano più timidi di me. Anche quando andavamo all'asilo… cioè… non parlavano… andavo io e "dai fai così!". Se no tipo non prendevano iniziative secondo me, cioè ero sempre io il primo non so a mettere giù i tavoli, a tirar fuori le cose… non prendevano iniziativa eh son più timidi! Io non trovo queste difficoltà…".

SON STATO ME STESSO, SON RIUSCITO, MI SON DATO VOTI POSITIVI

Mauro, autovalutandosi raggiunge quota 64 a 65. Si chiede ragione della sua valutazione positiva:

> "Sì sì, quello che mi ha stupito è che dicevo… anche con i bambini… essendo ragazzi, è più facile comunque che vadano incontro ai bambini, (…) solamente il fatto che mi spaventava era "ma come dovrò comportarmi con loro?" son più abituato magari anche a fare gli incontri con i … diciamo con quelli più grandi così, magari di me o quelli della mia età, ho detto "cioè devo comportarmi con loro?".
> Pensavo che era difficilissimo… e invece è bastato poco per farli ridere e scherzare e quello che mi è piaciuto molto che ho detto mi son posto l'obiettivo di saper comunque far divertire i bambini e avere anche con loro un comportamento normale, senza star lì a fare il finto Mauro diciamo, son stato

me stesso, per cui mi è piaciuto… son riuscito… anche i voti così… ho detto, mi son dato voti positivi perché comunque…".

SIAMO UN PO' PIÙ CRESCIUTI, … NON PROPRIO LEGATI

Enrico riflette sul fatto che la seconda volta si è dato un giudizio più positivo; gli si chiede se si è percepito più capace:

"Diciamo che in alcuni casi sì perché erano più grandi e forse qualcosina capivano di più… (…) Anche perché la prima volta… era la prima volta che provavamo con i bambini eh… pensavo che non era proprio corretto quello che facevamo… non era giusto… però la seconda volta c'abbiamo provato e abbiamo cercato di modificare alcune cose e è andata molto meglio rispetto alla prima".

Parlando della collaborazione all'interno del gruppo:

"Eh… all'inizio eh non tanto bene perché non mi trovavo molto d'accordo e ci criticavamo sempre, poi va beh, nella seconda parte, diciamo che… siamo un po' più cresciuti, però… non proprio legati, diciamo…".

SONO STATO CAPACE DI … SPINGERLI A PROVARE VS PENSO DI NON ESSERE ALL'ALTEZZA

Enrico:

"Cosa ritieni di essere stato capace di fare con i bambini?
Eh, credo nel spingerli a provare il gioco… a provare di fare l'attività e anche se non riuscivano o non gli piaceva…"

Risulta particolarmente significativo ciò che esprime Enrico in quanto è un ragazzo con poca stima di sè… poco dopo infatti stimolato a riflettere su ciò che aveva appena detto afferma:

"Credo di… alcune volte di… penso di non essere all'altezza…".

OGNI TANTO NON TROVAVO DEI TERMINI ADATTI - MI SENTIVO BENE

Si mostra a Luca la sua autovalutazione: nella seconda volta si è dato 6 punti in più; i punteggi superiori risultano nel riuscire a coinvolgere nelle attività o ad esempio nella relazione con le insegnanti; l'unico peso più basso che si sei dato è sull'essere stati chiari e comprensibili:

"Mh… non so perché magari ogni tanto non trovavo dei termini adatti per i bambini… eh un po' quello, però nel senso che si è visto che rispetto alla prima volta cioè non sapevo cosa fare quindi è stato un po' più… (sciolto)".

Gli si fa notare che si è dato un punto in più a nel rispetto dei ruoli nella gestione e due punti in più alla voce "ho cercato di considerare cosa volevano fare i bambini":

> "Sì anche quando giocavano… sì… quando abbiamo giocato tipo sui tavoli… eh mi sentivo bene, non è che mi sentivo in imbarazzo, cioè parlavo normalmente, con i bambini".

MI SON VISTO BENE IN QUESTO PROGETTO - HO UNA PASSIONE PER I BAMBINI

Ivan si è autovalutato positivamente (64 e 66):

> Sì sì, mi son visto bene in questo progetto perché, oltre che mi piacciono i bambini e farli divertire come faccio anche nel karate va beh, ho una passione per i bambini…

Gli si chiede se fosse stato diverso se fosse andato dagli anziani o persone disabili:

> Penso che sarebbe stato molto diverso, perché già andando… andare a prendere gli invalidi oppure gli anziani è molto più difficile fare le cose, bisogna pensarci di più e questa classe non c'è sicuramente pazienza, sarebbe stato un po' più complesso, molto complesso!

HO SCOPERTO INVECE CHE ERO ABBASTANZA BRAVO

Giulio era fra i più demotivati all'inizio; fra la prima e la seconda volta, vi è una differenza di 9 punti in più, a vantaggio della seconda, raggiungendo un punteggio totale di 61 - il massimo è stato 68 nella classe:

> Sì… (…) eh di solito io, con i bambini piccoli non… non ci so fare e invece… quel giorno lì ho scoperto invece che ero abbastanza bravo con loro e mi trovavo a mio agio e anche se alcune volte non sapevo cosa dire, eh… alla fine… cioè alla fine… boh riuscivamo sempre a parlare di qualcosa, perché i bambini continuavano a giocare, mi chiedevano sempre qualcosa… tipo mi chiedevano di fare disegni, cose così… boh… mi è piaciuto, perché c'era un bambino che era caduto che stava a piangere, sono andato lì e l'ho incoraggiato.

NON AVEVO VOGLIA - DOPO HO DETTO NE VALE LA PENA IMPEGNARSI IN QUESTO PROGETTO

Si ripercorre con Giulio la sua strada:

> "Eh a gennaio un po'…eravamo… eh disinteressati, facevamo altro".

Si fa notare che all'interno del gruppo classe è colui che ha la maggiore differenza di punteggio di autovalutazione fra primo e secondo incontro al di là del valore complessivo del punteggio in se stesso:

> ”Sì è vero perché … boh non mi piaceva il progetto cioè non che non mi piaceva non ero interessato cioè non avevo voglia di farlo dopo ho visto quando siamo andati a parlare con la direttrice eh ho visto un po’ i bambini così come erano che siamo entrati nella loro classe a salutarli e mi ha fatto piacere vederli e ho detto eh va beh ne vale la pena magari impegnarsi in questo progetto”.

Si restituisce a Giulio il fatto che ci si era stupiti della sua domanda alla fine del primo laboratorio con i bambini “cosa ha detto la direttrice di noi?”:

> *“E da lì io mi son detta “adesso Giulio è interessato, prima no”. Quella domanda mi ha fatto capire che Giulio forse aveva cambiato atteggiamento è vero?*
> Sì”.

LA SECONDA VOLTA, VISTO CHE L’AVEVO GIÀ FATTO, MI È USCITO MEGLIO

A Tahir viene fatto notare che tra il primo incontro e il secondo incontro con i bambini emerge una notevole differenza: la prima volta 54, la seconda volta 66, uno dei valori più alti della classe. C’è stato un balzo: tutte le voci da 3 sono state valutate 4, ma soprattutto le voci con 2 sono state poi valutate con 4.

> “Sì, perché la prima volta, diciamo che… dato che era la prima… non sapevo molto come fare, cioè nel senso… c’avevate spiegato, però, non avevo una certa… non so che parola usare… una certa… Sicurezza? Sì sicurezza… sicurezza in quello che facevo, mentre la seconda volta, visto che l’avevo già fatto, mi è uscito meglio e poi la seconda classe era una classe un po’ più… che collaborava anche un po più… Sì, un po’ più stimolante…”.

CAMBIAMENTI

CAMBIAMENTO VERSO IL PROGETTO IN GENERALE

ALL’INIZIO MI SEMBRAVA UN PO’ UNA CAVOLATA, POI È VENUTO FUORI UN PROGETTO SERIO CHE MI È PIACIUTO.

Alberto:

> “Beh, all’inizio mi sembrava un po’ un progetto… cioè un po’ una cavolata, però dopo quando diventava impegnativo, diventava una cosa seria, ho cominciato a darmi da fare con i compagni a cercare le cose così… e lì poi è venuto fuori un progetto serio che mi è piaciuto”.

ALL'INIZIO NON ERO TANTO CONVINTO, POI ANDANDO AVANTI MI HA INTERESSATO PARTECIPARE.

Fabio:

"Che all'inizio del progetto come hai detto te che sei entrata… cioè all'inizio non ero tanto convinto di questo progetto, poi andando avanti a organizzarci così, dopo mi è piaciuto e mi ha interessato partecipare".

LA PRIMA VOLTA CHE ABBIAMO VISTO I BAMBINI E LE MAESTRE (…) IO MI SONO CONVINTO

Enrico:

"Eh all'inizio… non è che ero molto… non mi stava piacendo sta cosa… preferivo fare le lezioni normalmente, però… quando abbiamo iniziato a scegliere cosa volevamo andare a fare, cosa volevamo fare, eh ha iniziato a piacermi e soprattutto la prima volta che abbiamo visto i bambini e le maestre ci siamo… almeno io mi sono convinto eh… a portare avanti questo progetto".

Giulio:

"Boh non mi piaceva il progetto cioè non che non mi piaceva non ero interessato cioè non avevo voglia di farlo dopo ho visto quando siamo andati a parlare con la direttrice eh ho visto un po' i bambini così come erano che siamo entrati nella loro classe a salutarli e mi ha fatto piacere vederli e ho detto eh va beh ne vale la pena magari impegnarsi in questo progetto".

Gabriele:

"(…) non sapevo cosa potesse servire una cosa del genere ad un idraulico! Poi va beh, certo… spiegando ai bambini e vedendo le loro facce un po'così… sorprese allora è servito".

POI ALLA FINE È CAMBIATO UN PO' TUTTO

Claudio:

"(…) da quando siamo andati all'asilo, poi è cambiato tutto… dalla prima volta che siamo entrati a adesso, c'è già più differenza di cose, perché la prima volta diciamo che dell'asilo non ce ne fregava niente, poi andando… così… cioè sembrava un po' già meglio, poi alla fine è cambiato un po' di tutto, cioè … che non si pensava che fosse utile, invece poi è risultato più utile di quello che pensassi".

ALL'INIZIO ERA UN PO' STRANA LA COSA … ALLA FINE È ANDATO BENE!

Mauro ripercorre nel suo racconto il processo di cambiamento relativo al posizionamento nei confronti del progetto e all'impegno in termini di partecipazione attiva:

1. La cosa strana dall'esterno = "All'inizio va beh era un po' strana la cosa va beh… viene dall'esterno…"
2. Non sapevamo = "…non sapevamo cosa si faceva del progetto con te così…"
3. Impostazione del progetto = "poi quando si è impostato il progetto…"
4. La voglia di farlo = "…c'è stato quel momento che sì, volevamo farlo…"
5. Tanti non avevano più voglia = "poi c'è stato quel periodo che tipo tanti non avevano più voglia di farlo così… "
6. La giusta reazione non tanto positiva = "eh va beh te, te l'eri anche un po' presa (…) era giusto anche te comunque la tua reazione non tanto positiva".
7. L'impegno già messo = "perché comunque dopo tutto l'impegno che c'avevamo messo per organizzare, chiamare la direttrice, gli incontri che avevamo fatto…"
8. La svegliata: "perché fermarci adesso?" = (…) poi secondo me vedendo anche te comunque che eri un po' tra virgolette delusa di quello che avevamo fatto, ci siam dati una svegliata anche noi e abbiamo detto "perché dobbiamo fermarci proprio adesso che abbiamo dato inizio al progetto" ?
9. Confronto fra compagni = "(…) tra compagni ci siam parlati tante volte"
10. Vogliamo continuare il progetto = "e alla fine abbiamo detto che volevamo continuare il progetto"
11. Finale positivo = "e alla fine è andato bene!".

Sintesi n. 46

Dalle parole dei ragazzi emerge un significativo cambiamento della loro posizione nei confronti del progetto di apprendimento - servizio: espressioni come "cavolata", "non convinto", "a cosa servirà…", "non ce ne fregava niente", "non utile" si trasformano piano piano lungo il percorso, diventando "qualcosa di impegnativo", "cosa seria", "mi è piaciuto", "mi ha interessato", "mi ha fatto piacere", "più utile di quel che pensassi". Un cambiamento generato dall'incontro reale e concreto con bambini, educatrici, direttrice. L' "andare" e il "vedere" sono le azioni che stimolano a rivedere le proprie posizioni e a rivalutare pregiudizi: "soprattutto la prima volta che abbiamo visto i bambini e le maestre (…) almeno io mi sono convinto"; "ho visto quando siamo andati a parlare con la direttrice eh… ho visto un po' i bambini così come erano"; "da quando siamo andati all'asilo, poi è cambiato tutto". Le sequenze utilizzate da Mauro descrivono molto bene il percorso svolto e il processo di cambiamento:

1. La "cosa strana" dall'esterno
2. Non sapevamo
3. L'impostazione del progetto
4. La voglia iniziale di farlo
5. Il venir meno della motivazione
6. La giusta reazione non tanto positiva (conduttrice)
7. La consapevolezza dell'impegno già messo
8. La "svegliata": "perché fermarci adesso?"
9. Il confronto fra compagni
10. La presa di responsabilità e la scelta di continuare
11. Il finale positivo

CAMBIAMENTO NEGLI ATTEGGIAMENTI

CAMBIAMENTO ATTEGGIAMENTO INTERESSE 1

Giulio:

"(…) boh non mi piaceva il progetto cioè non che non mi piaceva non ero interessato cioè non avevo voglia di farlo dopo ho visto quando siamo andati a parlare con la direttrice eh ho visto un po' i bambini così come erano che siamo entrati nella loro classe a salutarli e mi ha fatto piacere vederli e ho detto eh va beh ne vale la pena magari impegnarsi in questo progetto".

CAMBIAMENTO DELL'ATTENZIONE 1

Claudio:

"non c'era molta attenzione a tutto a quello che si faceva… poi va beh è cambiata… (…) mi sembra che, da quando siamo andati all'asilo, poi è cambiato tutto…"

CAMBIAMENTO NELLA COLLABORAZIONE FRA COMPAGNI * 2

Claudio:

"Forse un po' la collaborazione … Migliorata dici? Un pochettino sì, (…) Ci siamo aiutati comunque…"

Enrico:

"Eh… all'inizio eh non tanto, bene perché non mi trovavo molto d'accordo e ci criticavamo sempre, poi va beh, nella seconda parte, diciamo che… siamo un po' più cresciuti, però… non proprio legati, diciamo… (…) *avete smussato un po' certe difficoltà tra di voi…?* Un poco"

* COLLABORAZIONE

IN GENERALE 2

Enrico:

"Ci siamo aiutati comunque…"

Giorgio:

"Come vi siete trovati come gruppo?
Eh bene…
Quando dovevate organizzare, pensare le cose, collaboravate tutti o…?
Sì, sì… eh dai… Più o meno".

COLLABORAZIONE NELLA PROGETTAZIONE DI GRUPPO 1

Massamba:

"Federico è venuto da noi e la prima cosa che c'ha detto è: «Ma possiamo fare il ciclo dell'acqua? Sì, ce la possiamo fare, ma con dei disegni! Perché ai bambini piacciono i disegni!». Allora ho detto che è una bella idea ma io ho detto: «Io non so disegnare! L'unica persona che sa disegnare è Luca! Ma non ha voglia di fare niente!». Federico mi ha detto: «Facciamo così allora anche Claudio sa disegnare, se Luca vuole cambiare gruppo, riprendiamo Claudio che disegna e Luca lo mettiamo nell'altro gruppo». Ma io ho detto: «Ma sai che Luca con le altre persone… siamo gli unici più grandi di Luca, io e Jamaal, con gli altri fa il bullo possiamo dire… e non fa niente!». (…) Unica cosa che ho detto… se non lo vedo lavorare… unica cosa che facevo è arrabbiarmi subito e dire che: «Guarda, se non vuoi lavorare, tu devi stare zitto e lasciare la gente lavorare!» (…) Io ho detto che l'unica persona che sa disegnare è Luca. (…) Gli ho detto poi di disegnare in modo semplice, poi quando viene la Marta gli proponiamo il disegno se gli va bene".

COLLABORAZIONE ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA 6

Matteo:

"vi siete suddivisi dei compiti?
No … quello che magari aveva fatto un po' di meno qual giorno, quello che mancava faceva lui. Ci siamo suddivisi così che almeno tutti riuscivano a far qualcosa.
Infatti, anche qua leggo collaborazione Scoiattoli: - i ragazzi si sono supportati a vicenda scambiandosi opinioni tra di loro e confrontandosi-."

Fabio:

"Nel gioco del carrello quando eravamo tutti pronti, ci davamo il via tra di noi e li facevamo partire".

Michele:

"Chi è che aveva fatto il portavoce con la spiegazione generale?
Thair.
Come mai avevate scelto lui?
Perché non è timido e spiega bene.
Tu hai scelto più di stare nei tavoli quindi? Come mai non hai scelto di spiegare tu?
No.. eh… sono timido… (voce bassa)"

Giorgio:

"Eh… parlava solo Claudio… Sì, spiegava solo lui e… anche lui aveva paura… all'inizio ha parlato Claudio e la seconda volta ho parlato io".

Federico:

"Jamaal non è che parli tanto eh lui dice sempre spiega te perché…
Non pensi che sia un po' anche per la lingua?
Sì sì, cioè… Massamba è qua da più anni…(…)
Quindi, ha più difficoltà nella lingua?!?
Sì Quindi, può essere che è anche per quello che ha paura… O magari anche vergogna… non so".

Tahir :

"Diciamo che è andato tutto bene, a parte che a volte facevano parlare solo me, dicevano che … eh tipo… un po' loro si sentivano più timidi, allora mi dicevano: ≪Allora parla te che non diventi né rosso né … ≫. (S*i ride*). E quindi mi son ritrovato a parlare sempre io!"

DIFFICOLTÀ DELLA COLLABORAZIONE

Federico:

"A volte lavorate insieme qua a scuola?
Sì, nel laboratorio, lavoriamo in 5 o 4 per montare il riscaldamento… Però se stai con Massamba lavora solo lui
Perché?
Eh non lo so è così lui! Lavora solo lui! Lui ci dice - Prendi quello lì e passamelo! Prendi quello lì e passamelo… - e così… Infatti, non sto mai con Ibra apposta, se no non lavori più!
Nel senso che fa da leader da capo?
Eh sì, ti comanda lui!".

SI SCHERZAVA, PERÒ SI LAVORAVA ANCHE 1

Si chiede a Luca il motivo per cui il suo gruppo di lavoro abbia funzionato:

"Eh boh cioè… perché sono ragazzi un po' più maturi rispetto agli altri, magari con un'altra persona non facevo così… e quindi con loro, cioè magari… cioè si scherzava, ma intanto si lavorava, anche cioè non so per fare il power point… la presentazione così l'abbiamo fatta bene così… anche con i lavori che abbiamo fatto per il progetto, si scherzava, però si lavorava anche".

CAMBIAMENTI ATTEGGIAMENTO MATURAZIONE-RELAZIONE VS GLI ALTRI 4

Claudio:

"Rispetto all'inizio, così… siamo maturati negli atteggiamenti rispetto alle altre persone… sappiamo adesso come dovremmo rivolgerci agli altri…".

Luca:

"Eh anche solo aiutare i bambini così… cioè… boh mi ha reso un po' più… cioè io non ho mai avuto a che fare con tanti bambini insieme e quindi non sapevo neanche come fosse e quindi cioè… e mi sento un po' più… eh non saprei…
Provo a dirti un po' di parole e tu mi dici se ce n'è una giusta?Ti sei sentito più capace di metterti in relazione con gli altri?
Eh così, sì!
Sì…
Ti sei sentito un po' di più capace di comunicare?
Sì. Non pensando… perché sinceramente … (…)
Ti sei sentito un pochino più aperto?
Più aperto ecco sì".

Michele:

"Sì, sì… era così all'inizio eravamo timidi dopo ci siamo… ci siamo 3 pausa come si dice… Sciolti? Sì sciolti con i bambini".

Luca:

"…anche quando giocavano… sì… quando abbiamo giocato tipo sui tavoli… eh mi sentivo bene, non è che mi sentivo in imbarazzo, cioè parlavo normalmente, con i bambini".

CAMBIAMENTO DELL'ATTEGGIAMENTO VERSO LA SCUOLA 1

Giulio:

"Allora… secondo me sì, (con questo progetto) la scuola piace di più, perché all'inizio avevamo le solite cose, compiti studiare verifiche, dopo c'è stato questo progetto qua che cioè all'inizio non ci piaceva proprio, poi abbiamo visto… (…) Sì abbiamo fatto qualcosa di diverso, che ci coinvolgeva con i bambini e ci insegnava cose della vita anche …".

Sintesi n. 47

il percorso è testimone di cambiamenti negli atteggiamenti dei ragazzi, in particolare un cambiamento dell'interesse verso il progetto, un aumento nell'attenzione a ciò che si faceva. Vi è stato uno sforzo notevole nella collaborazione nei piccoli gruppi, nonostante difficoltà dovute a divergenze di caratteri, personalità e visoni diverse. La collaborazione è stata nelle attività di progetto un elemento fondamentale per la riuscita dello stesso. Nel lavorare insieme i ragazzi hanno in qualche modo rispettato le diversità di ciascuno, suddividendosi i compiti in relazione alle capacità e alle specificità caratteriali. Sicuramente ha aiutato il fatto che sono stati i ragazzi stessi a individuare i gruppi di lavoro sulla base delle loro sintonie. Sono emersi naturalmente leader e gregari, ma anche oppositori o "bulli". In ogni caso l'autogestione nei piccoli gruppi stimolata dal fatto di realizzare un compito così atteso dai bambini ha favorito un'autoregolazione delle dinamiche interne: il timido bilanciato da presenze più esuberanti e disposte ad esporsi ("perché non è timido e spiega bene"); il bullo contenuto dal richiamo di responsabilità del leader positivo più anziano (sono ragazzi un po' più maturi rispetto agli altri, magari con un'altra persona non facevo così…); la competenza linguistica ancora fragile raccolta e tamponata da compagni più "esperti" ("Massamba è qua da più anni"). La filosofia di fondo è stata quella del "ci siamo suddivisi così che almeno tutti riuscivano a far qualcosa". Il riuscire a fare qualcosa, tutti, nessuno escluso, a partire da ciò che si è si è in grado di fare, opportunamente stimolati. Alcuni ragazzi sottolineano come l'esperienza abbia favorito un maturazione verso gli altri (adulti e bambini): un'apertura verso la relazione, una maggiore predisposizione alla comunicazione. È in questo senso, lungo questa direzione che cambia l'atteggiamento verso la scuola, una scuola che non fa le solite cose, come "compiti studiare e verifiche", ma in grado di coinvolgere, insegnando, come afferma Giulio "cose della vita".

CAMBIAMENTO DELLE OPINIONI

DIFFICILE STARE DIETRO AI BAMBINI – NOI PENSAVAMO CHE ERA MOLTO PIÙ FACILE

Enrico:

"(…) è molto difficile stargli dietro… che invece noi pensavamo che era molto più facile".

I BAMBINI SONO ALL'ALTEZZA – NOI PENSAVAMO CHE NON SAPEVANO TANTE COSE

Enrico:

"Dicevamo i bambini piccoli, non sanno ancora tante cose e invece, si sono dimostrati all'altezza di quello che abbiamo…(fatto)".

PENSAVAMO ERA DIFFICILE – È STATO PIÙ SEMPLICE

Claudio:

"Dovevamo fare questo progetto, ma non eravamo consapevoli di cosa eravamo capaci di fare, invece poi è risultato più semplice… più tempo che facevamo… ".

Matteo:

"All'inizio, pensavo che era un po' complicato farlo, invece dopo siccome ci siamo messi di impegno, anche durante le lezioni di flessibilità, abbiamo progettato tutte le cose e quindi abbiamo capito che riuscivamo a farlo".

Giulio

"(…) quando siamo andati là all'asilo con la direttrice così, ci ha spiegato che con i bambini cioè visto che noi siamo maschi e di solito loro sono abituati con le ragazze così, per noi era più facile e tutto, dopo siamo andati a giocare all'asilo e… è stato facile è stato facile star lì con i bambini"

NON SI PENSAVA UTILE E INVECE …

Claudio:

"(…) non si pensava che fosse utile, invece poi è risultato più utile di quello che pensassi".

Sintesi n. 48

È stata un'esperienza che ha cambiato le opinioni: si pensava che era facile star dietro ai bambini e poi è risultato difficile ed impegnativo (Enrico); si pensava il rovescio, che era difficile e poi è risultato facile come per Claudio, Matteo e Giulio; si pensava che i bambini non sapessero e invece i ragazzi hanno fatto esperienza delle competenze dei piccoli; si pensava che l'esperienza non sarebbe stata utile, invece è risultata più utile di ciò che ci si prospettava. Un percorso che quindi ha rimesso in discussione, ha smosso le posizioni e ricollocato gli sguardi dei ragazzi.

A COSA CI SIAM TROVATI DI FRONTE?

UNA COSA CHE I RAGAZZI "POTREBBERO FARE"

Giorgio:

"*Secondo te può funzionare con i ragazzi della tua età?*
Sì, secondo me sì, perché anche se sei … ma dici nelle scuole tipo? (confermo)
Sì. Poi (…) poi i bambini si mettono a giocare anche loro, secondo me, Eh se sono in giro con quelli della mia età magari non giochi con i bambini, ma se ci stanno… tanto potrebbero fare anche loro alla fine…".

UNA COSA DA PROVARE SULLA PROPRIA PELLE

Ivan:

"*In cosa ti ha aiutato fare questo progetto?*
Si potrebbe spiegare, ma difficilmente a questa domanda…
Perché?
Perché diciamo che a questa domanda bisognerebbe provarlo sulla propria pelle".

UNA COSA DA AFFRONTARE E RISOLVERE

Claudio:

"(…) ci siam trovati davanti una cosa da affrontare e da risolvere…".

UNA COSA CHE AIUTA A CRESCERE

Giorgio:

"Ma io comunque credo che siano attività che ti come si dice che ti aiutano comunque a crescere nonostante le fai con bambini più piccoli di te".

UNA CHE COSA CHE CI DÀ AIUTO

Claudio:

"Secondo me sì, ci dà un aiuto".

UN QUALCOSA DI DIVERSO CHE CI INSEGNAVA LE COSE DELLA VITA

Giulio:

"…abbiamo fatto qualcosa di diverso che ci coinvolgeva con i bambini e ci insegnava cose della vita anche no…"

UNA COSA SERIA

Alberto:

"(…) diventava una cosa seria, ho cominciato a darmi da fare con i compagni a cercare le cose così… e lì poi è venuto fuori un progetto seri"o

COME AVERE UN'ATTIVITÀ E DIRE AI MIEI OPERAI DI FARE QUELLO CHE TI DICO

Mauro:

"(…) ti senti responsabile, è come avere tipo un'attività e dire ai miei operai che devono fare quello che ti dico io e lo stesso è stato lì la responsabilità di fare quello che dici ai bambini non obbligandoli a fare cose che non vogliono fare ma che comunque che ti senti responsabile di quello che offri a loro".

UNA COSA DA CONSIGLIARE*

Ivan:

"Lo consiglierei ad altri miei compagni, se gli va di farlo… (…) Racconterei la mia esperienza, come è stata e poi dire che con i bambini non ci vuole tanto… ci vuole solo un pizzico di… di… voglia eh… un attimo di pazienza, per preparare le cose minime di base per farli divertire".

UNA COSA FUORI DALLA SCUOLA

Ivan:

"(…) è proprio una sensazione che ho fin da bambino da piccolo… (…)La scuola non mi è mai piaciuta e non mi piacerà mai!
Eppure questo progetto lo hai fatto a scuola!
L'ho fatto, perché era fuori… diciamo… il 30 % era nell'ambito scolastico, il 70% di fuori… *Questo te lo ha fatto piacere di più?*
Sì, perché era di fuori dalla scuola…".

MODO PER INTERAGIRE CON I PICCOLI E PROPORRE IL LAVORO CHE FAI

Mauro:

"S*econdo te è giusto che una scuola proponga questo tipo di progetti?*
Secondo me sì, perché comunque dici cosa c'entra questo progetto qui con i bambini con la nostra scuola che fai l'idraulico? Invece pensandoci dici è anche un modo per interagire con quelli più piccoli, magari proporre anche il lavoro che fai"

UNA COSA IN CUI CI SI SENTIVA LIBERI*

Luca:

"*Ora questo progetto (...) è stato un po' uno spazio di libertà secondo te o no?*
Sì, nel senso… nei lavori ci sentivamo liberi nel senso che potevamo decidere noi quello che dovevamo fare, cioè nel senso che non è che per qualsiasi cosa, mi sono sentito chiuso o obbligato… eh proprio nel senso, cioè ci lasciavano liberi l'abbiam fatto noi il lavoro".

Ivan:

"(dentro la scuola) È più noioso… diciamo che se tu vai a fare di fuori dell'ambito… siamo andati a fare questo progetto per i bambini, li abbiamo fatti giocare, quindi praticamente è un'altra relazione, un po' più libero sei, molto più libero, anche se… anche se devi sempre seguire delle regole imposte a scuole, però sei molto più libero che a scuola… devi star seduto devi maggiormente pensare io che non piace la scuola…".

Ivan:

"Mentre questo ci sono delle regole, ma a me piacciono i bambini sono il 20 30 il 50 % abituato per il mio sport e quindi praticamente sono andato sciallo e libero".

UNA COSA CHE TI METTE IN GIOCO

Ivan:

"C*os'è che ha il progetto che hai anche tu e che cosa hai tu che ha anche il progetto? Delle tue caratteristiche, per esempio…*
Mettermi in gioco (…) Diciamo che, quando… la prima volta che sei venuta a bussare, tutti si son domandati "ma chi è? Ma chi è?" e mi ero incuriosito, avevi un attimo iniziato a spiegare il progetto e non c'ho capito niente, però ho voluto… ho preso una decisione – sì – ho detto – io questo progetto, non me ne frega niente, voglio mettermi in gioco su questo progetto di Marta! – E se io mi metto in testa di fare una cosa la faccio! E niente… siccome che dopo ho voluto mantenere questa … ho fatto una scommessa con me stesso… (…)
Mettere in gioco la propria capacità. Succede anche a scuola quando fai le lezioni normali?
No
Perché secondo te?
Non so come, ma… non mi ha mai interessato, mai!".

UNA COSA COINVOLGENTE

Ivan:

"Io appena sento qualcosa di coinvolgente… anche se è un po'… magari la prima volta quando sei entrata "*ma chi ela chesta ke*" e poi ho cominciato – mah sarà noioso? Sarà divertente? – Chi se ne frega io voglio mettermi in gioco e quindi ho…".

UNA COSA NUOVA CHE HA FATTO PIACERE

Fabio:

"(…) a parte che non l'avevamo mai fatto, questo progetto quindi è stata anche una nuova esperienza, e poi (…) cioè ha fatto piacere".

UN'OPPORTUNITÀ PER AIUTARE

Enrico:

"(…) questa scuola ha avuto l'opportunità per farlo, eh… eh… non solo per fare queste cose, ma anche per farne anche altre… nel senso… tipo noi siamo andati a giocare e divertirci con i bambini, ma potevamo anche andare ad aiutare della gente, eh … questo è molto buono".

Giorgio:

"Cioè questo è aiutare le persone! Ho aiutato i bambini… gli ho spiegato le cose…"

Thiam:

"(…) in questo caso… cioè abbiamo aiutato delle persone più piccole a capire un po' il nostro mestiere, cosa studiamo, le caratteristiche dell'acqua… quindi, cioè in qualche modo li abbiamo aiutati, poi dopo gli abbiamo, possiamo dire un momento di svago dalle loro attività… quindi… li ha aiutati sicuramente".

UN'OCCASIONE PER SPIEGARE PASSARE DELLE COSE

Alberto:

"(…) vai a spiegare anche tipo ai bambini delle elementari, vai a spiegare la sicurezza che loro magari non sanno neanche cos'è la sicurezza e tu vai lì e gli spieghi… volontario cioè non vuoi niente, vai gli spieghi e lasci loro qualcosa penso…"

Matteo:

"Sì, perché l'esperienza che abbiamo noi possiamo passarla a dei bambini in modo anche non specifico, ma in generale, parlando del lavoro e basta".

UNA PROVA PER DARSI FIDUCIA*

Mauro:

"(…) comunque è stata, come si dice… è stata una prova per darsi fiducia a se stessi".

* FIDUCIA IN SE STESSI

Mauro:

"(…) è il fatto di darsi fiducia sempre; che non puoi partire già dall'inizio che non ce la faccio a fare una cosa, perché poi comunque dici all'inizio che non ce la fai a fare quella cosa e invece magari poi i risultati che vengono dopo aver fatto quella cosa sono superiori a quelli che ti eri posto. Secondo me quello che mi ha aiutato tanto è quello di aver più fiducia in me stesso".

FIDUCIA, UN QUALCOSA CHE SI DÀ SEMPRE A UNA PERSONA

Ivan:

"(…) diciamo che la fiducia… è un qualcosa che si dà sempre a una persona, soprattutto se… soprattutto se non la conosci… diciamo che se non la conosci la maggior parte no, ma se la conosci appena appena, si dà, a tutti si dà… dopo se succede qualcosa che uno non riesce a portare a termine, uno se la gestisce male va beh, dopo da lì si valutano le… io ho quella fiducia lì …
All'inizio serve?
Per forza per forza! Altrimenti non ci sarebbe stato sto progetto!
Eh non dirlo a me! Io non sapevo come andava, non vi conoscevo…
Infatti, hai dato tantissima fiducia a persone che non avevi conosciuto!
Ho fatto bene o male secondo te?
Diciamo che hai fatto il 70 % bene.
E l'altro che cos'è che ho fatto male?
Perché non sapevi chi ci potrebbe essere dall'altra parte dello specchio, possiamo dire… non sai chi c'era dall'altra parte…
Eh, anche a me piace mettermi in gioco! Se no come fai a fare il ricercatore dell'università se non ti metti in gioco, non è che mi metto in gioco, ma so già come va a finire!
E no!".

UNA COSA CHE INSEGNA COSE UTILI

Cesare:

"Eh può insegnare … cose utili".

Sintesi n. 49

Nel dialogo con i ragazzi sono emersi i "nomi" dati a ciò che avevano incontrato, fatto, sperimentato, vissuto:

- una cosa che i ragazzi potrebbero fare 1
- una cosa da provare sulla propria pelle 1
- una cosa da affrontare e risolvere 1
- una cosa che aiuta a crescere 1
- una cosa che insegna cose utili 1
- una cosa che ci dà aiuto 1
- un qualcosa di diverso che ci insegnava le cose della vita 1
- una cosa seria 1
- una cosa che è come avere un'attività e dire ai miei operai di fare quello che ti dico (responsabilità di quello che offri) 1
- una cosa da consigliare 1
- una cosa fuori dalla scuola 1
- un modo per interagire con i piccoli e proporre il lavoro che fai 1
- una cosa in cui ci si sentiva liberi 2
- una cosa che ti mette in gioco 1
- una cosa coinvolgente 1
- una cosa nuova che ha fatto piacere 1
- un' opportunità per aiutare 3
- un' occasione per spiegare e passare delle cose 2
- una prova per darsi fiducia a se stessi

Il progetto, giocato fra il dentro e il fuori dell'aula, fra discipline tecniche e servizio solidale, è stata un'esperienza complessa e unitaria al tempo stesso, in grado di provocare la possibilità di un ampliamento degli orizzonti personali, una riformulazione della propria capacità di dare senso alla realtà, sperimentando la possibilità di figurare il reale - dare un nome appunto - e cogliere la diversità dei significati. All'origine di questa esplorazione di senso dei vissuti c'è un atto di fiducia da parte di chi educa: come dice Ivan, "è un qualcosa che si dà sempre a una persona". La fiducia è stata la condizione di fattibilità dell'esperienza ("altrimenti non ci sarebbe stato sto progetto!"); un rischio educativo ("non sapevi chi ci potrebbe essere dall'altra parte dello specchio, possiamo dire… non sai chi c'era dall'altra parte!") che andava corso, pensando all'esperienza come "una prova per darsi fiducia a se stessi".

RICADUTE DELLE ATTIVITÀ DEL PROGETTO SUI BAMBINI

I BAMBINI PARLANO DEGLI IDRAULICI

Luca:

"Eh una volta ho incontrato una signora a Brembate, con un bambino che c'avevo io eh sì e mi fa che continuava a parlargli degli idraulici eh sì…"

I BAMBINI HANNO IMPARATO QUALCOSA, QUALCOSA IN PIÙ CHE NON SAPEVANO

Federico:

"Secondo me sì, hanno imparato qualcosa, qualcosa in più che non sapevano e l'hanno imparato, tipo una pompa, che va all'acquedotto, porta l'acqua a tutte le case…"

Massamba:

"Noi abbiamo fatto un aiuto tipo siamo andati là aiutando i bambini a capire in un modo chiaro cos'è il ciclo dell'acqua, perché l'ultimo giorno quando siamo andati dalla maestra delle api, ci ha detto che tutte le mamme che son venute qua, ci hanno detto che i bambini gli hanno spiegato in modo chiaro cos'è il ciclo dell'acqua …".

Gabriele:

"(…) a bambini che non sapevan niente… gli ho inserito nel cervello una cosa in più"

La bambina ha iniziato a stare con i maschi

Michele:

"(…) quella bambina che aveva perso il papà ha iniziato a stare con i maschi, con gli uomini… eh e quindi abbiamo aiutato le insegnanti"

Abbiamo imparato a stare anche con i bambini e anche loro hanno imparato a stare con noi

Federico:

"(…) cioè abbiamo imparato a stare anche con i bambini e anche loro hanno imparato a stare con noi più grandi con i maschi, perché loro sono abituati a stare con le femmine, eh…".

Gabriele:

"(…) socializzare no? (…) Eh non lo so… magari ci son certe persone che (…) e non si approcciavano agli altri poi siamo arrivati noi e hanno cambiato atteggiamento sia con loro che con noi… magari, cioè a me non mi piacciono i bambini, soprattutto quando gridano, però va beh, in questo caso, hanno fatto i bravi, quindi non mi hanno dato fastidio (…)".

I bambini si divertivano erano interessati

Michele:

"Anche i bambini si sono divertiti e così anche le maestre. Eh…".

Federico:

"Eh quando giocavamo, si divertivano molto anche loro, eh…"

Luca:

"Ecco, forse vedere che i bambini… cioè gli piaceva il progetto quindi questa è stata la cosa bella".

Mauro:

"Eh il fatto di eh che mi è piaciuto molto questo progetto qua, però l'esperienza più bella diciamo di questa esperienza qua è vedere i bambini che comunque giocavano, ridevano e scherzavano con te, che gli sono piaciute le attività che hai proposto… tipo all'inizio non sapevi se le attività erano semplici per loro se le accettavano o no ma è bastato poco anche solo nominargli l'acqua loro ti tiravano cioè ti dicevano tantissime cose sull'acqua… e la piscina per cui… abbiamo azzeccato anche dei punti che a loro piacciono".

Luca:

"(…) poi ho visto che si sono interessati molto anche i bambini".

Enrico:

"Mh… eh… sì. Eh… come avevan detto prima le volpi, ci sono stati alcuni più… che si sono interessati di più e altri di meno. Eh… magari alcuni in una cosa e altri in un'altra…".

Sintesi n. 50

Secondo gli allievi della 2T il progetto ha avuto delle ricadute positive sui bambini: si divertivano, si mostravano interessati giocavano e ridevano. Riconoscono che oltre ad avere imparato a stare con i piccoli, i piccoli hanno imparato a stare con loro grandi. In particolare questo vale per una bambina, che da tempo non si avvicinava a figure maschili, dovuta alla scomparsa del proprio padre. bambini inoltre secondo ragazzi hanno imparato cose che non sapevano; questo ha dato una grande iniezione di fiducia e di autostima: essere riusciti a dare qualcosa ad altri. Anche l'immagine positiva ricevuta dagli adulti dall'esterno (la signora che conferma che il bambino parla degli idraulici arrivati a scuola)

RICADUTE DELLE ATTIVITÀ DEL PROGETTO SU DI SÉ

MI HA LASCIATO COMUNQUE SODDISFAZIONE

Alberto:

"Eh, mi ha lasciato comunque soddisfazione… comunque… bambini, maestre e direttrice sono rimasti contenti di quello che abbiamo fatto (…). Cioè… le maestre ci dicevano eh c'avete portato cose che neanche noi sapevamo quando gli parlavamo tipo dei cartelli… tipo c'hanno detto proprio in caso di incendio l'idrante chi lo deve usare? Come faccio devo rompere o aprire normalmente? (…) Eh tipo ci ha lasciato soddisfatti noi, ma penso a tutti, non solo a noi. E son rimasti contenti loro… (…)Cioè comunque la soddisfazione di aver lasciato qualcosa agli altri".

Mauro:

"Eh il fatto di eh che mi è piaciuto molto questo progetto qua, (…) è vedere i bambini che comunque giocavano, ridevano e scherzavano con te, che gli sono piaciute le attività che hai proposto… tipo all'inizio non sapevi se le attività erano semplici per loro se le accettavano o no ma è bastato poco anche solo nominargli l'acqua loro ti tiravano cioè ti dicevano tantissime cose sull'acqua… e la piscina per cui… abbiamo azzeccato anche dei punti che a loro piacciono".

Ad Ivan si chiede se l'esperienza gli ha insegnato qualcosa:

"Diciamo che non si può… si potrebbe spiegare, ma difficilmente a questa domanda… Perché diciamo che a questa domanda bisognerebbe provarlo sulla propria pelle. Mi ha lasciato la sicurezza, soprattutto con i bambini… l' impegno".

MI SON DIVERTITO

Michele:

"Ero contento perché eh sì… stare insieme ai bambini… ci si diverte! Quindi… sì mi sono divertito!".

IN LÀ COL TEMPO MI AIUTERÀ

Gabriele, nella prima intervista aveva sostenuto che era importante che ragazzi della sua età si potessero impegnare in qualcosa, specificando però: "a 15 anni non te ne accorgerai mai, come i compiti, te ne accorgi sempre dopo". Gli si chiede se il progetto, essendo stato un compito particolare, complesso e difficile, può essere uno di quei compiti che difficili, ma che hanno fatto bene. Gabriele lo conferma così:

"Sicuramente. Cioè in tutte le cose che si fanno nella vita, prima o poi dici… no però ho fatto quella cosa là allora… la faccio, la ripeto, so che ho fatto quella cazzata allora non la ripeto più… sbagliare è umano (…). Ovviamente questo progetto, dopo magari, anche in là con il tempo, mi aiuterà".

Sintesi n. 51

Oltre a quanto già emerso è possibile raccogliere dai ragazzi altre ricadute generali dell'esperienza su di sé: in primis la soddisfazione di avercela fatta, di aver avuto un riscontro immediato e positivo del proprio operato dagli altri, dalle interazioni dirette con i bambini e con le insegnanti, di essere riusciti a lasciare qualcosa agli altri, come dice Alberto. C'è la soddisfazione di aver "azzeccato" la proposta giusta per i bambini, come afferma Mauro. Per Ivan è difficile trovare le parole per esprimere le ricadute; come fare a dire? Occorre provarlo sulla propria pelle, occorre sperimentare dal vivo. La cifra del divertimento è un altro elemento che ritorna: stare con i bambini è stato bello, piacevole, divertente. Per Gabriele risulta ancora prematuro definire a cosa è servito… è un po' come i compiti, secondo lui, ce se ne accorge sempre dopo.

DISPONIBILITÀ A RIFARE IL PROGETTO

13 studenti affermano spontaneamente che rifarebbero l'esperienza:

- Claudio: Lo farei comunque… perché tanto se serve, lo faccio… perché serve in ogni caso, anche se non danno voti o meno… serve sempre
- Massamba: L'anno prossimo sì mi piacerebbe rifarlo…
- Ivan: lo rifarei sicuramente...
- Giulio: Eh dall'inizio non lo so, però… sì darò la mia disponibilità
- Mauro: sicuramente io sarei disposto a fare un altro progetto così.
- Alberto: Io andrei ancora all'asilo! Sì sì… Magari cambiare un po' il progetto, però io ci andrei dai bambini!
- Fabio: Lo rifarei, perché tipo… se si fa come abbiamo fatto in questo progetto a me va bene
- Gabriele: Per come è andato quest'anno… penso di sì…

DA RIFARE CON MODIFICHE

ALTRI DESTINATARI

Enrico:

> "Si potrebbe fare più di una volta e magari fare una metà fa una cosa e l'latra metà fa un altro progetto… (…) non con persone diverse! Tipo… eh… (…) Immagino una metà di anno provare a fare un progetto del genere, e un'altra metà andare a afre un'altra cosa, tipo, non so… aiutare non so, magari aiutare… andare all'asilo con i bambini, una metà e un'altra metà andare ad aiutare la gente che è per strada".

Massamba:

> "Mi piacerebbe rifarlo a xxx (paese di residenza)"

Ivan:

> "Io lo rifarei 3 pausa però, andrei in scuole elementari o addirittura medie…"

QUALCOSA DI PIÙ DIFFICILE

Claudio:

> "Però non saprei… che cosa si potrebbe fare ancora… credo che se lo facessimo ancora non credo che lo faremmo sulle stesse cose, magari cambiando non so forse qualcosa di più difficile".

Luca:

"Magari in un altro modo per non renderlo troppo ripetitivo, però sì lo rifarei"

Ivan:

"Io lo rifarei 3 pausa però, andrei in scuole elementari o addirittura medie, che è un po' più difficile soprattutto per chi deve progettare… (…) Perché ce la sanno anche loro!!!".

PERCHÉ RIFARLO

Michele:

"E perché mi è piaciuto e impari nuove cose".

Claudio:

"(…) perché tanto se serve, lo faccio… perché serve in ogni caso, anche se non danno voti o meno… serve sempre".

Enrico:

"Ehm, sì perché va beh primo mi è molto piaciuto… eh siam partiti col piede sbagliato, ma mi è piaciuto tantissimo".

Fabio:

"Sì… anche e ancora spiegargli ai bambini e poi per rivederli ancora!".

Gabriele:

"Per come è andato quest'anno… penso di sì… non ho trovato queste difficoltà che pensavo… alla fine i giochi siam riusciti a farli e a far capire come funziona un po'… quindi sì… penso di sì".

Cesare:

"Sì, penso che anche sia più facile e per questa cosa qua saremo più preparati".

Sintesi n. 52

La maggior parte dei ragazzi dichiara che rifarebbe l'esperienza; qualcuno propone delle modifiche sia organizzative che sui destinatari (non solo bambini; o con bambini o ragazzi più grandi). Qualcuno vorrebbe riproporlo nel paese di residenza. Un qualcosa anche di più difficile, dice Claudio, segno questo di una maggiore sicurezza di sé e fiducia nelle proprie capacità. Le motivazione è che semplicemente alla fine è piaciuto., nonostante il "piede sbagliato" iniziale come dice Enrico.

RIVERBERI SU SCUOLA

COLLABORAZIONE

Fabio:

"Rispetto alle competenze che hai messo in gioco in questo progetto, secondo te, quali di queste che ritieni di aver maturato qui sono utili qua a scuola?
Pota… innanzi tutto il dialogo, il dialogare tra di noi, e poi anche la collaborazione, perché senza la collaborazione, non si fa niente, infatti, ci siamo organizzati e tutto e infatti i risultati si vedono".

Federico:

"Abbiamo lavorato in gruppo quindi in laboratorio lavoriamo in gruppo… (utile) A lavorare insieme, preparare delle cose insieme".

FIDUCIA IN SÉ

Mauro:

"*Tutte le competenze che avete messo in gioco con questo lavoro, ti serviranno qui a scuola?*
Secondo me… sì, perché comunque è stata, come si dice… è stata una prova per darsi fiducia a se stessi (…). Però che mi serva a qualcosa comunque… è il fatto di darsi fiducia sempre; che non puoi partire già dall'inizio che non ce la faccio a fare una cosa, perché poi comunque dici all'inizio che non ce la fai a fare quella cosa e invece magari poi i risultati che vengono dopo aver fatto quella cosa sono superiori a quelli che ti eri posto".

ASCOLTARE DI PIÙ

Claudio:

"Beh sì… non saprei… potrebbe essere sia l'ascoltare i professori… perché io mi stanco facilmente: ogni tanto quando son lì che sento parlare, parlare e basta… mi stufo e mi metto dietro a fare qualcos'altro però… col progetto ascolto un poco di più".

NON NELLO STUDIO

Giorgio:

"Ci sono delle cose che magari hai imparato a fare in questo progetto, che ti serviranno nel lavoro e nello studio?
Nello studio non credo…"

PARLARE

Claudio:

"Diciamo e più anche parlare… eh va beh nello spiegare non sono bravissimo, però ogni tanto almeno ce la faccio a dire qualcosa!"

Luca:

"Di sicuro, nel senso che… noi abbiamo parlato sia con le maestre che con i bambini, quindi c'erano diversi linguaggi fra le maestre e i bambini e mi son sentito… *Competente?* Sì. *A parlare ?* Sì".

Massamba:

"Allora possiamo dire che della parte pratica anche più nella parte teoria… tipo spiegare le cose ai bambini, mi ha aiutato anche il fatto di dialogare, perché ogni giorno dentro la classe il prof dice - Dovete saper dialogare quando c'è un cliente, dovete saper dialogare e spiegare le cose e farlo in modo breve senza perdere troppo tempo sì.. - Andando là dai bambini Non ho capito fare la cosa breve… Fare un riassunto. Ah essere sintetici, riuscire a fare sintesi… Sì…"

Massamba:

"Sì… Allora, parlando là ai bambini, prima di tutto devi saper dialogare, dei saper usare le parole facili e però è una cosa difficile! Tipo… io che non so bene l'italiano, so tutte le parole francesi dall'italiano… era proprio difficile spiegare ai bambini il ciclo dell'acqua: usavo le mie parole che son semplici e capivano velocemente e da lì ho imparato anche a dialogare con persone più grandi di me tipo le maestre, sapevo come dialogare con loro e come devo fare per avere l'aiuto dei bambini… come devo dire.. scusa…".

Gabriele:

"A cosa ti è servito?
Eh nell'esprimermi…"

RIVERBERI FUTURI SUL LAVORO

PARLARE COMUNICARE RELAZIONARSI CON (ALTRI - PIÙ GRANDI - PIÙ PICCOLI – SCONOSCIUTI - CLIENTE) 8

Ad Enrico si chiede se il progetto lo ha aiutato in qualcosa che gli servirà anche quando farà l'idraulico?:

"Parlare davanti agli altri…".

Giorgio:

"… ma nel lavoro cioè… anche solo parlare … cioè con un cliente non puoi aver paura a dire le cose… cioè non bisogna essere timidi col cliente! Devi essere chiaro e far vedere che si sanno le cose…".

Massamba:

"(…) mi ha aiutato anche il fatto di dialogare, perché ogni giorno dentro la classe il prof dice:≪Dovete saper dialogare quando c'è un cliente, dovete saper dialogare e spiegare le cose e farlo in modo breve senza perdere troppo tempo≫. Andando là dai bambini… fare un riassunto. (…) Per me ci servirà,

perché sai che l'idraulico va sempre in giro e andando in giro troveremo andando a lavorare nelle case, troveremo là dei bambini non sapremo se sono educati o maleducati… sarà come dialogare con loro perché abbiamo fatto un'esperienza.

E il fatto di comunicare con gli adulti ti servirà?

Ma certo che ci servirà! Perché già il lavoro dell'idraulico quello che ti dà il lavoro sarà sempre una persona più grande di te… sarà sempre superiore di te, allora devi sapere come dialogare per fare una bella figura, possiamo dire… (…) insistendo su come dialogare, perché già sappiamo fare la pratica, ma quando siamo idraulici che dobbiamo dialogare … (…) tipo… chiamare come abbiamo fatto all'inizio dell'anno, chiamare la direttrice e parlare prendere un appuntamento e… andare a spiegare".

Mauro:

"Eh il fatto di interagire anche con altre persone, magari anche noi con le insegnanti così… il nostro obiettivo era, come si dice, parlare, coinvolgere i bambini… infatti tipo anche con le insegnanti … il nostro obiettivo era parlare con i bambini così, però anche con le insegnanti così, sono comunque persone più grandi di noi e per cui devi anche trovare un modo tipo per farti vedere che comunque sei in grado di parlare con le persone più grandi di te e sicuramente sul lavoro servirà… usciremo di qua con il diploma e se vorrai andare a lavorare devi sapere che… come si dice anche comunicare con le persone più grandi di te e non solo con i ragazzi della tua età… per cui anche la comunicazione con quelli più grandi…"

Alberto:

"Eh, di relazionarsi, magari con gente che non conosciamo, eh magari anche con gente più piccola di noi, magari non so sei lì ad aggiustare un tubo e viene lì il figlio del cliente e dici boh te".

Matteo:

"*Pensi che queste competenze, capacità che avete messo in atto lì, in quella situazione lì, che certo non è quella di un idraulico che va a montare i caloriferi o altro, possono comunque essere utili per il tipo di lavoro che andrai a fare? O utile anche qui a scuola…*

Sì, perché il rapporto che si ha con il cliente, perché bisogna rispettarlo e dopo bisogna anche essere sicuri di parlare e di sapere ciò che si dice".

Fabio:

"*Quali allora di queste competenze secondo te hanno a che fare con il lavoro dell'idraulico? Magari queste competenze servono qua a scuola ma non da altre parti…* No beh servono. Tipo… (…) e poi anche comunicare… No anche… poi anche sul lavoro con il cliente, magari ti aiuta".

Massamba:

"Se l'anno prossimo vogliamo diventare idraulici, veri idraulici, dobbiamo affrontare questo problema! Come… come dialogare, come fare il lavoro, come presentarsi… tutte queste tre cose, se le sappiamo fare, quando noi andremo a lavorare, faremo bene".

Luca:

"*Questo potrà essere utile l'anno prossimo che sei in terza? E magari dopo la terza andrai al lavoro?* Di sicuro, nel senso che… noi abbiamo parlato sia con le maestre che con i bambini, quindi c'erano diversi linguaggi fra le maestre e i bambini e mi son sentito… *Competente?* Sì. A *parlare* ? Sì".

SPIEGARE AL CLIENTE COME AI BAMBINI

Alberto:

"Poi anche il fatto che ci siam messi a spiegarlo… le cose come le spiegavamo ai bambini, le spiegherò anche ad un cliente. Così ti capiscono tutti… Infatti…".

Gabriele:

"Ovviamente questo progetto, dopo magari anche in là con il tempo mi aiuterà magari a parlare a uno che non se ne intende di caldaie e dovrò dire che caldaia mettere. Io devo cambiare caldaia è venuto l'idraulico e gli ha spiegato a mio papà, certo mio nonno ha fatto l'idraulico e quindi sapeva, mio papà un po' sa, però gliel'ha dovuta spiegare. Alcuni termini non li sapeva, allora gliel'ha chiesti e lui li ha dovuti spiegare. Certo se uno esce col diploma o la laurea però non sa scrivere allora quello non serve a niente".

PROGETTARE ORGANIZZARE

A Matteo si chiede quali tra le capacità che ha messo in pratica nel progetto quella che potrebbe utilizzare nel lavoro dell'idraulico:

"Saper progettare prima per scritto e poi in pratica".

Fabio è provocato sul fatto che magari le competenze attivate nel progetto servono a scuola ma non da altre parti:

"No beh servono. Tipo… c'è da organizzare il lavoro, i materiali che dice il datore, organizzare i materiali e tu devi saper già cosa decidere".

A Giulio e Michele si chiede di riflettere sulle cose che è riuscito a fare nel progetto e che ritiene che saranno utili anche al lavoro:

"L'organizzazione generale del progetto, in classe ci siamo suddivisi i compiti e ci siamo organizzati, ognuno aveva il suo compito da rispettare e quindi…

devono aver imparato di più a lavorare in gruppo visto che in classe abbiamo fatto gli schemi come si lavorava

Sì…utile… anche nel lavoro per suddividersi il lavoro tipo… bisogna… eh te fai questo, uno fa l'altro e alla fine concludi il lavoro".

RIVERBERI SU VITA

HO VISTO COME POTEVA ESSERE IL MIO FUTURO CON UN BAMBINO

Giulio:

"Allora… eh ho visto… in pratica come poteva essere il mio futuro con un bambino perché c'erano i genitori che portavano il bambino a scuola così… eh … ho visto un po' come sarebbe stato un po' da grande con i figli… (…)Sì… che poi i bambini lì all'asilo eh non so come dire però 4 pausa eh ho visto che avere un figlio è una responsabilità portarlo a scuola…".

Michele:

"Eh saper trattenere i bambini… e serve Per cosa secondo te Eh 3 pausa quando sarai grande che saprai trattenerli giocare insieme come si dice tipo… essere un po' genitori a far giocare i figli così".

Federico:

"Sì perché in futuro gestire i bambini servirà, se fai un figlio, credo che serva".

NEL RELAZIONARMI CON LE PERSONE

Claudio:

"Quindi sì questo progetto ti aiuta a come dire… a… come si potrebbe dire…

Provo ad aiutarti poi mi dici tu se è quello che volevi dire… a esercitarti un po' in alcuni aspetti della vita?

Nel relazionarmi con le persone, perché è stato anche difficile relazionarsi con i bambini… perché non sai proprio cosa devi dire, quindi questo progetto può esserci di aiuto".

STARE CON I BAMBINI

Fabio:

"Per me ci servirà, perché sai che l'idraulico va sempre in giro e andando in giro troveremo andando a lavorare nelle case, troveremo là dei bambini non sapremo se sono educati o maleducati… sarà come dialogare con loro perché abbiamo fatto un'esperienza".

Federico:

"Poi stare con i bambini, come ho detto prima, eh… non so dopo… eh…".

IL MONDO NON GIRA SOLO SU DI NOI

Enrico:

"Perché dici che è una cosa buona spingere voi ragazzi ad andare a fare cose di servizio e gratuite come questa?
Diciamo che si parte da piccoli a afre le cose. Eh… diciamo che sono venuti anche molti da fuori a spiegarci eh magari la vita sulla strada, e tutte quelle cose lì, eh noi son venuti per raccontarci che il mondo non gira solo su di noi, ma su tutti".

Sintesi n. 53

In quest'ultima sintesi si raccolgono i riverberi dell'esperienza, non gli effetti immediati provocati da un elemento esterno (relazione stimolo-risposta) quanto le scie, i tratti, i segni che a lungo andare potrebbero rimanere visibili o riaffiorare nel tempo. Una sorta di eco lungo dell'esperienza svolta. Tre i contesti dei riverberi sui quali i ragazzi riflettono: la scuola, il lavoro futuro e la vita in generale che li aspetta.
I riverberi positivi del progetto sulla scuola riportati dai ragazzi sono la collaborazione fra pari, la maggiore fiducia in se stessi e nelle proprie capacità, uno sforzo di attenzione maggiore, e soprattutto il parlare, il dialogare, l'esprimersi, il saper spiegare.
Pensando al lavoro futuro i ragazzi individuano due grandi competenze trasversali esercitate nell'esperienza del progetto, che saranno sicuramente utili e preziose: il sapersi mettere in relazione con gli altri e il saper progettare, organizzare e mettere in atto un progetto di azione. Per quanto riguarda la prima i ragazzi fanno presente quanto sarà indispensabile saper parlare, comunicare, senza avere paura di dire le cose, presentarsi al cliente e spiegargli in modo chiaro ed efficace - come fosse un bambino inesperto -. Progettare per scritto, organizzare i lavori in relazione agli obiettivi, suddividere i compiti, selezionare il materiale necessario, lavorare in gruppo per mettere in atto qualcosa, sono le competenze che i ragazzi hanno esercitato nel progetto e che essi stessi riconoscono come utili per il mondo del lavoro.
I riverberi sulla vita sono i più remoti, ma anche i più profondi. L'immaginarsi in futuro con un figlio, il senso di responsabilità e di cura necessari, la capacità di saper "avere a che fare" con i piccoli e di giocare con loro. Viene citata la capacità di relazionarsi con le persone in generale adulte o bambini che siano e, allargando ancor di più l'orizzonte, la percezione che il mondo "non gira solo su di noi", c'è altro, oltre sé, che attraverso il progetto è stato incontrato in forma inedita.

2.3.2 La valutazione delle competenze

Fin dall'inizio il Direttore e la Coordinatrice del corso avevano condiviso l'idea di integrare a pieno titolo il progetto di apprendimento servizio nell'offerta formativa dell'anno in corso. Per questo motivo si è pensato di elaborare una rubrica delle competenze apposita, sulla base di un format già in uso, per la valutazione di unità formative trasversali e/o prove pratiche di tipo tecnico professionale. Questo format, elaborato in trentesimi prevedeva: competenze, suddivise per indicatori, ciascuno dei quali presentati in quattro livelli diversi di maturazione (non raggiunto, parzialmente raggiunto, raggiunto, pienamente raggiunto) con pesi in punteggi diversificati.

Si è cercato quindi di integrare le modalità di valutazione e certificazione delle competenze, esistenti nel contesto specifico, con le esigenze e le particolarità del percorso di apprendimento servizio, individuando innanzi tutto le competenze attivate nell'esperienza specifica, adattandole agli alunni e ai compiti, stabilendo priorità ed equilibrando i pesi fra dimensioni attivate e indicatori di evidenze (vedere tabella seguente e l'allegato n. 4).

Per l'allievo con disabilità è stata elaborata una griglia apposita, individuando solo alcune competenze e considerando un equilibrio diverso fra i livelli degli indicatori, in modo da valutare equamente e in modo personalizzato il percorso affrontato insieme ai compagni di classe.

	COMPETENZA	INDICATORI	LIVELLO			
			0	A	B	C
1	**Comunicare: esprimere e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta; interagire adeguatamente sul piano linguistico in contesti culturali e sociali differenti. (peso = 5/30)**	Comprende messaggi di diverso genere e di diversa complessità, trasmessi usando linguaggi verbali (scritti e/o orali) e simbolici.	0	0.6	0.8	1
		Rappresenta eventi; spiega concetti, esprime riflessioni, opinioni ed emozioni utilizzando linguaggi verbali (scritti e/o orali) e simbolici.	0	1.2	1.6	2
		Modifica il registro e il lessico in relazione alla situazione e ai propri interlocutori (es: con i bambini).	0	1.2	1.6	2
2	**Progettare: elaborare e realizzare progetti, utilizzando le proprie conoscenze. (peso=4/30)**	Stabilisce gli obiettivi significativi e realistici, valutando vincoli e possibilità.	0	0.6	0.8	1
		Definisce gli strumenti utili e le strategie necessarie	0	0.6	0.8	1
		S'impegna nell'esecuzione delle azioni progettate, agendo adeguatamente anche di fronte a imprevisti e problemi	0	0.6	0.8	1
		Verifica i risultati raggiunti	0	0.6	0.8	1
3	**Partecipare: prendere parte con impegno ed attenzione alle attività progettuali in modo autonomo e responsabile (peso= 6/30)**	Svolge un ruolo attivo nelle varie fasi di lavoro	0	0.9	1.2	1.5
		Dimostra di essere autonomo nelle diverse azioni progettuali	0	0.9	1.2	1.5
		È responsabile nel condurre e portare a termine i propri impegni	0	0.9	1.2	1.5
		Mantiene l'attenzione necessaria	0	0.9	1.2	1.5
4	**Collaborare: interagire positivamente in gruppo al fine di realizzare collettivamente l'attività (peso= 6/30)**	Ascolta i componenti del gruppo e ne comprende i punti di vista differenti e li rispetta	0	0.9	1.2	1.5
		Porta contributi personali e significativi	0	0.9	1.2	1.5
		Affronta in modo assertivo i conflitti	0	0.9	1.2	1.5
		Aiuta concretamente chi si trova in difficoltà.	0	0.9	1.2	1.5
5	**Individuare relazioni e collegamenti fra le discipline; acquisire ed interpretare informazioni (peso= 3/30)**	Coglie relazioni fra fatti, dati, concetti appartenenti ad ambiti disciplinari diversi (lavoro Cd sicurezza bagni)	0	1.2	1.6	2
		Acquisisce le informazioni necessarie e adatte ai temi scelti per i laboratori dei bambini.	0	0.6	0.8	1
6	**Riflettere: pensare al proprio modo di imparare, di porsi in relazione con gli altri, al personale contributo offerto alla comunità (peso= 6/30)**	Riflette su alcuni aspetti della propria personalità e sui cambiamenti dei propri atteggiamenti e delle proprie opinioni.	0	0.9	1.2	1.5
		Riflette sul proprio modo di imparare, cogliendo punti di forza e di debolezza.	0	0.9	1.2	1.5
		Riflette sul suo modo di porsi in relazione con gli altri (scuola e comunità più ampia).	0	0.9	1.2	1.5
		Riflette sul contributo dato alla comunità.	0	0.9	1.2	1.5

Le competenze sono state "pesate" nel seguente modo:

- comunicare: 5/30; progettare 4/30;
- partecipare: 6/30
- collaborare: 6/30
- individuare collegamenti: 3/30
- riflettere: 6/30



Grafico n. 4

Sono valutate, dalla coordinatrice del corso e dalla conduttrice del progetto, le competenze di ciascun allievo in due momenti diversi: a gennaio 2013 e a giugno 2013, con la chiusura del percorso di apprendimento - servizio.

Considerando che a gennaio ben 12 allievi su 21 (più della metà della classe), alla luce del lavoro svolto e sulla base delle osservazioni effettuate, non raggiungevano un livello, anche solo parziale di maturazione delle competenze individuate, si è deciso di non rendere noti questi primi risultati ai ragazzi, in quanto si potevano ulteriormente scoraggiare e la valutazione negativa poteva non favorire l'incremento di motivazione e la spinta a continuare. I dati qualitativi emersi dalle interviste del resto hanno confermato lo scarso impegno iniziale e la motivazione molto bassa.

Solo a giugno quindi gli allievi hanno ricevuto la propria scheda di valutazione delle competenze completa con le due valutazioni compresenti (in rosso quella di gennaio e in verde quella di giugno) al fine di sottolineare non tanto e non solo, il valore finale (secondo una logica di prodotto) ma il percorso, la differenza fra il prima e il dopo, secondo una logica di processo, di cambiamento e trasformazione positiva (si veda la tabella di seguito).

min 0 suff. 18 max 30	*Ser*	*Jam*	*Mic*	*Pie*	*Cla*	*Enr*	*Gio*	*Fed*	*Lu*	*Mas*	*Iv*	*Giu*	*Ces*	*Mau*	*Alb*	*Mat*	*Fab*	*Dar*	*Gab*	*Thi*	*Mar**
gennaio	12,6	14,9	17,3	13,7	20,5	11,1	21,2	15,3	12,5	22,6	20,5	9	17,4	24	23,4	18,3	22,4	10,1	12,8	20,7	13
giugno	24	19,6	21,1	22,2	26,4	20,9	27,6	19,5	20,7	30	28,6	22	21,8	30	29,4	24,1	28,8	22,6	23	28,8	21
scarto positivo	11,4	4,7	3,8	8,5	5,9	9,8	6,4	4,2	8,2	7,4	8,1	13	4,4	6	6	5,8	6,4	12,5	10,2	8,1	8

Dalla valutazione delle competenze effettuata a gennaio emerge che:

- la maggior parte dei ragazzi (12) non raggiunge un livello accettabile nella maturazione delle competenze
- solo 9 ragazzi mostrano di aver raggiunto un livello fra il sufficiente e il buono
- solo nel caso di 3 ragazzi è possibile registrare una maturazione discreta e buona
- il valore più basso è 9; quello più alto è 24

Dalla valutazione delle competenze effettuata a giugno emerge che:

- tutti i ragazzi hanno raggiunto risultati positivi
- 4 allievi sono nella fascia fra 18 e 20,9;
- 7 allievi sono nella fascia fra 21 e 23,9
- 3 allievi sono nella fascia fra 24 e 26,9;
- 5 allievi sono nella fascia fra 27 e 29,9
- 2 allievi hanno ottenuto il punteggio massimo di 30

Considerando le due valutazioni insieme:

- lo scarto maggiore fra la prima e la seconda valutazione è di 13 punti (Giulio) , il minore è di 3,8 punti (Michele)
- in media fra gennaio e giugno lo scarto in positivo è stato di 7,6 punti

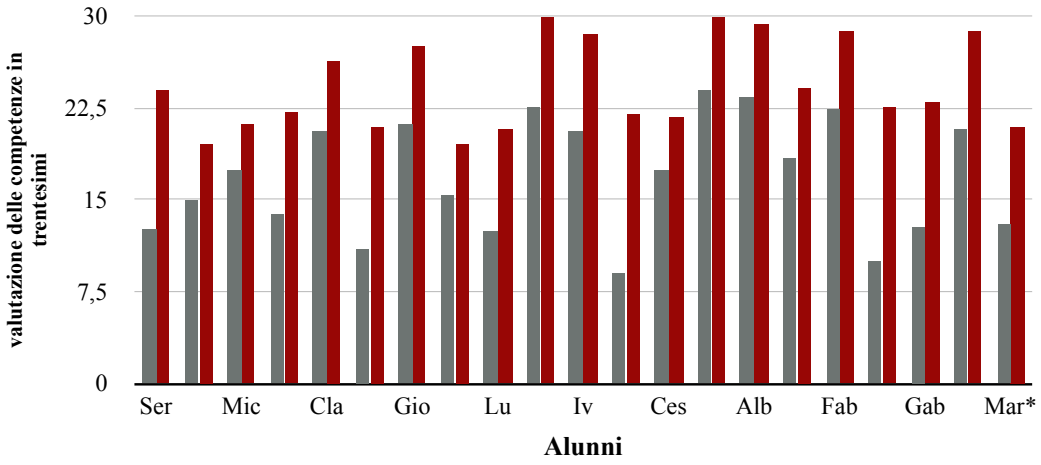


Grafico n. 5

Il grafico a bersaglio che segue, fa cogliere rispetto alla valutazione delle competenze, la situazione complessiva, considerando contemporaneamente i risultati di tutti gli allievi, ottenuti in tempi diversi (gennaio e giugno).

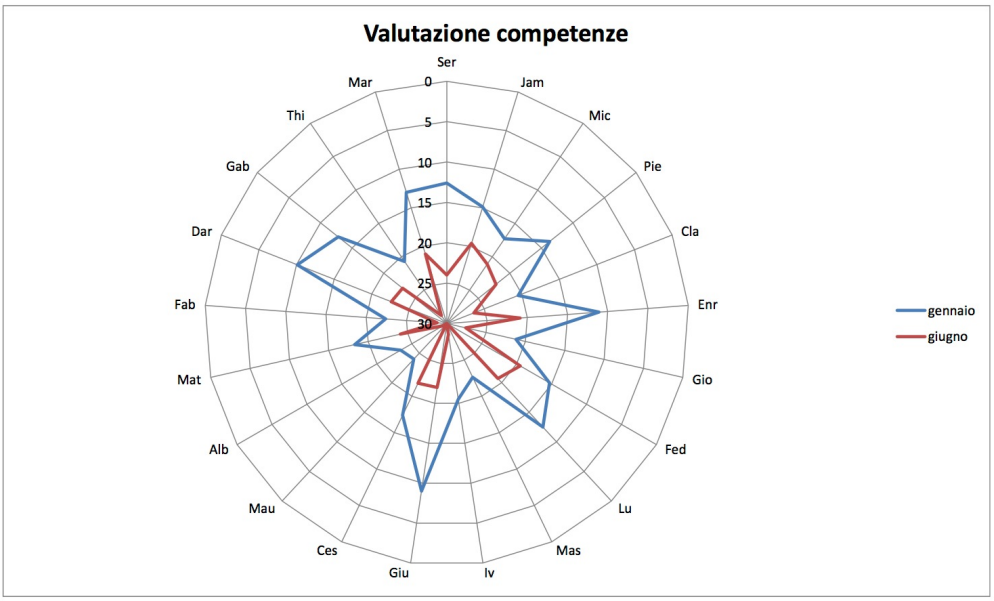


Grafico n. 6

L'area delimitata in blu (valutazioni di gennaio) è più ampia e distante dal centro (valore maggiore), mentre l'area delimitata in rosso (valutazioni finali) è più ristretta e vicina al centro. Tutta l'area delimitata dalla linea spezzata rossa è compresa in quella delimitata dalla linea blu, proprio perché tutti gli allievi hanno migliorato i punteggi nei vari indicatori considerati.

In sede di scrutinio finale le valutazioni delle competenze del progetto di apprendimento servizio sono state tradotte in decimi e riportate nella scheda di valutazione finale dell'anno formativo 2012-13, nell'ambito disciplinare definito "flessibilità":

valutazione finale in decimi della disciplina "flessibilità"	*Ser*	*Jam*	*Mic*	*Pie*	*Cla*	*Enr*	*Gio*	*Fed*	*Lu*	*Mas*	*Iv*	*Giu*	*Ces*	*Mau*	*Alb*	*Mat*	*Fab*	*Dar*	*Gab*	*Thi*	*Mar **
	7	6	7	7	8	7	9	6	7	10	9	7	7	10	10	8	9	7	7	9	7

- 2 allievi hanno la votazione 6
- 10 allievi hanno la votazione 7
- 2 allievi hanno la votazione 8
- 4 allievi hanno la votazione 9
- 3 allievi hanno la votazione 10
- la media dei voti della disciplina flessibilità è di 7,8.

Conclusioni

Il presente lavoro ha preso forma sotto la spinta di una forte curiosità suscitata dal termine "service learning" scoperto fra le righe di un testo di Luigina Mortari (*Ricercare e riflettere*, 2009, p.161); l'autrice lo presentava brevemente come un approccio metodologico di tipo esperienziale, caratterizzato da una particolare qualità riflessiva, facendo riferimento principalmente alla letteratura americana.

La connessione specifica e unica fra apprendimento e servizio, fra pensare e fare, la flessibilità e le potenzialità riflessive della proposta hanno sollecitato il mettersi in ricerca, al fine di conoscere in modo più approfondito l'oggetto. Si è riscontrata fin da subito la scarsità di materiale riguardante il SL in lingua italiana, così come, al tempo stesso, è emersa importante, significativa e considerevole la letteratura sul tema a livello internazionale (in particolare in inglese, spagnolo e catalano).

Così si è cominciato, a partire da pochissime tracce italiane - fra cui l'unica pubblicazione ad oggi in italiano (la traduzione di un testo dell'argentina Maria Nieves Tapia) - a raccogliere pezzi di un ampio e variegato puzzle internazionale, scorgendo in corso d'opera connessioni, snodi, differenze, percorsi comuni, potenzialità e criticità, alla luce di esperienze e riflessioni pedagogiche sviluppate lungo diversi decenni di in diverse parti del mondo, sostenute da sfondi filosofici e antropologici differenti.

La lettura delle più aggiornate ricerche statunitensi, l'analisi delle testimonianze delle esperienze argentine e catalane sono stati fattori orientativi decisivi per impostare la struttura della ricerca teorica, che si è arricchita nel tempo di incontri reali e personali con alcuni protagonisti del settore, come Maria Nieves Tapia e Roser Battle, si è nutrita di proposte formative organizzate dall'IPRASE di Rovereto (TN) e si è confrontata con esperienze concrete documentate nel viaggio-studio a Barcellona. La frequenza in particolare degli incontri formativi e il confronto diretto con altri studiosi e ricercatori, nonché con docenti di diverse scuole trentine di vari ordini e gradi, ha permesso di rendere

meno solitaria la ricerca, ha consentito di allargare i contatti e soprattutto ha rappresentato la spinta per progettare e realizzare un'esperienza di SL al fine di studiarne, dal vivo e in situazione, le ricadute.

Il presente lavoro quindi rappresenta il risultato di una corposa ricerca bibliografica internazionale, nel tentativo di fornire una prima, seppur ancora da arricchire, mappa teorica della proposta pedagogica del SL; in particolare si è avuto cura nel far emergere le particolarità dei pensieri pedagogici che fanno da sfondo alle diverse esperienze diffuse nel mondo.

La parte teorica della ricerca perciò presenta e analizza in profondità prima di tutto la sostanza della proposta pedagogica che, nonostante le diverse accentuazioni delle traduzioni e dei significati, risulta condivisa a livello internazionale: la connessione stretta fra l'apprendimento delle discipline curricolari e le esperienze concrete di servizio, svolte dagli studenti, a favore della comunità. Nonostante le diversità culturali i ricercatori si sono confrontati sugli elementi di qualità delle esperienze di SL, per rendere più proficua e precisa la ricerca e raccogliere dati condivisibili nell'ambito della comunità scientifica internazionale.

Si è poi proceduto a ricostruire, a grandi tappe, la storia delle principali esperienze di SL, quelle statunitensi e quelle argentine, facendo emergere il ruolo dei singoli contesti culturali e la loro peculiarità. Si è proposta quindi l'apertura di una piccola finestra sul contesto formativo italiano: si sono analizzate le esperienze autoctone attuali, che sono vicine al SL, pur se non mostrano sempre il carattere fondamentale dello stesso, ossia la stretta integrazione fra l'apprendimento delle conoscenze e competenze disciplinari e il servizio, con un protagonismo reale degli studenti. Nel panorama italiano sono ancora poche le esperienze di SL effettive e la ricerca, sia sul campo che teorica, è ancora in fase germinale.

L'excursus storico ha permesso di porre in evidenza alcuni elementi fondamentali per cogliere quelli che sono gli sfondi filosofici, pedagogici e antropologici del SL: il pragmatismo di John Dewey per l'approccio statunitense, la pedagogia critica di Paulo Freire per la visione argentina e più in generale latinoamericana. Una lettura ed interpretazione italiana del SL ancora non esiste: si è dato voce alla recentissima riflessione di Antonio Vigilante (2014) sul legame fra il SL e gli autori della pedagogia italiana della

nonviolenza e si è proposto in ultimo di rivolgersi al SL utilizzando lo sguardo fenomenologico, in particolare quello offerto da P. Bertolini de "I ragazzi difficili" e "L'esistere pedagogico", non senza aver cura di mettere in luce le connessioni del SL con il pensiero e la pedagogia dello Scoutismo.

Ampio spazio è stato dato successivamente alla raccolta degli elementi che rappresentano la cornice metodologica del SL, sulla base delle migliori esperienze internazionali: le diverse tipologie, le modalità di progettazione e la scansione delle fasi principali, le strategie e gli strumenti utili per riflettere, i modi per attivare un processo di valutazione autentica dei progetti, nonché le criticità legate alla complessità della proposta.

A chiusura della parte teorica sono stati descritti, sulla base delle recenti ricerche statunitensi, le più dettagliate e significative nel settore, i principali effetti delle esperienze di SL sugli studenti, a livello cognitivo, affettivo-emotivo, relazionale-sociale. Questo a livello universitario, nell'arco del percorso di istruzione obbligatorio (K-12). Particolare risalto è stato dato, infine, alle ricerche che presentano il SL quale strumento efficace contro la dispersione scolastica fra gli adolescenti.

Lo studio teorico si è intrecciato alla sperimentazione dell'approccio in un contesto reale, oggetto della seconda parte del lavoro. Sulla base dell'analisi delle ricerche internazionali e della visita presso numerose scuole di Barcellona in cui sono attive progetti curricolari di SL, è nata la necessità di verificare concretamente le potenzialità dell'approccio. In particolare si è scelto di "testare" gli effetti del SL in contesti formativi tradizionalmente definiti "difficili", in cui le fragilità degli studenti, dello loro biografie e delle loro storie formative, sono alla base dell'abbandono precoce degli studi. Si è scelto quindi un Centro di Formazione Professionale, in particolare una classe del corso di termo-idraulica, nel contesto della quale attivare un'esperienza autentica di SL, al fine di raccogliere le percezioni, le rappresentazioni, i pensieri, le emozioni degli studenti impegnati concretamente e in prima persona nell'ideare, realizzare e valutare un percorso di SL.

L'obiettivo è stato quello di cogliere se e come un'esperienza di SL, in un contesto "difficile", con storie formative e personali in svantaggio, con soggetti a rischio di abbandono scolastico, con bassi livelli di motivazione (personale e professionale) e con scarsa autostima, potesse modificare l'atteggiamento degli allievi nei confronti

dell'impegno ad apprendere, a mettersi in gioco a favore di altri, e incentivasse un ripensamento di sé in termini più positivi.

In sintesi il presente lavoro rappresenta perciò:

- una raccolta, una riorganizzazione e una rielaborazione di un'ampia letteratura internazionale sul SL;
- la proposta di una riflessione pedagogica altra rispetto ai due sfondi pedagogici che costituiscono il riferimento principale a livello internazionale;
- la testimonianza della co-costruzione di un progetto di SL in un contesto formativo particolarmente difficile, della realizzazione di tutte le fasi dello stesso; la raccolta, delle valutazioni degli studenti protagonisti e di altri interlocutori dell'esperienza, attraverso interviste semi-strutturate, sperimentando strumenti di indagine e di valutazione costruiti appositamente;
- la possibilità di ripensare la proposta pedagogica del SL, mantenendo uno sguardo fenomenologico, di aprire una riflessione sui luoghi e i tempi formativi in contesti di fragilità, di presentare modi e strumenti sostenibili per costruire e realizzare progetti simili, riflettendo sulle dimensioni che interconnettono in modo generativo il "service" e il "learning".

Lo studio dei principali sfondi teorici all'approccio del SL proposti dalla letteratura e l'incontro con il contesto del CFP che raccoglie le fragilità adolescenziali odierne, ha spinto a cercare una cornice in grado di offrire strumenti interpretativi più adatti, al fine di poter cogliere autenticamente il fenomeno. Il contesto entro il quale si è sperimentato il SL è, infatti, uno scorcio significativo e rappresentativo di un segmento delle generazioni giovani di oggi. Esse vivono completamente dentro l'età della fragilità, assumendo le forme della precarietà lavorativa, dell'incertezza economica e sociale, della vulnerabilità dei rapporti e della preoccupazione nei confronti del futuro (Lizzola; 2012b: 53). In particolare si tratta di generazioni giovani che vivono due fatiche. La prima è quella di "decidere di sé soli": l'affrontare in solitudine il proprio auto-trascendimento, il decidere di sé, il dare senso e significato alle proprie scelte e azioni, pur dentro appartenenze plurime, spesso in tensione fra loro, affrontando continui sradicamenti che provocano sofferenza e disagio. L'altra fatica è generata da continui e faticosi "incroci con altri", con le loro storie e i loro percorsi; fatica che richiede la maturazione della capacità di discernimento, di

essere presenti nella complessità spesso ricca di contraddizioni, sostenendo una permanente "consegna" ad altri. I quali a volte chiedono cura e attenzione e richiamano alla responsabilità di una risposta, fragile e capace al tempo stesso (Lizzola; 2011:39-45).

L'esperienza del SL intesa quindi, in primis, come esperienza di incontro con altri, dentro una inevitabile dimensione di incertezza e precarietà, rappresenta per i ragazzi un'occasione dentro la quale possono maturare la consapevolezza del proprio essere esposti ad altri, del proprio stare nel "gioco delle libertà, responsabilità e reciprocità". L'esperienza di SL è perciò un'esperienza di consegna in cui è possibile far sperimentare convivenza, vita comune e relazione fra le generazioni non in termini di "solitudini, indifferenze e funzionalità", ma come "via verso l'incontro, verso l'apertura di cooperazioni e mutualità" come una "messa in sicurezza reciproca, tra prossimità attente e solidali" (Lizzola; 2012b: 53).

All'interno di questa prospettiva e considerando il contesto contemporaneo, il pragmatismo strumentalista di Dewey corre il rischio di far deviare l'approccio del SL verso un uso utilitaristico e funzionalistico del servizio, che si può tradurre in mero esercizio di problem solving, ai fini dell'acquisizione strumentale di conoscenze e competenze tecnico-disciplinari. La forte spinta unilaterale data poi dalla riforma del "No Child Left Behind" verso ricerche che dimostrino in modo quantitativo e oggettivo gli effetti positivi del SL sullo sviluppo cognitivo degli studenti va in una direzione funzionalista che rischia di non far cogliere l'autenticità del gesto in sé, la sua dimensione simbolica, né la dimensione antropologica della cura verso l'altro, lasciando spazio invece ad una visione "tecnicistica".

La prospettiva critica di Freire, invece, da un lato offre alla proposta del SL l'opportunità di avere una cornice grazie alla quale compiere profonde riflessioni sui rapporti di potere, leggere e interpretare le cause all'origine delle ingiustizie, degli squilibri, dei problemi che gli studenti incontrano nel servizio alla comunità. Dall'altro, però, non consente di valorizzare appieno la dimensione intergenerazionale, di consegna e di nuovo inizio direbbe la Zambrano, dentro processi formativi nei quali studenti e guide adulte si trovano in realtà ad essere attori di un gioco di ridistribuzione del potere e della debolezza, della forza e della fragilità, dentro rapporti di fiducia e responsabilità. Gli uni e gli altri si incontrano appunto all'interno di un gioco di fiducia e responsabilità reciproche,

poiché sempre "dipendiamo da qualcosa che sta fuori di noi" e il fidarsi può rappresentare il terreno sul quale sperimentare una razionalità che sa convivere con vulnerabilità e fragilità (Alici; 2012: 53).

Considerando tutto ciò si è individuato nella pedagogia fenomenologica avviata in Italia da Piero Bertolini, la cornice più adatta. Il concetto di servizio e l'importanza dello spirito di iniziativa; il saper dare fiducia e l'affidare responsabilità; il processo di autoeducazione e la cifra dell'avventura; l'educazione all'impegno e alla responsabilità dentro la dimensione del gruppo sono dimensioni a cui lo stesso autore fa riferimento in molti studi. Il modello interpretativo di Bertolini che pone al centro la capacità da parte del soggetto di intenzionare il mondo, offre una chiave di lettura per leggere disagio e devianza giovanili. Essi trovano la loro origine frequentemente nella fatica esistenziale (oltre che culturale e sociale) di percepirsi proprio come soggetti capaci di significazione della realtà. La categoria "ragazzi difficili" ha rappresentato una finestra "altra" dalla quale osservare e leggere il fenomeno del SL, considerando le affinità fra i "ragazzi difficili" e i "ragazzi del CFP", circa la difficoltà di leggersi come soggetti, certo fragili ma capaci di dare significato al mondo. Il SL può rappresentare uno sforzo educativo aperto alla possibilità, attraverso il quale poter orientare verso la maturazione della consapevolezza della capacità di ciascuno di intenzionare il mondo.

Cambiando la cornice e considerando il contesto dello studio di caso si è scelto di focalizzare la ricerca non tanto sugli effetti del SL riguardanti l'acquisizione di maggiori conoscenze o la maturazione di competenze tecnico - professionali. Non sono stati privilegiati come oggetto di indagine specifica nemmeno gli aspetti più legati alla partecipazione sociale o all'educazione civica. Si è posta l'attenzione, invece, sugli aspetti motivazionali, promozionali, intenzionali, stimolando il più possibile processi riflessivi sulle proprie azioni, su quanto vissuto, su quanto sentito, a partire da sé, ma senza chiudersi in sé.

Partendo dalla constatazione di avere di fronte giovani uomini con scarsa fiducia nelle proprie capacità e con bassi livelli di motivazione personale e professionale, ci si è concentrati sulla descrizione degli atteggiamenti degli studenti, dei loro ri-pensamenti e ri-posizionamenti dentro un'esperienza inedita come quella del SL. Essa è divenuta un'occasione per diventare testimoni di sé stessi, del proprio cambiamento, e del proprio

desiderio, come della propria speranza, un'esperienza in cui poter essere obbligati a ricollocarsi e a ridescriversi. L'esperienza di SL realizzata al CFP, in cui adolescenti demotivati, di un Corso di termo-idraulica si sono messi "a servizio" dei bambini e delle bambine di una Scuola dell'Infanzia, offrendo loro laboratori tematici sull'acqua, ha rappresentato un "salto di piano", una "presa di contatto inedita con la realtà e con aspetti della vita mai toccati", un'occasione per avere la possibilità di "dislocarsi"; si è delineata in particolare un'esperienza intensa in cui poter esercitare la facoltà introspettiva e il pensiero riflessivo, opportunamente accompagnata perché "la percezione dell'insieme del cambiamento" potesse essere nominata, con parole proprie (Lizzola; 2011: 48-49).

Da qui la scelta di raccogliere attraverso interviste semi-strutturate le parole dei ragazzi, protagonisti di tutte le fasi del percorso. Ma non solo. Scritture riflessive intorno ad esperienze, incontri, ricordi, autovolatuazioni, focus group sono stati altri strumenti che hanno permesso di raccogliere testimonianze della vita interiore, attivando un processo in grado di promuovere il più possibile "la capacità e il desiderio di assumersi la responsabilità del proprio percorso esistenziale" (Mortari; 2013: 36) un imparare ad aver cura di sé, avendo cura dell'altro.

Sintetizzare i risultati, pur mantenendo attenzioni metodologiche, inevitabilmente fa perdere in parte la ricchezza dei contenuti e la particolarità delle sfumature delle parole e dei pensieri dei ragazzi. Qui, in chiusura, si mette in evidenza soprattutto il cambiamento generato dall'esperienza di SL nei ragazzi; un cambiamento della loro posizione nei confronti del progetto stesso: espressioni come "cavolata", "non convinto", "a cosa servirà...", "non ce ne fregava niente", "non utile", si sono trasformate lungo il percorso, diventando "qualcosa di impegnativo", "cosa seria", "mi è piaciuto", "mi ha interessato", "mi ha fatto piacere", "più utile di quel che pensassi". La messa alla prova nella relazione con i bambini e le bambine ha stimolato una revisione delle proprie posizioni e una rivalutazione di pregiudizi: "soprattutto la prima volta che abbiamo visto i bambini e le maestre (...) io mi sono convinto"; "da quando siamo andati all'asilo, poi è cambiato tutto".

È stata un'esperienza che ha generato cambi di opinione: si pensava che seguire i bambini fosse cosa facile poi, invece, è risultato difficile ed impegnativo, come sostiene Enrico; si pensava anche il rovescio, ovvero che era una cosa difficile e poi è risultato facile, come ritengono Claudio, Matteo e Giulio; si pensava che i bambini non sapessero

tante cose e invece i ragazzi hanno fatto esperienza delle competenze reali dei piccoli; si pensava che l'esperienza non sarebbe stata utile, invece è risultata "più utile" di quel che si immaginava.

Il progetto si è rivelato un'esperienza complessa e unitaria al tempo stesso, in grado di generare un ampliamento degli orizzonti personali, una riformulazione della propria capacità di dare senso alla realtà, sperimentando la possibilità di riconfigurare il reale e di cogliere la diversità dei significati.

È un percorso che ha avuto origine da un atto di fiducia da parte degli adulti: come sostiene Ivan, la fiducia "è un qualcosa che si dà sempre a una persona". La fiducia è stata la condizione di fattibilità dell'esperienza ("altrimenti non ci sarebbe stato 'sto progetto!"); un rischio educativo che andava corso e valeva la pena di correre: "non sapevi chi ci poteva essere dall'altra parte dello specchio, possiamo dire... non sai chi c'era dall'altra parte!".

I ragazzi hanno dato dei "nomi" a ciò che hanno incontrato, fatto, vissuto, rappresentando così in modo personale l'esperienza: una cosa "che i ragazzi potrebbero fare", "da provare sulla propria pelle", "da affrontare e risolvere", "che aiuta a crescere", "che insegna cose utili", "che ci dà aiuto", un "qualcosa di diverso che ci insegnava le cose della vita", una "cosa seria", "che ti mette in gioco", "coinvolgente", "da consigliare", "una cosa nuova", "che ha fatto piacere", "un' opportunità per aiutare", "un modo per interagire con i piccoli", "un' occasione per spiegare e passare proporre il lavoro che fai", una cosa "in cui ci si sentiva liberi", "una prova per darsi fiducia a se stessi".

Le ricadute dell'esperienza su di sé, a detta dei ragazzi, sono: la soddisfazione di avercela fatta, di aver avuto dagli altri, dalle interazioni dirette con i bambini e con le insegnanti, un riscontro immediato e positivo del proprio operato, di "essere riusciti a lasciare qualcosa agli altri", come sostiene Alberto. C'è la soddisfazione di aver trovato la proposta "giusta" per i bambini, come afferma Mauro. Per Ivan, invece, è difficile trovare le parole per esprimere le ricadute; perché "occorre provarlo sulla propria pelle", occorre sperimentare dal vivo. La cifra del divertimento è un altro elemento che ritorna: stare con i bambini è stato bello, piacevole, divertente. Per Gabriele risulta invece ancora prematuro definire a cosa è servito il percorso: "… è un po' come i compiti, ci si accorge sempre dopo".

Si sono raccolti anche alcuni riverberi a distanza dell'esperienza, diversi dagli effetti immediati, quelli provocati direttamente da un elemento esterno, le scie, i tratti, i segni che a lungo andare sono rimasti visibili o sono riaffiorati nel tempo. Una sorta di eco lungo dell'esperienza svolta. Si tratta di echi che toccano diversi contesti: la scuola, il lavoro futuro e la vita in generale. I riverberi positivi dell'esperienza di SL sulla scuola, riportati dai ragazzi a distanza, sono la collaborazione fra pari, la maggiore fiducia in se stessi e nelle proprie capacità, uno sforzo di attenzione maggiore, e soprattutto il saper parlare, il dialogare, l'esprimersi, il saper spiegare, che tanto li bloccava all'inizio.

Pensando al futuro lavorativo i ragazzi hanno individuato due grandi competenze trasversali esercitate nell'esperienza del progetto, che a loro avviso saranno utili: il sapersi mettere in relazione con gli altri e il saper progettare, organizzare, mettere in atto un progetto. Per quanto riguarda la prima competenza i ragazzi hanno fatto presente quanto sarà indispensabile saper parlare, e comunicare senza avere paura di dire le cose, presentarsi al cliente e spiegare in modo chiaro ed efficace, come fosse un bambino inesperto. Progettare per scritto, organizzare i lavori in relazione agli obiettivi, suddividere i compiti, selezionare il materiale necessario, lavorare in gruppo per mettere in atto qualcosa, sono le competenze che i ragazzi hanno esercitato continuamente nel progetto e che essi stessi riconoscono come utili anche per il mondo del lavoro.

I riverberi sulla vita che emergono dalle parole dei ragazzi sono i più profondi. Tra questi l'immaginarsi in un futuro, pur se ancora lontano, con un figlio, il senso di responsabilità e di cura necessari, la capacità di "avere a che fare" con i piccoli e di giocare con loro. Viene citata la capacità di relazionarsi con le persone in generale, adulte o bambini che siano, e, allargando ancor di più l'orizzonte, l'intuizione che il mondo "non gira solo su di noi", c'è altro, oltre sé, che attraverso l'esperienza, e che è stato incontrato in forma inedita.

L'obiettivo non è stato solo quello di riflettere sugli sfondi teorici del SL e di raccogliere i cambiamenti motivazionali dei ragazzi a fronte di un'esperienza di SL, ma anche quello di provare a costruire e realizzare un progetto partendo da zero, dando la più ampia responsabilità possibile ai ragazzi, in tutte le fasi di lavoro: dall'individuazione del servizio ai contatti con la direttrice della Scuola dell'Infanzia, dalla scelte delle attività da fare alla loro gestione autonoma. È stato sperimentato come un'esperienza di SL si

pianifica, si realizza e si valuta all'interno di un contesto particolare come quello di un CFP, valorizzando il più possibile le pratiche riflessive intorno all'esperienza stessa.

Per fare ciò sono stati predisposti e utilizzati strumenti riflessivi adatti ai ragazzi e al contesto, nonché modalità d'uso degli stessi che possono essere utili in altre esperienze simili. Tenendo conto della vera e propria repulsione dei ragazzi alla scrittura e al comunicare verbalmente, i materiali raccolti attraverso strumenti equilibrati e modalità opportune sono andati oltre le aspettative iniziali. I ragazzi stessi si stupivano di aver parlato molto durante le interviste, nonostante all'inizio fossero piuttosto scettici e restii all'inizio. Non è sempre stato facile e immediato trovare la chiave di accesso ai pensieri dei ragazzi: è stato necessario, di volta in volta, osservare con molta attenzione le loro reazioni, considerare i tempi, gestire bene le richieste più o meno complesse, variare continuamente le stesse facendo uso di strumenti diversificati, cercando di capire se e quando chiedere, spingere, attendere, rilanciare, sostenere, accompagnare, lasciare… Dando attenzione soprattutto alle questioni di significato.

Tutto ciò non è stato frutto di puri tecnicismi, di mere procedure di istruzione o di strategie manageriali; l'esperienza pensosa di questo progetto di SL è stata possibile dentro spazi relazionali nei quali l'educatore oltre che un professionista riflessivo (Schön; 1993) è un professionista attento alla qualità del clima emotivo, in grado di allestire il contesto formativo in cui non solo si condividono e negoziano discorsi, ma si riflette e si comprende la sfera dei sentimenti (Mortari; 2013: 126).

Giocare contemporaneamente il ruolo di progettista da un lato e di ricercatore dall'altro è stato complesso ed ha richiesto molte energie e più competenze contemporaneamente. Determinante è stato il cercare di essere presente fra i ragazzi, prima di tutto come educatore attento a far "radicare il pensiero nell'esperienza", promotore del "piacere di pensare la propria esperienza", facilitatore nel "cammino per la comprensione del proprio esserci" (*ivi*; 96), buon ermeneuta dentro contesti di riflessività sociale, di ascolto e di attenzione plurale e aperta, guida adulta che prova a "leggere gli eventi umani nella prospettiva della possibilità (non della necessità)" (Lizzola; 2009a: 9-13) che accompagna, che spesso resta in attesa, che a volte stimola, altre volte affronta il conflitto, che comunque prova a scommettere sulla forza dell'inizio delle persone.

Considerando la parte "service" dell'esperienza formativa di SL, quella che ha assunto la particolare forma tutoriale fra adolescenza e infanzia, si è focalizzata

l'attenzione sulla sua dimensione sociale, sul senso della partecipazione attiva, sul valore educativo dell'impegno. Il "service" realizzato e vissuto dai ragazzi ha permesso di dare significato inedito al rapporto fra se stessi e il proprio tempo, facendo indossare una veste nuova, facendo giocare un ruolo inedito. Il servizio ha facilitato una rappresentazione altra di sé ed ha favorito una nuova relazione positiva con gli altri, siano essi bambini, pari o adulti. Ha consentito ai ragazzi di non uscire dalla cittadinanza e di non rimanere ai margini dalla democrazia, rappresentando uno spazio dentro il quale potersi esercitare come cittadini attivi in grado di contribuire concretamente al bene comune. Ha contribuito a rivisitare un immagine ancora troppo stereotipata dei CFP come "ghetto formativo", ed ha sostenuto gli adolescenti nel divenire protagonisti responsabili verso il futuro e il sociale, favorendo un ricollocamento personale (acquisendo un'altra immagine di sé) e sociale (modificando l'immagine che altri hanno di te).

Considerando, invece, la parte "learning" del percorso, si è chiarito e colto fin dall'inizio, come per apprendimento non si è inteso in questo lavoro solo l'acquisizione (pure importante) di contenuti disciplinari e la maturazione di competenze tecniche (come per esempio le conoscenze relative al consumo critico dell'acqua, le conoscenze su alcune proprietà fisiche dell'acqua, la normativa relativa ai bagni per le persone disabili, la normativa relativa alla sicurezza nelle scuole e sul lavoro) - che non sono state poi il focus di questa ricerca e che ci si riserva di indagare ulteriormente) - ma si è inteso l'apprendimento anche come un "coltivare la mente come relazione fraterna con altri". Un apprendere, quindi, che non equivale ad assimilare, inglobare, acquisire, portar dentro, metabolizzare delle nozioni delle classificazioni e dei linguaggi. L'apprendere in questa esperienza di SL è stato un apprendere profondamente riflessivo oltre che operativo, che si è rivelato come "assunzione di responsabilità", "consapevolezza del sapere", "riconoscimento dell'altro" (Lizzola; 2012b: 87).

Attraverso l'esperienza di SL la scuola diviene capace, pur con tutte le sue fragilità, di costruire intenzionalmente e pedagogicamente un rapporto attivo, reale, significativo con il mondo, evitando solo forme di addestramento e sola trasmissione. Lasciandosi attraversare dalle esperienze umane e professionali vissute fuori, e portando se stessa e i suoi ragazzi fuori, la scuola può contribuire realmente alla costruzione di beni comuni e legami di prossimità che provano anche a rompere i pregiudizi negativi degli adulti sui

ragazzi "difficili". Questa è una scuola porosa, perché "capace di accogliere, sentire, assorbire e filtrare nel rapporto attivo con il contesto e il mondo". 'Porosa', ma al tempo stesso 'rigorosa' per il suo mandato per la valutazione di prodotti e processi, e 'capace' di "agire di rimessa", in quanto in grado di ricomporre e riconoscere il senso di ciò ciò che "vive al suo interno e nel rapporto vitale con la convivenza e il territorio". La scuola, attraverso il SL, può offrire reali occasioni per far vivere prove ed esercizi di cittadinanza attiva e attenta in cui la partecipazione non si manifesti di fatto come mera manipolazione o semplice esibizione, ma sia occasione reale e guidata per maturare competenze (Santerini; 2001: 161-164). La scuola, grazie ad esperienze di SL, genera opportunità per significare attivamente il mondo. Fa dire ai ragazzi: "Questo lavoro ha contribuito sull'integrazione" - "Questo progetto ti insegnava cose della vita" - "Questo progetto è servito a prendere l'iniziativa" - "Siamo maturati negli atteggiamenti rispetto alle altre persone". Attraverso il progetto del SL i ragazzi del CFP, grazie alla scuola e con la scuola, hanno vissuto un'esperienza intergenerazionale trasformativa, hanno dato vita ad un protagonismo non meramente espressivo, ma sostenuto di riflessività sui vissuti di responsabilità, di messa alla prova di sé, nella cura verso altri.

Contemporaneamente agli elementi positivi dell'approccio del SL così come è stato progettato e realizzato al CFP, sono emersi in corso d'opera alcuni **punti critici**, da considerare per un'attivazione di percorsi di SL in contesti simili:

- *L'arrivare "in corsa".* Probabilmente la possibilità di progettare, già dal mese di settembre avrebbe garantito maggiore condivisione e confronto, soprattutto con i docenti del CFP, che sono stati comunque coinvolti nella progettazione; sarebbe stato utile attivare in anticipo un breve percorso formativo sugli aspetti pedagogici del SL e le strategie didattiche adatte.
- *La complessità del progetto.* Si è creata una rete d'intrecci con una notevole esposizione a variabili, mai del tutto controllabili, per il coinvolgimento di tanti soggetti, per l'intersezione fra discipline e servizio, per lo sguardo trasversale necessario sulle competenze.
- *Il livello d'integrazione fra i contenuti delle discipline e il servizio.* Non sempre facile e immediato per i docenti, che avrebbero potuto essere accompagnati in anticipo con iniziative formative specifiche. In ogni caso - *in itinere* - sono stati accompagnati e

indirizzati nell'individuazione di contenuti specifici, che si integrassero col servizio e suggerito loro, in alcuni casi, modalità e strategie specifiche. La convinzione che questa, come altre esperienze, progettate per competenze trasversali, siano ancora qualcosa d'altro - seppur "bello", "originale", "importante" - rispetto alla scuola, quella "vera e propria", è un elemento ancora piuttosto forte e radicato in molti docenti.

- *Le difficoltà dei ragazzi a vivere tempi e spazi riflessivi.* I bassi livelli di motivazione in generale verso la scuola, l'accento più sul fare che sul pensare, come se fossero di per sé alternativi l'uno all'altro, la difficoltà ad esprimersi, a mettere in parola azioni, vissuti, emozioni.
- *La caduta di motivazione dei ragazzi.* La paura e la mancanza di motivazione ha generato in particolare nel mese di marzo da un lato il rischio concreto di abbandonare completamente il progetto o comunque di farlo entro confini più ristretti, ma dall'altro ha rappresentato un'occasione di riflessione profonda e di richiamo alla responsabilità dei ragazzi stessi.
- *La valutazione delle competenze trasversali.* Il processo di valutazione è stato molto complesso e ha richiesto la costruzione di strumenti specifici adeguati al percorso (come la rubrica valutativa, le osservazioni e le schede di autovalutazione) ed al tempo stesso, in grado di innestarsi, in modo sostenibile, nel contesto del CFP (ci si riferisce ad esempio all'uso di "trentesimi" nella definizione del peso da dare agli indicatori di competenze specifiche e alla loro suddivisione in livelli).

I risultati raccolti in quest'esperienza suggeriscono infine **direzioni di sviluppo** per impedire di rendere occasionali ed extracurricolari i percorsi di SL.

- È utile, dopo una fase esplorativa e di sperimentazione, una *formalizzazione del progetto* dentro l'Istituzione formativa proponente, che consenta - attraverso una progettazione integrata con gli enti, servizi, associazioni partner del territorio - di costruire percorsi formativi, che da un lato intercettano i bisogni del territorio, dall'altro si integrano con il curricolo disciplinare.
- È chiaramente necessario progettare garantendo il sostegno di un *piano finanziario* di supporto.
- Fondamentale attivare la *formazione di docenti sul SL*, come approccio strettamente legato alla didattica attiva e alla progettazione per competenze, dentro la

cornice delle competenze europee

di cittadinanza.

- Perché sia un'*esperienza significativ*a quella del SL è importante che sia adeguata agli studenti, sostenibile per le loro capacità, ma al tempo stesso sia sfidante e motivante, e possa rappresentare un "rito di passaggio"; deve essere realizzabile e garantire spazi di azione effettivi per i ragazzi coinvolti, che devono poter trovare equilibrati accompagnamenti da parte di figure adulte, in grado di lasciare spazi di responsabilità.
- Perché il fare non sia liquidato in un fatuo esperienzialismo è necessaria la presenza di una *riflessività seria e intensa, con strumenti adeguati e specifici*. Solo così l'esperienza è occasione per promuovere le competenze di lettura e interpretazione della realtà esterna e delle dimensioni interne della personalità di ciascun partecipante.
- Fondamentale è anche la *dimensione di gruppo* dell'esperienza vissuta, occasione per costruire legami con i pari, con figure adulte e con vari soggetti della comunità.
- Risulta indispensabile, come avviene in altri paesi in cui il SL è già parte delle esperienze curricolari dei sistemi formativi, il *coinvolgimento delle Università* (tirocinanti, dottorandi, ricercatori) che esplorino le potenzialità dell'approccio attraverso ricerche specifiche.

L'approccio del SL presenta una flessibilità straordinaria e importanti potenzialità educative e formative. Per abitare questa sua complessità occorre prioritariamente sviluppare una riflessione attenta sul senso che si dà al "service" e al "learning" e a come si interconnettono

"Solo all'asilo mi capita che mi tremano le sopracciglia!". Fra le direzioni di sviluppo si dovrebbe sempre considerare, come fattore positivo, l'imprevedibilità, la sorpresa, l'inatteso, l'im-programmabile, come un im-probabile, ma bellissimo, tremolio adolescenziale di sopracciglia, dentro una Scuola dell'Infanzia.

Il SL, alla luce dell'analisi delle letteratura internazionale e sulla base della sperimentazione condotta al CFP, pare in grado di offrire esperienze che sono "potenzialmente capaci di sostenere il desiderio di esistere", "di impegnarsi nel costruire orizzonti di senso alla luce dei quali cercare il proprio cammino" (Mortari, 2013: 10).

ALLEGATI

ENGIM LOMBARDIA
Ente accreditato Regione Lombardia

Prot.N°

Brembate di Sopra, 11/12/2012

Alla cortese attenzione

della dirigente dell'asilo di Brembate Sopra

Sig.ra Fulvia Bonalumi

Oggetto: progetto di apprendimento-servizio presso la Scuola dell'Infanzia di Brembate Sopra

Noi siamo la classe 2°T termoidraulica dell'Engim Brembate Sopra.
Siamo al nostro secondo anno di formazione la nostra classe è formata da ventuno alunni.
Abbiamo deciso di fare questo progetto grazie alla professoressa Marta Rota che un giorno ce ne ha parlato proponendoci un progetto di apprendimento-servizio. noi abbiamo accettato e deciso di portarlo a termine.

Vogliamo fare imparare ai bambini il significato dell'acqua ed elencare le sue caratteristiche, attraverso delle spiegazioni e dei giochi interattivi, per non annoiare i bambini.

Inoltre vogliamo far capire l'importanza dell'acqua nel mondo e spiegare come si può risparmiare utilizzando solamente acqua necessaria per non sprecarla.

1) Obiettivi dei bambini

-capire le caratteristiche dell'acqua

-capire come risparmiare acqua

-apprendere e stare con i grandi

-fare piccoli esperimenti

-fare giochi didattici a tema

2) Obiettivi degli studenti Engim

-fare divertire i bambini

-apprendere a stare con i più piccoli

- acquisire nuove conoscenze e materiali

Numero iscrizione Albo Enti Accreditati Regione Lombardia n° 0363
Sede Legale e Operativa di Valbrembo (Bg): Via Sombreno, 2 - Tel 035 527853 - Fax 035 339595
Sede Operativa di Brembate di Sopra (Bg): Via Donizetti 109/111, Padiglione D1/C - Tel e Fax: 035 332087
engimlombardia@pec.it - www.engimbergamo.org

ENGIM LOMBARDIA
Ente accreditato Regione Lombardia

-apprendere di più nel settore termoidraulico

-aiutare la dottoressa Rota per la sperimentazione del suo progetto di dottorato all'università di Bergamo

Attraverso:

- Giochi
- Piccoli esperimenti
- Esperienze
- Osservazioni
- Piccoli lavori manuali
- Lavori e racconti

Distinti Saluti

La classe 2°T

Engim Lombardia

Numero iscrizione Albo Enti Accreditati Regione Lombardia n° 0363
Sede Legale e Operativa di Valbrembo (Bg): Via Sombreno, 2 - Tel 035 527853 - Fax 035 339595
Sede Operativa di Brembate di Sopra (Bg): Via Donizetti 109/111, Padiglione D1/C - Tel e Fax: 035 332087
engimlombardia@pec.it - www.engimbergamo.org

ALLEGATO N. 2

PROGETTO DI APPRENDIMENTO-SERVIZIO

CLASSE 2^T - ENGIM BREMBATE SOPRA (BG)

Questionario anonimo - 22 marzo 2013

1. Potendo scegliere, continueresti il progetto di apprendimento – servizio?

SI **NO**

Se rispondi sì, vai alla domanda 2; se rispondi no, vai alla domanda 3

2. Sì perché? (segna una o più risposte)

Penso

- ○ che sia un'esperienza che c'entra con gli obiettivi della Scuola
- ○ che sia un'esperienza utile per la mia crescita personale (come ragazzo e futuro adulto)
- ○ che sia un'esperienza utile anche come futuro termoidraulico

Mi piace

- ○ fare gratuitamente qualcosa per altri
- ○ fare attività per dei bambini
- ○ spiegare qualcosa che so a dei bambini
- ○ giocare con dei bambini
- ○ stare con persone adulte (non della scuola)
- ○ progettare un'attività e realizzarla fuori dalla scuola
- ○ essere responsabile di qualcosa
- ○ lavorare in gruppo con i miei compagni

Abbiamo

- ○ già fatto parte del lavoro
- ○ già parlato con la direttrice
- ○ conosciuto le insegnanti
- ○ conosciuto i bambini
- ○ dato la nostra parola ad altri

- ○ Mi daranno un voto
- ○ Sono obbligato a farlo

- ○ Altro…

_____
_____
_____
_____

3. No perché? (segna una o più risposte)

Penso

- ○ che sia un'esperienza che non c'entri con gli obiettivi della Scuola
- ○ che sia un'esperienza inutile per la mia crescita personale (come ragazzo e futuro adulto)
- ○ che sia un'esperienza inutile anche come futuro termoidraulico

Non mi piace

- ○ l'idea di fare qualcosa gratuitamente per gli altri
- ○ fare delle attività per dei bambini
- ○ spiegare qualcosa che so a dei bambini
- ○ giocare con i bambini
- ○ stare con persone adulte che non sono quelle della scuola
- ○ progettare un'attività e realizzarla fuori dalla scuola
- ○ essere responsabile di qualcosa
- ○ lavorare in gruppo con i miei compagni
- ○ il lavoro svolto nei gruppi fino ad oggi
- ○ il gruppo di cui faccio parte
- ○ mettermi in gioco su cose nuove come questo progetto

Non ho voglia

- ○ di impegnarmi in generale
- ○ di impegnarmi nei lavori di gruppo

- ○ Altro…

_____
_____
_____

PROGETTO DI APPRENDIMENTO-SERVIZIO – CLASSE 2^T ENGIM BREMBATE SOPRA (BG)

Scheda di autovalutazione

Nome _____Cognome _____ Classe _____Data _____

Sapendo che i livelli sono così classificati:
1 = No (livello totalmente negativo)
2 = No, però in parte è sì (livello negativo, ma parziale)
3= Sì, però in parte è no (livello positivo, ma parziale)
4 = Sì (livello totalmente positivo)
*Fai una **X** sulla casella che ritieni più adatta a te.*

A. Motivazione verso il progetto di Apprendimento – Servizio (nel suo complesso)

Sono motivato a partecipare a questo progetto, se penso all'idea di poter fare un servizio alla Scuola dell'Infanzia usando le mie conoscenze, abilità e competenze.	1	2	3	4
Sono motivato a partecipare a questo progetto, se penso alle attività svolte fino ad oggi (interviste discussioni e lavori di gruppo, prese di contatto e visite esterne, film e riflessioni di gruppo)	1	2	3	4
Sono motivato a partecipare a questo progetto se penso alle attività che faremo nei prossimi mesi (colloqui con le insegnanti della scuola dell'Infanzia, elaborazione e preparazione delle attività per i bambini, realizzazione del servizio e conclusione)	1	2	3	4

B. Preferenze verso le attività già svolte. Mi è piaciuto:

Fare l'intervista individuale	1	2	3	4
Fare le discussioni collettive in classe	1	2	3	4
Fare i lavori in piccolo gruppo	1	2	3	4
Prendere i contatti con le persone e fare la visita alla Direttrice della scuola	1	2	3	4
Vedere il film	1	2	3	4
Fare l'attività di riflessione sul film	1	2	3	4
Organizzare e partecipare al pranzo di Natale a scuola con il gruppo classe	1	2	3	4

C. Abilità sociali messe in gioco. A quale livello pensi di aver attivato queste abilità sociali durante le varie attività svolte fino ad oggi

Saper ascoltare	1	2	3	4
Rispettare i turni di parola	1	2	3	4
Controllare il tono della voce	1	2	3	4
Rispettare le idee dei compagni	1	2	3	4
Collaborare	1	2	3	4
Aiutare chi era in difficoltà	1	2	3	4
Chiedere aiuto se ero in difficoltà	1	2	3	4
Fare domande se non capivo	1	2	3	4
Condividere idee e decisioni con serenità e non in modo aggressivo	1	2	3	4
Esortare gentilmente a partecipare i compagni	1	2	3	4
Aiutare a risolvere conflitti	1	2	3	4
Favorire in clima di lavoro buono senza creare conflitti	1	2	3	4

D. Durante le varie attività svolte fino ad oggi, a quale livello pensi di aver attivato queste abilità comunicative

Esprimere in modo chiaro la mia opinione ad un compagno	1	2	3	4
Esprimere in modo chiaro la mia opinione alla classe intera	1	2	3	4
Esprimere in modo chiaro la mia opinione all'insegnante o ad altra figura adulta della scuola	1	2	3	4
Esprimere in modo chiaro la mia opinione ad altre persone adulte non della scuola	1	2	3	4
Interloquire a voce per prendere accordi con persone adulte	1	2	3	4
Interloquire per scritto per prendere accordi con persone adulte	1	2	3	4
Rispondere correttamente e in modo chiaro a domande che riguardano ciò che penso e ciò che faccio	1	2	3	4

E. A quale livello pensi di aver attivato queste abilità cognitive durante le varie attività svolte fino ad oggi

Riflettere su quanto si sta discutendo	1	2	3	4
Saper dire il perché si pensa in un certo modo	1	2	3	4
Saper fare la sintesi di ciò che è stato fatto o detto ad altri	1	2	3	4
Saper organizzare il lavoro nel piccolo gruppo	1	2	3	4
Saper decidere cosa fare, considerando vincoli e possibilità	1	2	3	4

Completa come ritieni più adatto a te (risposte aperte)

Pensando al percorso del progetto <u>svolto fino ad oggi</u>

Mi ha incuriosito_____
_____
Mi ha spaventato un po' _____
_____
Ho incontro più difficoltà quando_____
_____
Non ho avuto voglia di _____
_____
Penso di aver imparato a _____
_____

Pensando al percorso del progetto <u>da svolgere nei prossimi mesi</u>

Mi spaventa un po' _____
_____
Posso migliorare nel/a_____
_____
Non ho voglia di _____
_____
Mi piacerebbe/Vorrei /Spero_____
_____

ALLEGATO N. 3b

Progetto di Apprendimento - Servizio

Classe 2^ T ENGIM di Brembate Sopra (Bg) - Bambine e bambini della Scuola dell'Infanzia di Bremabate Sopra (Bg)

SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE PER GLI STUDENTI DELLA 2^T

Laboratorio del giorno **15 MAGGIO 2013**	*Gruppo bambini*	*Nome laboratorio*	*I miei compagni di gruppo di progetto*

1. relazione con i bambini	La relazione in generale fra me e i bambini è stata positiva	1	2	3	4
	Sono riuscito a coinvolgerli nelle attività che ho progettato	1	2	3	4
	Mi sono sentito bene con loro	1	2	3	4
	Penso che loro siano stati bene con me	1	2	3	4
2. relazione con le educatrici	La relazione in generale fra me e le maestre è stata positiva	1	2	3	4
	Quando ho avuto bisogno ho chiesto informazioni o aiuto	1	2	3	4
	Mi sono sentito a mio agio con loro	1	2	3	4
	Penso che loro siano state a loro agio con me	1	2	3	4
3. comunicazione	Sono riuscito a spiegare ai bambini i giochi o le attività	1	2	3	4
	Sono stato chiaro e comprensibile per i bambini	1	2	3	4
	Sono riuscito a comunicare con loro anche durante e dopo le attività	1	2	3	4
4. gestione dell'attività	Sono riuscito a organizzare nell'aula dei bambini il materiale della attività progettata	1	2	3	4
	Sono riuscito a fare e gestire l'attività che avevo progettato	1	2	3	4
	Ho rispettato i tempi progettati	1	2	3	4
	Ho cercato di considerare durante l'attività cosa volevano fare i bambini	1	2	3	4
5. collaborazione con i compagni	ho collaborato con i miei compagni durante le attività con i bambini	1	2	3	4
	ho rispettato i ruoli e la suddivisione dei compiti decisi prima	1	2	3	4
6. altro	La cosa più bella è stata quando...				
	Mi sono sentito un po' a disagio quando...				
	Ho avuto un po' di difficoltà quando...				

Progetto di Apprendimento - Servizio

Classe 2^ T ENGIM di Brembate Sopra (Bg) - Bambine e bambini della Scuola dell'Infanzia di Bremabate Sopra (Bg)

SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE PER GLI STUDENTI DELLA 2^T

Laboratorio del giorno **22 MAGGIO 2013**	*Gruppo bambini*	*Nome laboratorio*	*I miei compagni di gruppo di progetto*

1. relazione con i bambini	La relazione in generale fra me e i bambini è stata positiva	1	2	3	4
	Sono riuscito a coinvolgerli nelle attività che ho progettato	1	2	3	4
	Mi sono sentito bene con loro	1	2	3	4
	Penso che loro siano stati bene con me	1	2	3	4
2. relazione con le educatrici	La relazione in generale fra me e le maestre è stata positiva	1	2	3	4
	Quando ho avuto bisogno ho chiesto informazioni o aiuto	1	2	3	4
	Mi sono sentito a mio agio con loro	1	2	3	4
	Penso che loro siano state a loro agio con me	1	2	3	4
3. comunicazione	Sono riuscito a spiegare ai bambini i giochi o le attività	1	2	3	4
	Sono stato chiaro e comprensibile per i bambini	1	2	3	4
	Sono riuscito a comunicare con loro anche durante e dopo le attività	1	2	3	4
4. gestione dell'attività	Sono riuscito a organizzare nell'aula dei bambini il materiale della attività progettata	1	2	3	4
	Sono riuscito a fare e gestire l'attività che avevo progettato	1	2	3	4
	Ho rispettato i tempi progettati	1	2	3	4
	Ho cercato di considerare durante l'attività cosa volevano fare i bambini	1	2	3	4
5. collaborazione con i compagni	Ho collaborato con i miei compagni durante le attività con i bambini	1	2	3	4
	Ho rispettato i ruoli e la suddivisione dei compiti decisi prima	1	2	3	4
6. altro	La cosa più bella è stata quando...				
	Rispetto alla prima volta...				

ALLEGATO n.4

Procedure del Sistema Qualità NORME UNI EN ISO 9001:2008	GRIGLIA VALUTAZIONE PROGETTO "APPRENDIMENTO-SERVIZIO"	PSQ.07 M 11 D T	
		Rev.1	Data: 19/08/11

Titolo Corso: **OPERATORE TERMOIDRAULICO**	ID Progetto: 72793
	Annualità: 2T
	Anno formativo: 2012/2013
Data della prova: MAGGIO 2013	
Allievo (cognome e nome):	

COMPETENZE	INDICATORI	LIVELLI			
		0 NON RAGGIUNTO	A PARZIALMENTE RAGGIUNTO	B RAGGIUNTO	C PIENAMENTE RAGGIUNTO
1. Comunicare: esprimere e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta; interagire adeguatamente sul piano linguistico in contesti culturali e sociali differenti.	Comprende messaggi di diverso genere e di diversa complessità, trasmessi usando linguaggi verbali (scritti e/o orali) e simbolici.	Non riesce a comprendere in modo autonomo i messaggi più semplici.	Comprende solo i messaggi più semplici e va sostenuto nella comprensione dei messaggi più complessi.	Comprende gli elementi fondamentali dei messaggi di varia natura e complessità.	Comprende tutti i messaggi di varia natura e complessità.
		0	0.6	0.8	1
	Rappresenta eventi; spiega concetti, esprime riflessioni, opinioni ed emozioni utilizzando linguaggi verbali (scritti e/o orali) e simbolici.	Non rappresenta gli eventi in modo corretto, non è in grado di esprimere le proprie considerazioni.	Rappresenta gli eventi in modo incompleto e non sempre corretto; spiega con qualche difficoltà concetti semplici, esprime alcune considerazioni, ma deve essere aiutato nel sostenere le proprie opinioni con semplici argomenti.	Rappresenta gli eventi in modo completo e nel complesso corretto; spiega in modo adeguato concetti semplici, esprime considerazioni in modo pertinente, sostenendo qualche volta le proprie opinioni con argomenti.	Rappresenta gli eventi in modo completo e corretto; spiega con facilità concetti, esprime considerazioni in modo pertinente, sostenendo le proprie opinioni con buona padronanza di argomenti.
		0	1.2	1.6	2
	Modifica il registro e il lessico in relazione alla situazione e ai propri interlocutori (es: con i bambini).	Non è in grado di modificare il registro della comunicazione adeguandolo alla situazione e non riesce a utilizzare un lessico comprensibile dagli interlocutori più piccoli (bambini).	Fatica a modificare il registro della comunicazione adeguandolo alla situazione e deve essere aiutato nell'uso di un lessico comprensibile dagli interlocutori più piccoli (bambini).	Modifica il registro della comunicazione rendendolo abbastanza adeguato alla situazione e utilizza un lessico semplice e comprensibile dagli interlocutori più piccoli (bambini).	Modifica il registro della comunicazione adeguandolo alla situazione e utilizza con sicurezza un lessico semplice e comprensibile dagli interlocutori più piccoli (bambini).
		0	1.2	1.6	2

Procedure del Sistema Qualità NORME UNI EN ISO 9001:2008	GRIGLIA VALUTAZIONE PROGETTO "APPRENDIMENTO-SERVIZIO"	PSQ.07 M 11 D T	
		Rev.1	Data: 19/08/11

2. Progettare: elaborare e realizzare progetti, utilizzando le proprie conoscenze.	Stabilisce gli obiettivi significativi e realistici, valutando vincoli e possibilità.	Non è in grado di stabilire in relazione ad un progetto circoscritto obiettivi realistici, considerando anche vincoli e possibilità.	Stabilisce con difficoltà in relazione ad un progetto circoscritto degli obiettivi e va sostenuto nel considerare vincoli e possibilità.	E' in grado di stabilire in relazione ad un progetto circoscritto i principali obiettivi realistici, valutando in parte vincoli e possibilità.	E' in grado di stabilire in relazione ad un progetto circoscritto gli obiettivi significativi e realistici, considerando anche vincoli e possibilità.
		0	0.6	0.8	2
	Definisce gli strumenti utili e le strategie necessarie	Non sa individuare strumenti e materiali, e non riflette sulle strategie.	Individua alcuni strumenti e materiali, ma non fatica a riflettere sulle strategie.	Individua e recupera gli strumenti e i materiali necessari e riflette sulle strategie d'uso grazie a domande.	Individua e recupera gli strumenti e i materiali necessari, riflettendo autonomamente sulle strategie d'uso.
		0	0.6	0.8	2
	S'impegna nell'esecuzione delle azioni progettate, agendo adeguatamente anche di fronte a imprevisti e problemi	Manca totalmente l'impegno nell'esecuzione.	L'impegno nell'esecuzione è scarso e va continuamente sollecitato; di fronte ad imprevisti e problemi chiede sempre aiuto e suggerimenti.	L'impegno nell'esecuzione è adeguato e abbastanza costante; di fronte ad imprevisti e problemi chiede a volte suggerimenti e agisce di conseguenza.	L'impegno nell'esecuzione è alto e costante; di fronte a imprevisti e problemi riflette ed agisce di conseguenza in modo autonomo.
		0	0.6	0.8	2
	Verifica i risultati raggiunti	Non è in grado di verificare i risultati raggiunti nella propria azione.	È in grado di verificare solo parzialmente i risultati raggiunti nella propria azione.	È in grado di verificare nel complesso i principali risultati raggiunti nella propria azione.	È in grado di verificare in modo approfondito i risultati raggiunti nella propria azione in modo autonomo.
		0	0.6	0.8	2
3. Partecipare: prendere parte con impegno ed attenzione alle attività progettuali in modo autonomo e responsabile	Svolge un ruolo attivo nelle varie fasi di lavoro	Non partecipa alle attività.	Partecipa necessitando sollecitazioni e svolge prevalentemente un ruolo da gregario.	Partecipa in modo attivo nelle fasi principali del lavoro.	Partecipa in modo attivo svolgendo anche un ruolo di guida in tutte le fasi di lavoro.
		0	0.9	1.2	1.5
	Dimostra di essere autonomo nelle diverse azioni progettuali	Non è autonomo	Necessita spesso di guida e sostegno per svolgere azioni.	È autonomo nelle principali azioni.	È molto autonomo nelle azioni e dimostra spirito d' iniziativa.
		0	0.9	1.2	1.5

ALLEGATO N. 4 (continua)

Procedure del Sistema Qualità NORME UNI EN ISO 9001:2008	GRIGLIA VALUTAZIONE PROGETTO "APPRENDIMENTO-SERVIZIO"	PSQ.07 M 11 D T	
		Rev.1	Data: 19/08/11

	È responsabile nel condurre e portare a termine i propri impegni	Non è responsabile e non porta a termine gli impegni presi.	Per portare a termine gli impegni presi deve essere continuamente sollecitato.	È nel complesso responsabile nel condurre e nel portare a termine i propri impegni.	È molto responsabile nel condurre e nel portare a termine tutti gli impegni.
		0	0.9	1.2	1.5
	Mantiene l'attenzione necessaria	Non riesce a mantenere l'attenzione richiesta.	Mantiene l'attenzione solo per brevi periodi e deve essere spesso richiamato o sollecitato.	Mantiene l'attenzione per la maggior parte del tempo richiesto.	Mantiene l'attenzione costante, per tutto il tempo necessario.
		0	0.9	1.2	1.5
4. Collaborare: interagire positivamente in gruppo al fine di realizzare collettivamente l'attività	Ascolta i componenti del gruppo e ne comprende i punti di vista differenti e li rispetta	Non ascolta i compagni di gruppo e non ne comprende i punti di vista e non sa rispettarli.	Ascolta con fatica i compagni del gruppo e comprende solo in parte i loro punti di vista, fatica a rispettarli.	S'impegna ad ascoltare i compagni del gruppo, comprende nel complesso i punti di vista differenti, rispettandoli.	Ascolta i compagni del gruppo, comprende i loro punti di vista e li rispetta.
		0	0.9	1.2	1.5
	Porta contributi personali e significativi	Non porta alcun contributo personale e significativo.	Porta raramente contributi personali, poco significativi.	A volte porta contributi personali e significativi.	Porta sempre contributi personali e molto significativi.
		0	0.9	1.2	1.5
	Affronta in modo assertivo i conflitti	Affronta i conflitti solo in modo negativo.	Affronta i conflitti, ma necessita di mediazioni per essere assertivo.	Generalmente affronta i conflitti in modo assertivo.	Affronta sempre i conflitti in modo assertivo.
		0	0.9	1.2	1.5
	Aiuta concretamente chi si trova in difficoltà.	Non aiuta mai chi si trova in difficoltà.	Aiuta raramente chi si trova in difficoltà e solo se sollecitato a farlo.	Qualche volta aiuta chi si trova in difficoltà.	Aiuta sempre chi si trova in difficoltà.
		0	0.9	1.2	1.5
5. Individuare relazioni e collegamenti fra le discipline; acquisire ed interpretare informazioni	Coglie relazioni fra fatti, dati, concetti appartenenti ad ambiti disciplinari diversi (lavoro Cd sicurezza bagni)	Non sa cogliere relazioni fra fatti, dati, concetti appartenenti ad ambiti disciplinari diversi.	Sa cogliere semplici relazioni fra fatti, dati, concetti appartenenti ad ambiti disciplinari diversi, solo se aiutato ed accompagnato.	Sa cogliere le principali relazioni fra fatti, dati, concetti appartenenti ad ambiti disciplinari diversi.	Sa cogliere relazioni fra fatti, dati, concetti appartenenti ad ambiti disciplinari diversi.
		0	1.2	1.6	2

Procedure del Sistema Qualità NORME UNI EN ISO 9001:2008	GRIGLIA VALUTAZIONE PROGETTO "APPRENDIMENTO-SERVIZIO"	PSQ.07 M 11 D T	
		Rev.1	Data: 19/08/11

	Acquisisce le informazioni necessarie e adatte ai temi scelti per i laboratori dei bambini	Non sa acquisire le informazioni necessarie e adatte ai temi scelti per i laboratori dei bambini.	Sa acquisire solo le informazioni più semplici e immediate necessarie e adatte ai temi scelti per i laboratori dei bambini, grazie a suggerimenti.	Sa acquisire le principali informazioni necessarie e adatte ai temi scelti per i laboratori dei bambini.	Sa acquisire tutte le informazioni necessarie e adatte ai temi scelti per i laboratori dei bambini.
		0	0.6	0.8	1
6. Riflettere: pensare al proprio modo di imparare, di porsi in relazione con gli altri, al personale contributo offerto alla comunità	Riflette su alcuni aspetti della propria personalità e sui cambiamenti dei propri atteggiamenti e delle proprie opinioni.	Non riflette su aspetti della propria personalità e sui cambiamenti dei propri atteggiamenti e delle proprie opinioni.	Riflette superficialmente su alcuni aspetti della propria personalità e sui cambiamenti dei propri atteggiamenti e delle proprie opinioni solo se aiutato.	Riflette su alcuni aspetti della propria personalità e su evidenti cambiamenti dei propri atteggiamenti e delle proprie opinioni.	Riflette sugli aspetti della propria personalità e sui cambiamenti dei propri atteggiamenti e delle proprie opinioni con particolare profondità.
		0	0.9	1.2	1.5
	Riflette sul proprio modo di imparare, cogliendo punti di forza e di debolezza.	Non sa riflettere sul proprio modo di imparare, cogliendo anche punti di forza e di debolezza.	Fatica a riflettere sul proprio modo di imparare, e coglie solo con aiuto alcuni punti di forza e di debolezza.	Riflette sul proprio modo di imparare, cogliendo in parte alcuni punti di forza e di debolezza.	Riflette sul proprio modo di imparare, cogliendo punti di forza e di debolezza.
		0	0.9	1.2	1.5
	Riflette sul suo modo di porsi in relazione con gli altri (scuola e comunità più ampia).	Non è in grado di riflettere sul suo modo di porsi in relazione con gli altri (scuola e comunità più ampia).	Fatica a riflettere sul suo modo di porsi in relazione con gli altri (scuola e comunità più ampia) necessitando di un sostegno.	Riflette su alcune caratteristiche evidenti del suo modo di porsi in relazione con gli altri (scuola e comunità più ampia).	Riflette sul suo modo di porsi in relazione con gli altri (scuola e comunità più ampia).
		0	0.9	1.2	1.5
	Riflette sul contributo dato alla comunità.	Non è in grado di riflettere sul contributo dato alla comunità.	Riflette superficialmente sul contributo dato alla comunità se aiutato.	Riflette su alcuni aspetti del contributo dato alla comunità.	Riflette sul contributo dato alla comunità.
		0	0.9	1.2	1.5

Punteggio totale	**…….. / 30**

ALLEGATO N. 5

componenti del gruppo (chi siamo)	
argomento del gruppo (tema su ci si lavora)	
ruoli e compiti all'interno del gruppo (chi fa cosa?)	
gruppo bambini dell'Infanzia (ogni gruppo di 2T con 2 classi di bambini)	
educatrici di riferimento (le insegnanti dei gruppi abbinati)	
obiettivi generali del progetto (scopi)	
obiettivi del lavoro di gruppo (scopi)	
attività (cosa fare - giochi - esperimenti scientifici- osservazioni...)	
materiale necessario (per fare le attività)	
metodo (come fare le attività, quali accorgimenti utilizzare)	
tempi - fasi -sequenze	
strumenti per documentare e per fare un resoconto	
modalità di verifica (modi per valutare come è andato il lavoro progettato)	

ALLEGATO N. 6

«All'asilo si impara meglio» In cattedra i futuri idraulici

Brembate Sopra, studenti dell'Engim spiegano il ciclo dell'acqua E ci guadagnano in autostima. «Ce l'ho fatta, sono orgoglioso»

Brembate Sopra
SUSANNA PESENTI

Cosa fa la seconda T dell'Engim di Brembate Sopra, una ventina di futuri idraulici, in mezzo ai bambini della scuola d'infanzia del paese, che strillano di gioia tra gli spruzzi d'acqua indossando enormi scarponi antinfortunio? Un'esperienza di «apprendimento-servizio»: le conoscenze sudate a scuola acquistano senso perché le vedi produrre un effetto positivo sugli altri. Utilizzato nel continente nord e sud americano incrociando le pedagogie di Dewey (imparare facendo) e Freire (imparare per la comunità), il metodo arriva in Europa via Catalogna. In Italia il punto di riferimento è Rovereto, in Trentino, da dove l'ha portato a Bergamo Beatrice Rota, dottoranda in scienze dell'educazione all'università. «Ho scoperto questo metodo e ho pensato di sperimentarlo nelle scuole professionali, come tesi di dottorato con il professor Ivo Lizzola. L'Engim ha accettato l'idea e la coordinatrice di questa bellissima scuola d'infanzia, Fulvia Bonacina, ha accolto con grande disponibilità la proposta dei ragazzi».

Al lavoro da ottobre

Il progetto è stato costruito da ottobre e presentato ai genitori: cinque attività per spiegare ai bambini il ciclo dell'acqua, il lavoro dell'idraulico, il risparmio di acqua potabile.

«Lavorando in gruppi hanno inventato giochi e attività che poi hanno proposto ai bambini. L'aspetto educativo importante è la riflessione sulla loro azione che accompagna ogni fase del lavoro. Ogni passo è attentamente pianificato e non è lasciato nulla al caso». Nelle scuole professionali si incontrano spesso due ostacoli all'apprendimento: la difficoltà degli allievi a mettere in parole ciò che sanno e la bassa autostima. «Dover spiegare ad altri quel che faccio mi costringe a riflettere – osserva la dottoressa Rota –. E se l'autostima è bassa, mettersi in gioco è il modo migliore per perdere le paure».


Giovanni Locatelli


Ibra Thiam


Alex Rota


Paolo Regazzi


Clementina Falchetti


Beatrice Rota

Sono stati gli studenti, partendo dalla domanda «A cosa serve un idraulico?» a costruire tutto il progetto, a proporlo e realizzarlo con i bambini. L'effetto è un maggiore senso di identità professionale, di fiducia in se stessi per quanto hanno realizzato. Un lungo cammino: «All'inizio – racconta Giovanni Locatelli di Brembate – pensavo fosse difficile portarlo a termine, avevo paura di non saper gestire i bambini e temevo che il progetto non piacesse. Invece ce l'ho fatta ed è stato un successo».

Ibra Thiam di Terno d'Isola si è sentito chiedere da un bambino se, visto che era nero, sarebbe diventato alto quanto lui. «Personalmente ho scoperto che mi piace stare con i bambini – osserva – perché capiscono moltissimo. Uno mi ha parlato in wolof, la mia lingua, è stato bellissimo. È importante mantenere la propria lingua accanto all'italiano».

Oltre le differenze

«C'è anche un ragazzo sordo, Omero Ajila, al quale è stato affidato il compito di documentare con il tablet l'esperienza» racconta l'assistente educatrice Roberta Gerosa.

Omero fa un cenno d'assenso: «È stato bello. Sono contento perché sono riuscito a far giocare i bambini. Sono anche piuttosto orgoglioso delle mie fotografie». Era molto scettico invece Alex Rota di Almenno San Bartolomeo: «In principio l'idea proprio non mi interessava. Un po' alla volta ci ho preso gusto e, infine, l'esperienza con i bambini mi ha convinto del tutto». «Anch'io pensavo che fosse una stupidaggine – confessa Paolo Regazzi di Calusco – invece i bambini mi hanno sbloccato e ho cambiato idea».

Soddisfatta la coordinatrice della sede Engim di Brembate Sopra, Clementina Falchetti: «Visti i risultati, approfondiremo la metodologia per adottarla in modo stabile. È la prima esperienza che facciamo e abbiamo visto i ragazzi tirar fuori risorse nascoste e insospettate: sono decollati». ■

DA "L'ECO DI BERGAMO" DEL 6 GIUGNO 2013

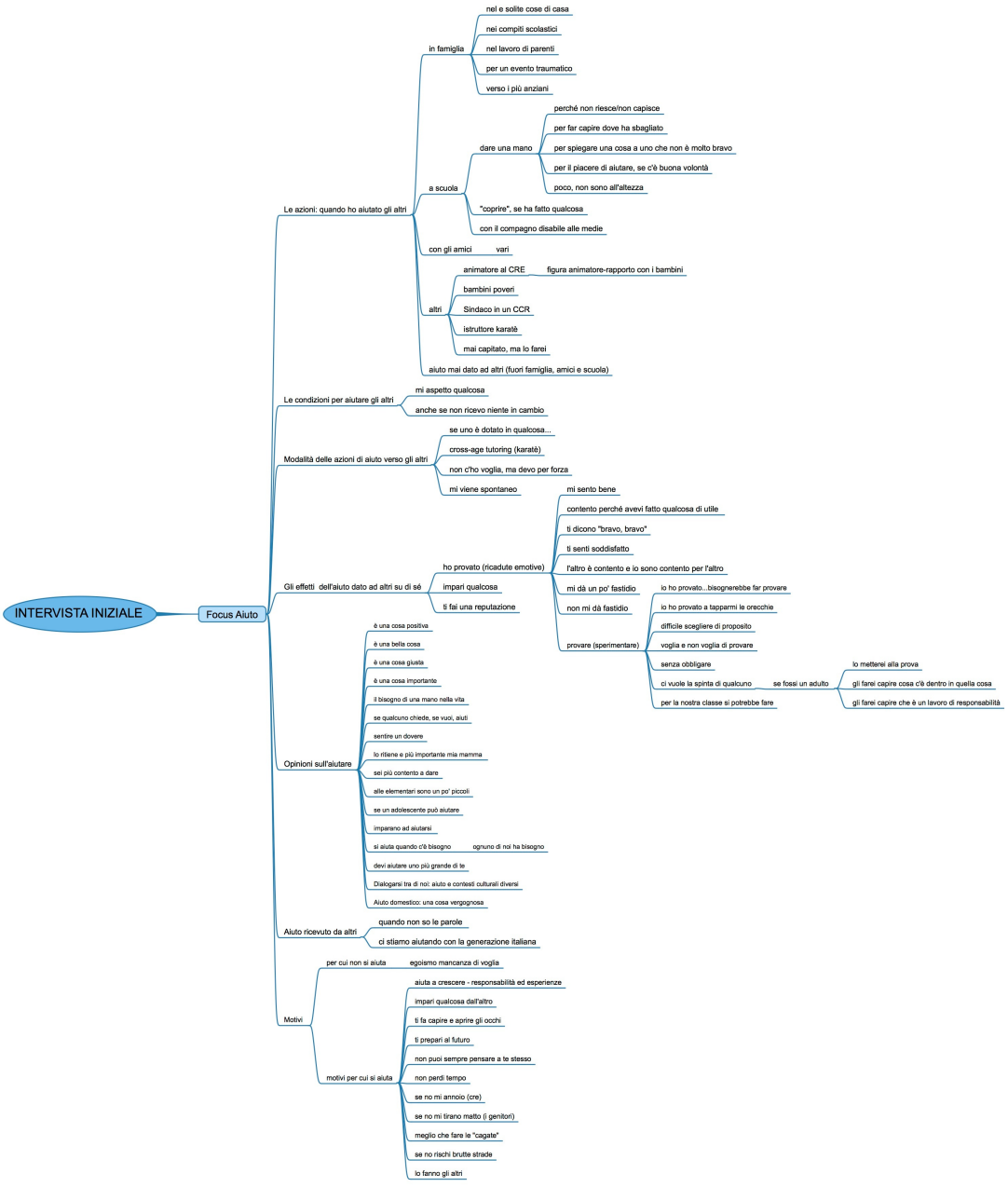
ALLEGATO N. 7

Progetto di Apprendimento - Servizio			
Classe 2^ T ENGIM di Brembate Sopra (Bg) - Bambine e bambini della Scuola dell'Infanzia di Bremabate Sopra (Bg)			
SCHEDA DI OSSERVAZIONE PER LE EDUCATRICI			
Laboratorio del giorno	*Gruppo classe*	*Tipo di laboratorio*	*Ragazzi ENGIM*
1. relazione con i bambini	coinvolgimento dei bambini; atteggiamenti verso di loro (timorosi,timidi, insicuri, a proprio agio...) ; rispetto dei loro tempi e gusti; aiuto prima e durante il gioco, incoraggiamento durante l'attività; contatti fisici...		
2. relazione con le educatrici o altre figure adulte	atteggiamenti Vs educatrici e altre figure presenti; richieste di aiuto, chiarimenti; accoglimento di suggerimenti...		
3. comunicazione	caratteristiche dell'espressione orale (semplice, comprensibile) caratteristiche del registro (più o meno adatto ai bambini), interventi (quanti? di che tipo? quando?), fatiche e resistenze, modalità di spiegazione delle attività e delle regole del gioco e di descrizione dell'esperienza scientifica...		
4. gestione dell'attività	gestione complessiva delle attività (qualità); modalità di gestione dell'attività (suddivisione compiti equa; leader e gregari...); utilizzo dei materiali portati; gestione dei tempi		
5. collaborazione fra i ragazzi ENGIM	modalità di relazione fra i ragazzi; collaborazione fra i ragazzi nella gestione delle attività...		
6. fragilità, disagi, difficoltà	Trasversali alle dimensioni precedenti (relazione, comunicazione, gestione attività, collaborazione)		
7. altro	Tutto ciò che, riferito al gruppo di ragazzi o ai singoli, può essere interessante a Vs avviso segnalare		

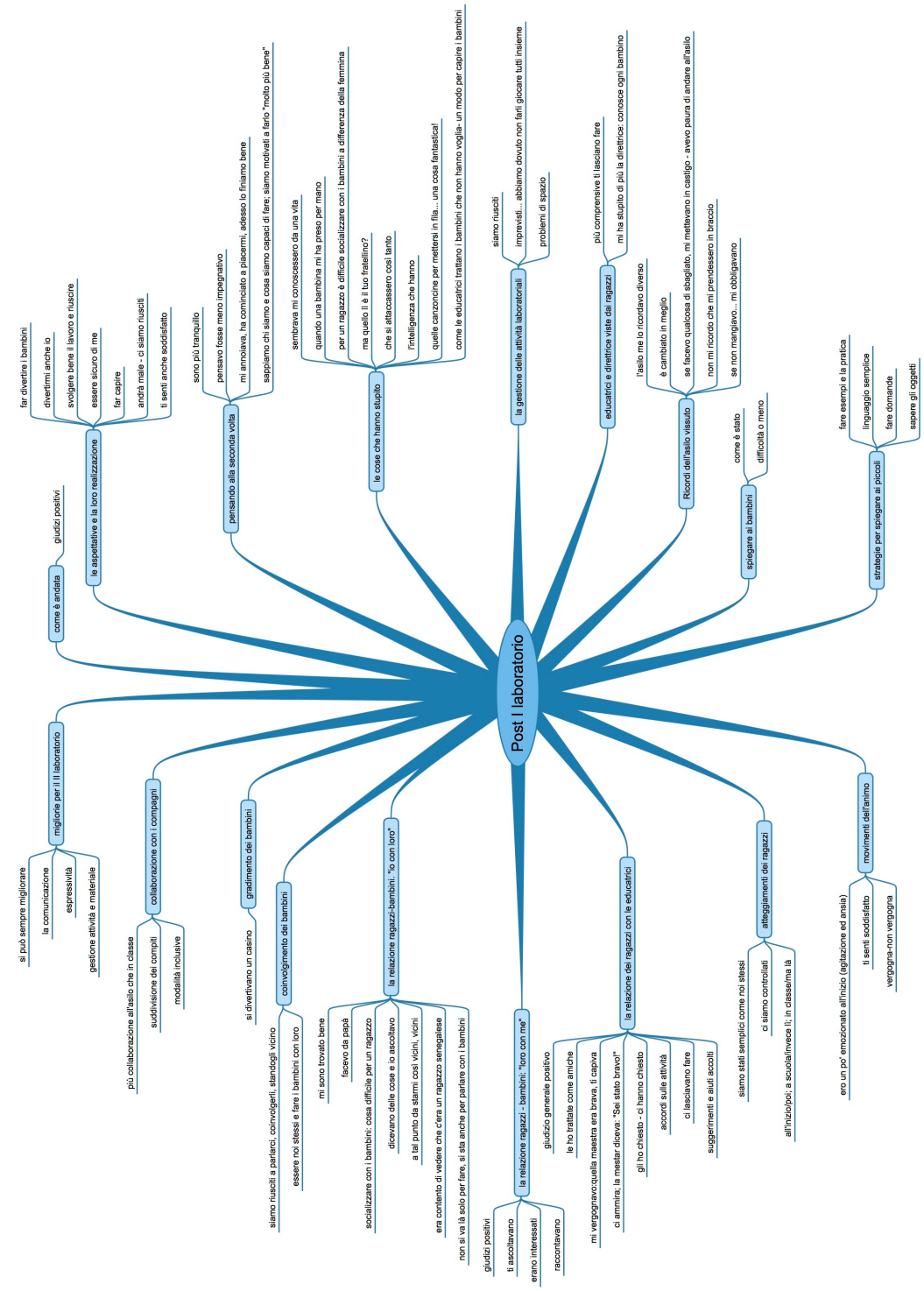
ALLEGATO N. 8a



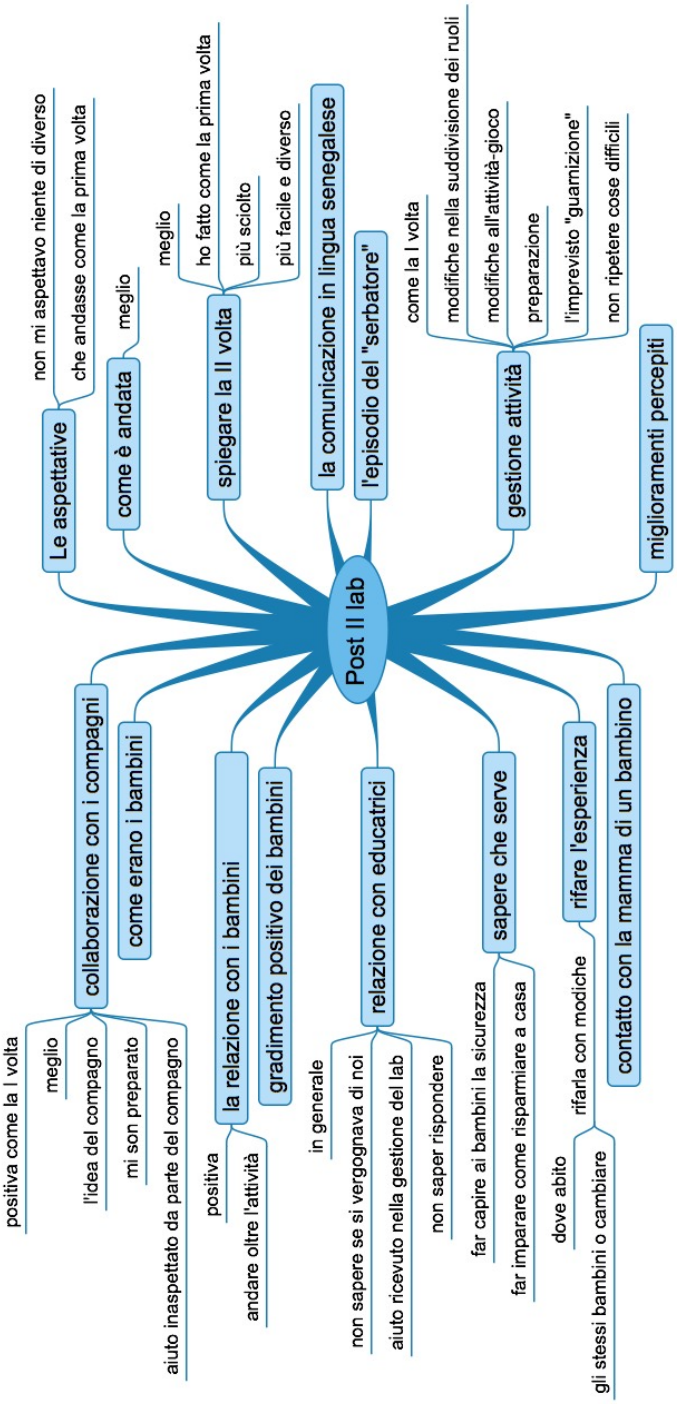
ALLEGATO 8b


INTERVISTA INIZIALE
Focus Aiuto
Le azioni: quando ho aiutato gli altri
in famiglia
nel e solite cose di casa
nei compiti scolastici
nel lavoro di parenti
per un evento traumatico
verso i più anziani
a scuola
dare una mano
perché non riesce/non capisce
per far capire dove ha sbagliato
per spiegare una cosa a uno che non è molto bravo
per il piacere di aiutare, se c'è buona volontà
poco, non sono all'altezza
"coprire", se ha fatto qualcosa
con il compagno disabile alle medie
con gli amici
vari
altri
animatore al CRE
figura animatore-rapporto con i bambini
bambini poveri
Sindaco in un CCR
istruttore karatè
mai capitato, ma lo farei
aiuto mai dato ad altri (fuori famiglia, amici e scuola)
Le condizioni per aiutare gli altri
mi aspetto qualcosa
anche se non ricevo niente in cambio
Modalità delle azioni di aiuto verso gli altri
se uno è dotato in qualcosa...
cross-age tutoring (karatè)
non c'ho voglia, ma devo per forza
mi viene spontaneo
Gli effetti dell'aiuto dato ad altri su di sé
ho provato (ricadute emotive)
mi sento bene
contento perché avevi fatto qualcosa di utile
ti dicono "bravo, bravo"
ti senti soddisfatto
l'altro è contento e io sono contento per l'altro
mi dà un po' fastidio
io ho provato...bisognerebbe far provare
non mi dà fastidio
io ho provato a tapparmi le orecchie
provare (sperimentare)
difficile scegliere di proposito
voglia e non voglia di provare
senza obbligare
ci vuole la spinta di qualcuno
se fossi un adulto
lo metterei alla prova
gli farei capire cosa c'è dentro in quella cosa
gli farei capire che è un lavoro di responsabilità
per la nostra classe si potrebbe fare
imparo qualcosa
ti fai una reputazione
Opinioni sull'aiutare
è una cosa positiva
è una bella cosa
è una cosa giusta
è una cosa importante
il bisogno di una mano nella vita
se qualcuno chiede, se vuoi, aiuti
sentire un dovere
lo ritiene e più importante mia mamma
sei più contento a dare
alle elementari sono un po' piccoli
se un adolescente può aiutare
imparano ad aiutarsi
si aiuta quando c'è bisogno
ognuno di noi ha bisogno
devi aiutare uno più grande di te
Dialogarsi tra di noi: aiuto e contesti culturali diversi
Aiuto domestico: una cosa vergognosa
Aiuto ricevuto da altri
quando non so le parole
ci stiamo aiutando con la generazione italiana
Motivi
per cui non si aiuta
egoismo mancanza di voglia
motivi per cui si aiuta
aiuta a crescere - responsabilità ed esperienze
impari qualcosa dall'altro
ti fa capire e aprire gli occhi
ti prepari al futuro
non puoi sempre pensare a te stesso
non perdi tempo
se no mi annoio (cre)
se no mi tirano matto (i genitori)
meglio che fare le "cagate"
se no rischi brutte strade
lo fanno gli altri

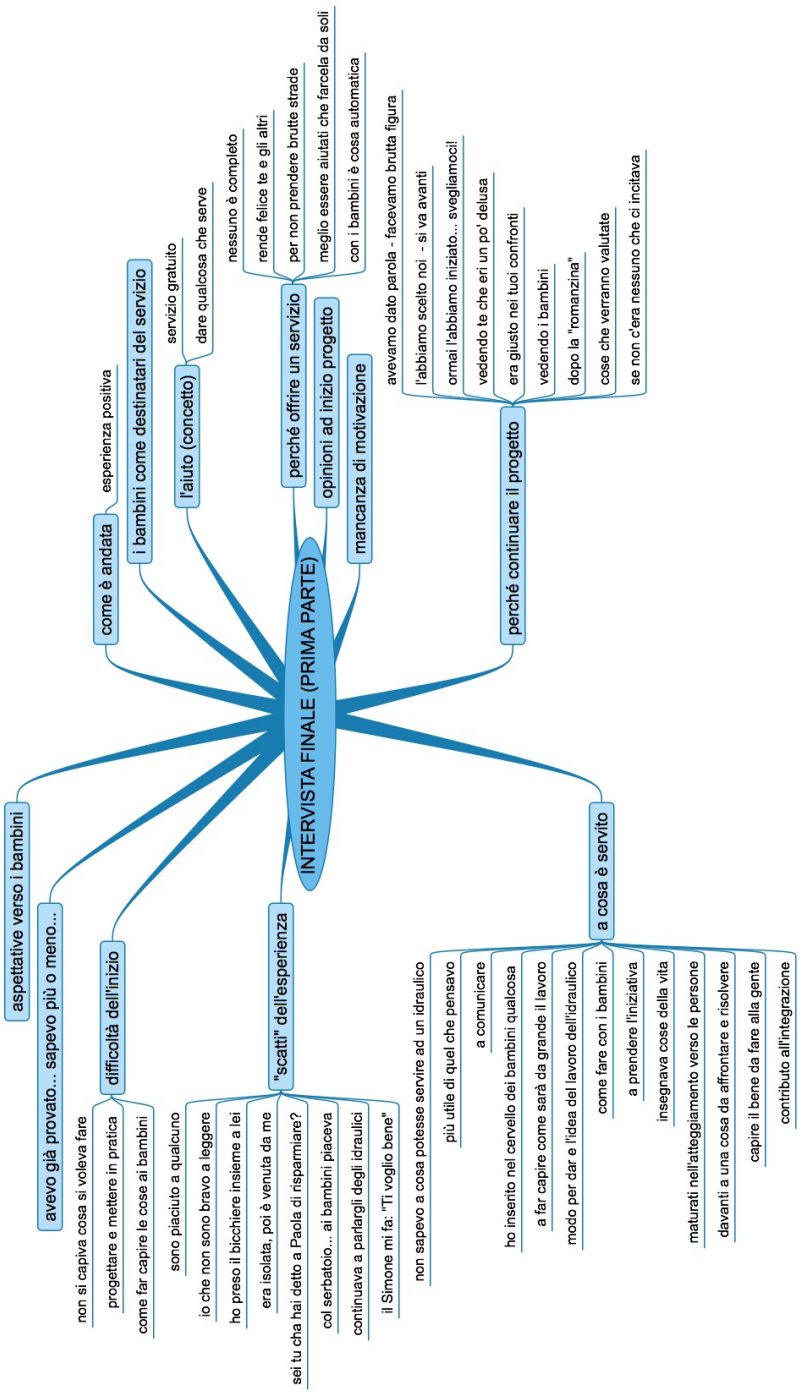
ALLEGATO 8c


Post I laboratorio
come è andata
giudizi positivi
le aspettative e la loro realizzazione
far divertire i bambini
divertirmi anche io
svolgere bene il lavoro e riuscire
essere sicuro di me
far capire
andrà male - ci siamo riusciti
ti senti anche soddisfatto
pensando alla seconda volta
sono più tranquillo
pensavo fosse meno impegnativo
mi annoiava, ha cominciato a piacermi, adesso lo finiamo bene
sappiamo chi siamo e cosa siamo capaci di fare; siamo motivati a farlo "molto più bene"
le cose che hanno stupito
sembrava mi conoscessero da una vita
quando una bambina mi ha preso per mano
per un ragazzo è difficile socializzare con i bambini a differenza della femmina
ma quello l' ti è il tuo fratellino?
che si attaccassero così tanto
l'intelligenza che hanno
quelle canzoncine per mettersi in fila... una cosa fantastica!
come le educatrici trattano i bambini che non hanno voglia- un modo per capire i bambini
la gestione delle attività laboratoriali
siamo riusciti
imprevisti... abbiamo dovuto non farli giocare tutti insieme
problemi di spazio
educatrici e direttrice viste dai ragazzi
più comprensive ti lasciano fare
mi ha stupito di più la direttrice: conosce ogni bambino
Ricordi dell'asilo vissuto
l'asilo me lo ricordavo diverso
è cambiato in meglio
se facevo qualcosa di sbagliato, mi mettevano in castigo - avevo paura di andare all'asilo
non mi ricordo che mi prendessero in braccio
se non mangiavo... mi obbligavano
spiegare ai bambini
come è stato
difficoltà o meno
strategie per spiegare ai piccoli
fare esempi e la pratica
linguaggio semplice
fare domande
sapere gli oggetti
movimenti dell'animo
ero un po' emozionato all'inizio (agitazione ed ansia)
ti senti soddisfatto
vergogna-non vergogna
atteggiamenti dei ragazzi
ci siamo controllati
all'inizio/poi: a scuola/invece lì: in classe/ma là
siamo stati semplici come noi stessi
la relazione dei ragazzi con le educatrici
suggerimenti e aiuti accolti
ci lasciavano fare
accordi sulle attività
gli ho chiesto - ci hanno chiesto
ci ammira; la mestar diceva: "Sei stato bravo!"
mi vergognavo;quella maestra era brava, ti capiva
le ho trattate come amiche
giudizio generale positivo
la relazione ragazzi - bambini: "loro con me"
erano interessati
raccontavano
ti ascoltavano
giudizi positivi
non si va là solo per fare, si sta anche per parlare con i bambini
era contento di vedere che c'era un ragazzo senegalese
a tal punto da starmi così vicini, vicini
dicevano delle cose e io ascoltavo
socializzare con i bambini: cosa difficile per un ragazzo
la relazione ragazzi-bambini. "io con loro"
facevo da papà
mi sono trovato bene
essere noi stessi e fare i bambini con loro
coinvolgimento dei bambini
siamo riusciti a parlarci, coinvolgerli, starci vicino
si divertivano un casino
gradimento dei bambini
più collaborazione all'asilo che in classe
suddivisione dei compiti
modalità inclusive
collaborazione con i compagni
gestione attività e materiale
espressività
la comunicazione
si può sempre migliorare
migliore per il/ il laboratorio

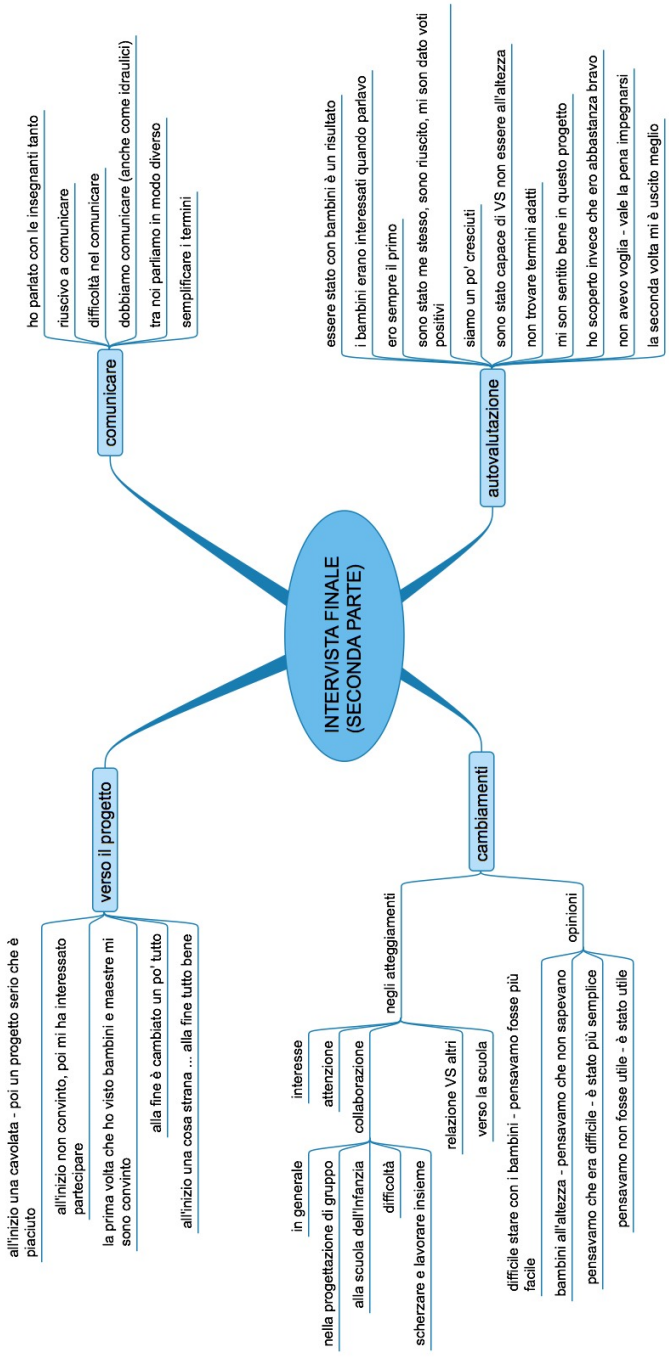
ALLEGATO 8 d


Post II lab
Le aspettative
non mi aspettavo niente di diverso
che andasse come la prima volta
come è andata
meglio
spiegare la II volta
meglio
ho fatto come la prima volta
più sciolto
più facile e diverso
la comunicazione in lingua senegalese
l'episodio del "serbatore"
come la I volta
gestione attività
modifiche nella suddivisione dei ruoli
modifiche all'attività-gioco
preparazione
l'imprevisto "guarnizione"
non ripetere cose difficili
miglioramenti percepiti
collaborazione con i compagni
positiva come la I volta
meglio
l'idea del compagno
mi son preparato
aiuto inaspettato da parte del compagno
come erano i bambini
la relazione con i bambini
positiva
andare oltre l'attività
gradimento positivo dei bambini
relazione con educatrici
in generale
non sapere se si vergognava di noi
aiuto ricevuto nella gestione del lab
non saper rispondere
sapere che serve
far capire ai bambini la sicurezza
far imparare come risparmiare a casa
rifare l'esperienza
dove abito
rifarla con modiche
gli stessi bambini o cambiare
contatto con la mamma di un bambino

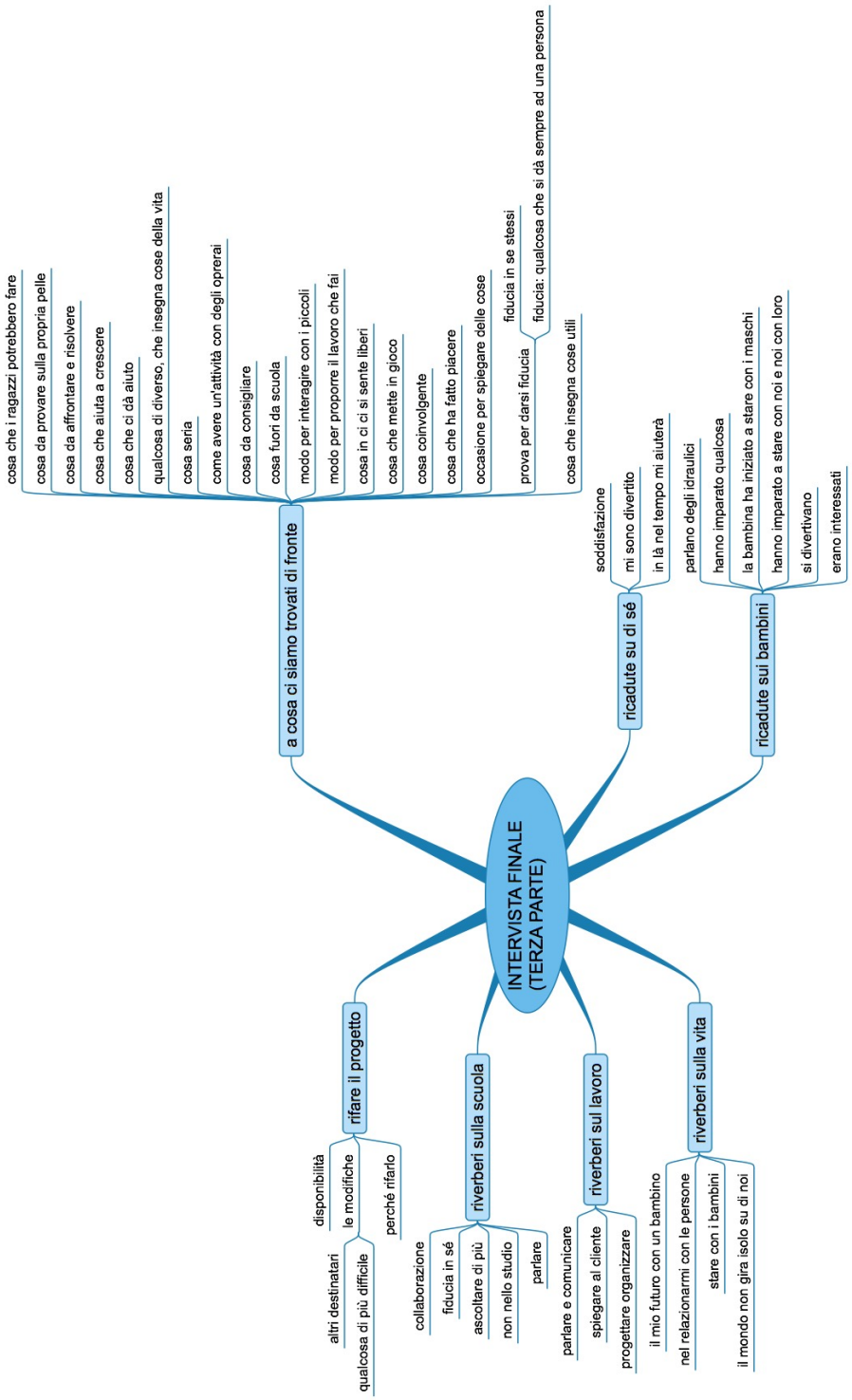
ALLEGATO 8e


INTERVISTA FINALE (PRIMA PARTE)
come è andata
esperienza positiva
i bambini come destinatari del servizio
l'aiuto (concetto)
servizio gratuito
dare qualcosa che serve
perché offrire un servizio
nessuno è completo
rende felice te e gli altri
per non prendere brutte strade
opinioni ad inizio progetto
meglio essere aiutati che farcela da soli
con i bambini è cosa automatica
mancanza di motivazione
avevamo dato parola - facevamo brutta figura
perché continuare il progetto
l'abbiamo scelto noi - si va avanti
ormai l'abbiamo iniziato... svegliamoci!
vedendo te che eri un po' delusa
era giusto nei tuoi confronti
vedendo i bambini
dopo la "romanzina"
cose che verranno valutate
se non c'era nessuno che ci incitava
a cosa è servito
non sapevo a cosa potesse servire ad un idraulico
più utile di quel che pensavo
a comunicare
ho inserito nel cervello dei bambini qualcosa
a far capire come sarà da grande il lavoro
modo per dar e l'idea del lavoro dell'idraulico
come fare con i bambini
a prendere l'iniziativa
insegnava cose della vita
maturati nell'atteggiamento verso le persone
davanti a una cosa da affrontare e risolvere
capire il bene da fare alla gente
contributo all'integrazione
"scatti" dell'esperienza
il Simone mi fa: "Ti voglio bene"
continuava a parlargli degli idraulici
col serbatoio... ai bambini piaceva
sei tu cha hai detto a Paola di risparmiare?
era isolata, poi è venuta da me
ho preso il bicchiere insieme a lei
io che non sono bravo a leggere
sono piaciuto a qualcuno
difficoltà dell'inizio
come far capire le cose ai bambini
progettare e mettere in pratica
non si capiva cosa si voleva fare
avevo già provato... sapevo più o meno...
aspettative verso i bambini

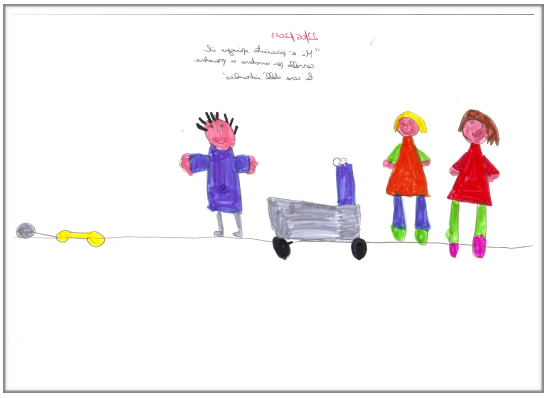
ALLEGATO 8f


INTERVISTA FINALE (SECONDA PARTE)
comunicare
ho parlato con le insegnanti tanto
riuscivo a comunicare
difficoltà nel comunicare
dobbiamo comunicare (anche come idraulici)
tra noi parliamo in modo diverso
semplificare i termini
autovalutazione
essere stato con bambini è un risultato
i bambini erano interessati quando parlavo
ero sempre il primo
sono stato me stesso, sono riuscito, mi son dato voti positivi
siamo un po' cresciuti
sono stato capace di VS non essere all'altezza
non trovare termini adatti
mi son sentito bene in questo progetto
ho scoperto invece che ero abbastanza bravo
non avevo voglia - vale la pena impegnarsi
la seconda volta mi è uscito meglio
verso il progetto
all'inizio una cavolata - poi un progetto serio che è piaciuto
all'inizio non convinto, poi mi ha interessato partecipare
la prima volta che ho visto bambini e maestre mi sono convinto
alla fine è cambiato un po' tutto
all'inizio una cosa strana ... alla fine tutto bene
cambiamenti
negli atteggiamenti
interesse
attenzione
collaborazione
in generale
nella progettazione di gruppo
alla scuola dell'Infanzia
difficoltà
scherzare e lavorare insieme
relazione VS altri
verso la scuola
opinioni
difficile stare con i bambini - pensavamo fosse più facile
bambini all'altezza - pensavamo che non sapevano
pensavamo che era difficile - è stato più semplice
pensavamo non fosse utile - è stato utile

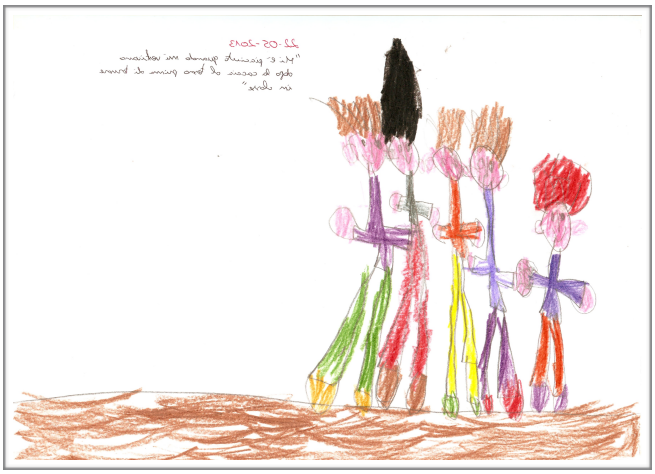
ALLEGATO 8g


INTERVISTA FINALE (TERZA PARTE)
a cosa ci siamo trovati di fronte
cosa che i ragazzi potrebbero fare
cosa da provare sulla propria pelle
cosa da affrontare e risolvere
cosa che aiuta a crescere
cosa che ci dà aiuto
qualcosa di diverso, che insegna cose della vita
cosa seria
come avere un'attività con degli operai
cosa da consigliare
cosa fuori da scuola
modo per interagire con i piccoli
modo per proporre il lavoro che fai
cosa in ci ci si sente liberi
cosa che mette in gioco
cosa coinvolgente
cosa che ha fatto piacere
occasione per spiegare delle cose
fiducia in se stessi
prova per darsi fiducia
fiducia: qualcosa che si dà sempre ad una persona
cosa che insegna cose utili
ricadute su di sé
soddisfazione
mi sono divertito
in là nel tempo mi aiuterà
ricadute sui bambini
parlano degli idraulici
hanno imparato qualcosa
la bambina ha iniziato a stare con i maschi
hanno imparato a stare con noi e noi con loro
si divertivano
erano interessati
riverberi sulla vita
il mio futuro con un bambino
nel relazionarmi con le persone
stare con i bambini
il mondo non gira isolo su di noi
riverberi sul lavoro
parlare e comunicare
spiegare al cliente
progettare organizzare
riverberi sulla scuola
collaborazione
fiducia in sé
ascoltare di più
non nello studio
parlare
rifare il progetto
disponibilità
le modifiche
perché rifarlo
altri destinatari
qualcosa di più difficile

ALLEGATO N. 9









Bibliografia

Acquadro Maran D., Soro G., Biancetti A. & Zanotta T. (2009), Serving Others and Gaining Experience: A Study of University Students Participation, in *Service Learning. Higher Education Quarterly*, 63(1), pp. 46- 63

Addams J. (2004), (a cura di e trad. it. di Bianchi B.), *Donne, immigrati, governo della città. Scritti sull'etica sociale*, Spartaco, Santa Maria Capua a Vetere

Alici L. (2012), *Fidarsi. Alle radici del legame sociale,* Edizioni Meudon, Portogruaro, Venezia

Ammon M.S., Furco A., Chi B. & Middaugh E. (2001), *Service- learning in California: A profile of the CalServe service-learning partner- ships, 1997–2000,* Berkeley, University of California, Service-Learning Research and Development Center, CA; disponibile all'indirizzo http://www.servicelearning.org/article/archive/165

Angelucci A. (2013), *La valutazione negli Stati Uniti d'America: storia di un fallimento*, intervento al Convegno "Educare alla critica: quale valutazione?", Liceo Classico Mamiani, Roma, 26 novembre, disponibile all'indirizzo http://educationduepuntozero.it/Politiche-scolastiche/Politiche-educative/2013/12/img/angelucci2_all1.pdf

Annette J. (2006), Education for democratic citizenship and community involvement, in *CitizED*, disponibile all'indirizzo http://www.citized.info

Ash S.L. & Clayton P.H. (2004), The articulated learning: an approach to guided reflection and assessment, in *Innovative Higher Education*, vol. 29, n. 2, Winter, pp. 137- 154

Ash S.L., Clayton P.H. & Atkinson M.P. (2005), Integrating Reflection and assessment to capture and improve student learning, in *Michigan Journal of Community Service Learning*, Vol. 11, issue 2, Spring, pp. 49-60

Atlanta Service Learning Conference (1970), *Atlanta Service Learning Conference Report*, Atlanta, GE

Baggio A.M. (2007), *Il principio dimenticato. La fraternità nella riflessione politologia contemporanea*, Città Nuova, Roma

Baggio A.M. (2010), *La sfida della fraternità*, disponibile all'indirizzo http://www.cittanuova.it/contenuto.php?idContenuto=24244&TipoContenuto=articolo

Bar-Tal D., Karylowsky J. G. & Reykowsky J. (1983), *Development and maintenance of prosocial behavior*, Plenum Press, New York

Battle R. (2011), L'aprenentatge servei al món: una visió comparativa, in *Temps d'Educació*, n. 41, Universitat de Barcelona, pp. 41-56

Bekkers R. (2009), *A new national service learning program in the Netherlands. Preliminary evidence*, disponibile all'indirizzo http://irs.ub.rug.nl/dbi/4d42e6a16e326

Berle D. (2006), Incremental Integration: A Successful Service-Learning Strategy, in *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Volume 18, n. 1, pp. 43-48

Bertagna G. (2010), Saperi disciplinari e competenze, in *Studium Educationis*, vol. 3, n. 2, Edizioni Erickson, Trento

Bertagna G. (2011a), I giovani fra formazione e lavoro - analisi e proposte, in *Quaderni di ricerca sull'artigianato*, Numero 58 - II quadrimestre, pp.171-185

Bertagna G. (2011b), *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia

Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze

Bertolini P. (1993), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento,* La Nuova Italia, Firenze

Bertolini P. (1998), *Fenomenologia dell'avventura: oltre il già dato*, in Massa R. (a cura di), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, La Nuova Italia, Firenze

Bertolini P. & Pranzini V. (2001), *Pedagogia scout: attualità educativa dello scoutismo*, Nuova Fiordaliso, Roma

Billig S.H. (2004), Heads, hearts, and hands: The research on K-12 service-learning, in J. Kielsmeier (Ed.), *G2G: Growing to greatness*, National Youth Leadership Council, St. Paul, MN

Billig S.H., Root S. & Jesse D. (2005), The Impact of Participation in Service-Learning on High School Students' Civic Engagement, in *CIRCLE Working Paper 33*, Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE), University of Maryland

Billig S.H. & Waterman A.S. (Eds.), (2003), *Studying service-learning: Innovations in education research methodology,* Routledge, NY

Billig S.H. & Wokie Weah Ph.D. (2008), K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice, in *Growing to Greatness 2008. The state of Service-Learning project,* National Youth Leadership Council, pp. 8-15

Billig S.H. (2000), Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds, in *Phi Delta Kappan*, vol. 81, n. 9, pp. 658-664

Billig S.H., & Klute M.M. (2003), *The impact of service-learning on MEAP: A large-scale study of Michigan Learn and Serve grantees*, Presentation at National Service-Learning Conference, Minneapolis, MN

Black P. & William D. (1998), Assessment and classroom learning, in *Assessment in Education*, 5(1), pp. 7-74

Bottani N. (2005), La tormenta scolastica. Riforme in corso, in *Atti del Seminario Internazionale "L'equità nella tormenta delle riforme scolastiche"*, 4-5 marzo 2005, Bologna

Bottani N. (2008), *NCLB: si marcia sul posto, pochi progressi, molte delusioni. Stati Uniti: fallimento annunciato della mega-riforma americana NCLB?*, articolo disponibile all'indirizzo http://www.oxydiane.net/politiche-scolastiche-politiques/evolution-des-systemes-d/article/stati-uniti-fallimento-annunciato

Bottani N. (2013), (a cura di), Presentazione della conferenza di Sir Ken Robinson, *Come uscire dalla valle della morte,* articolo disponibile all'indirizzo http://www.adiscuola.it/adiw_brevi/?p=10459

Bracci L., Biagi F. & Filippone A. (2008), Come insegnare italiano agli studenti universitari? Esperienze di FICCS (Full Immersion: Culture, Content and Service) in *Ditals risponde* 6, Guerra Edizioni, Perugia

Bradley J. (1995), A model for evaluating student learning in academically based service, in Troppe M., *Connecting Cognition and Action: Evaluation of Student Performance in Service Learning Courses*, Campus Compact, Providence, RI

Bridgeland J.M., DiIulio Jr. J.J. & Morison K.B. (2006), *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts*, Civic Enterprises, Washington, DC

Bridgeland J.M., DiIulio Jr. J.J. & Wulsin S.C. (2008), *Engaged for Success: Service-Learning as a Tool for High School Dropout Prevention*, Civic Enterprises, Washington, DC

Bringle R.G. & Hatcher J.A. (1999), Reflection in Service-Learning: making meaning of experience, in *Educational Horizons*, Summer 1999, pp. 179-185

Bringle R.G. & Clayton P.H. (2012), Civic education through service learning: What, how, and why? in Mc Ilraith L., Lyons A. & Munck R. (eds.), *Higher education and civic engagement: comparative perspectives,* Palgrave Macmillan, New York

Brooks P. (1995), *Qualitative methods in family research*, Sage, Thousand Oaks, CA

Byrne B. (2004), Qualitative interviewing, in Researching Society and Culture, Clive Seale, Sage publication

Calcaterra M.R. (1997), *Introduzione al pragmatismo americano*, Laterza, Roma-Bari

Capitini, A. (1967), *Educazione aperta 1*, La Nuova Italia Editrice, Firenze

Cappello F. (2011), Seminare domande. La valorizzazione della maieutica di Danilo Dolci nelle scuole, in *Educazione Democratica*, n. 2/2011, pp. 178-183.

Carnegie Corporation of New York and CIRCLE: The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (2003), *The civic mission of schools*, Carnegie Corporation of New York, New York, report disponibile all'indirizzo http://www.civicmissionofschools.org/CivicMissionofSchools.pdf

Carver R. (1996), Theory for practice: A framework for thinking about experiential education., in *Journal of Experiential Education*, 19(1), 8–13, disponibile all'indirizzo http://www.hol.edu/syllabusuploads/Am%20experiential%20Ed%20Framework.pdf

Carver R.L. (1997), Theoretical underpinnings of service learning, in *Theory into Practice*, *36*(3), 143-149

Castoldi M. (2009), *Valutare le competenze,* Carocci, Roma

Caswell L., Billig S., Goodson B., Gan K., Levin M. & Unlu F. (2011), *Toolkit for the Evaluation of Service-Learning Programs,* prepared for the Corporation for National and Community Service, Abt Associates Inc., Cambridge, MA

Cervellati M. & Rabitti G. (2008), Valutare per …caso, IRRSAE, Emilia Romagna

Child Trends (2014), *High school dropout rates*; articolo disponibile all'indirizzo http://www.childtrends.org/?indicators=high-school-dropout-rates

Clandinin D. J. & Connelly F.M. (2000), *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research,* Jossey-Bass, San Francisco, CA

CLAYSS & PricewaterhouseCoopers (PwC) (2010), *Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación. Cinco años de compromiso con la educación argentina,* Buenos Aires, disponibile all'indirizzo http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/preedu-librooro.pdf.

CLAYSS (2011), *Manual para docentes y estudiantes solidarios*, segunda edición revisada, Buenos Aires

Clayton P.H., Bringle R.G. & Hatcher J.A. (2013), *Research on Service Learning, Conceptual frameworks and assessment, Vol. 2 2A: Students and Faculty*, IUPUI Series on Service Learning Research, Stylus Publishing, LLC, Virginia

Cohen L. & Manion L. (1984), Action Research, in Bell J. et al (eds.) *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*, Harper Educational, London

Colazzo S. (2008), Piero Bertolini e la pedagogia scout, in *Studi e Ricerche*, anno X, n. 16, dicembre, Università del Salento, pp. 201-208

Commissione Europea, Comunicazione della Commissione, *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles

Comoglio M. (2002), La valutazione autentica, in *Orientamenti Pedagogici*, 49(1), pp. 93- 112

Cone D. & Harris S. (1996), Service-Learning Practice: Developing a theoretical framework, in *Michigan Journal of Community Service Learning*, *3*, 31-43

Connors K. & Seifer S.D. (2005), Reflection in Higher Education Service-Learning, in *Community-Campus Partnerships for Health*, September, disponibile all'indirizzo http://www.usf.edu/engagement/documents/reflection-in-he-sl-fs-short-sept08.pdf

Consegnati S. & Guardiani M. (2012), Il Service-Leraning. Teorie e prassi, in *Scuola Italiana Moderna*, n. 15, giugno, pp. 131- 143

Consegnati S. & Passarini F. (2013), Imparare serve, servire insegna. La metodologia dell'apprendimento servizio tra riflessioni teoriche ed esperienze sul campo, in *Scuola Italiana Moderna*, n. 10, giugno, pp. 129 - 143

Corbetta P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il mulino, Bologna

Corbetta, P. 2003. *Social Research.Theory*. *Method and Techniques*, Sage, London

Corporation for National and Community Service, Office of Research and Policy Development (2008), *Community Service and Service-Learning in America's Schools*, Washington, DC

Crabtree R.D. (2008), Theoretical Foundations for International Service-Learning, in *Michigan Journal of Community Service Learning*, *15*(1), pp. 18-36.

Dal Toso P. (2013), La relazione capo-ragazzo negli scritti di Baden-Powell, in *CQIA Rivista Formazione Lavoro Persona*, anno III, n. 7, pp. 9-21

Daynes C. & Longo N.V. (2004), Jane Addams and the origins of service-learning practice in the United States, in *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(1), pp. 5-13.

De Beni M. (1998), *Prosocialità ed altruismo. Guida all'educazione socioaffettiva*, Erickson, Trento

De Carli S. (2014), Volontariato. I numeri sono bugiardi. Se togli le etichette ritrovi i giovani, in *Vita no profit magazine*, n.1, Milano

De Salvo D. (2012), Il pragmatismo strumentalistico di John Dewey, in *Quaderni di Intercultura*, Anno IV, pp. 1-6

Deans T. (1999), Service-Learning in Two Keys: Paulo Freire's Critical Pedagogy in Relation to John Dewey's Pragmatism, in *Michigan Journal of Community Service Learning*, *6*(1), pp. 15-19.

Demetrio D. (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze

Dettori F. (2012), *Tra cielo e terra. Sognare tra due opposte situazioni*, Kollesis Editrice

Dewey, J. (1970), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze (tit. or. *Experience and education*, 1938)

Dewey, J. (1971), *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze (tit. or. *The public and its problems. An essay in political enquiry*, 1927)

Dewey J. (1973), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, (tit. or. *How we think*, 1933)

Dewey J. (1982), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, (tit..or. *School and society*, 1900)

Dewey J. (1992), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, (tit.or. *Democracy and education*, 1916)

Dolci D. (1993), *Nessi fra esperienza etica e politica,* Lacaita, Manduria

Dolci D. (1973), *Chissà se i pesci piangono. Documentazione di un'esperienza educativa*, Einaudi, Torino

Donati P. (2006), Come combattere disagio giovanile e dispersione scolastica: ripensare le reti socializzative e la scuola come capitale sociale, in Stefano Versari (a cura di), *Cercasi un senso, disperatamente. Contributi ed esperienze per il contrasto al disagio giovanile ed alla dispersione scolastica*, I quaderni dell'USR per l'Emilia-Romagna, Quaderno n. 22, pp. 58-79

Dovigo F. (2005), *La qualità plurale. Sguardi transdisciplinari sulla ricerca qualitativa*, Franco Angeli, Milano.

Eberly D. & Roche O.R. (2002), Aprendizaje-servicio y prosocialidad, in CLAYSS, *Aprender sirve, servir enseña,* Buenos Aires, pp. 33-48

Educational, Audiovisual & Culture Executive Agency (EAC-EA) Directorate General Education and Culture (DG EAC) (2010), *Volunteering in the European Union*, Brusselles

Englander M. (2010), L'uso dell'intervista nella ricerca descrittiva fenomenologica nel campo delle scienze umane, in *Encyclopaideia*, XIV (27), pp. 33-56

Eyler J. (2001), Creating your reflection map, in *New directions for higher education*, *2001*(114), 35-43.

Eyler J. (2002), Reflection: linking Service and Learning - Linking students and communities, in *Journal of Social Issues*, vol. 58, n. 3. pp. 517-534.

Eyler J. & Giles D.E. (1999), *Where is the learning in Service - Learning?,* Jossey Bass, San Francisco, California

Eyler J.S., Giles D.E. Jr., Stenson C.M. & Gray C.J. (2001), *At a Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993- 2000: Third Edition*, Corporation for National Service, Learn and Serve America National Service Learning Clearinghouse

Eyler J. & Giles D.E. jr. (2002), Beyond surveys: Using problem solving interviews to assess the impact of service-learning on understanding and critical

thinking, in Billig S. & Furco A., *Service-Learning: The essence of the pedagogy*, Information Age Publishing, CT, pp. 147-160

Fenstermacher G.D. (1994), The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching, in *Review of research in education*, pp. 3-56

Freire P. (1973), *L'educazione come pratica della libertà*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano (tit. or. *Educaçâo como prática da liberdade*, 1967)

Freire P., Betto F. (1986), *Una scuola chiamata vita*, EMI, Bologna (tit. or. *Essa escola chamada vida,* 1985)

Freire P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino (tit.or. *Pedagogia do oprimido*, 1970)

Furco A. (1996), Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education, in *Expanding Boundaries: Serving and Learning,* Corporation for National Service, Washington DC, pp. 2-6.

Furco A. (2002), Is service-learning really better than community service? A study of high school service. in A. Furco & S. H. Billig (Eds.), *Advances in service-learning research:Vol.1.Service-learning:The essence of the pedagogy* (pp. 23–50). Greenwich, CT, Information Age Publishers, disponibile all'indirizzo http:// www.servicelearning.org/wg_php/library/ ?action=detailed&item=4279

Furco A. (2003), *Service-learning: A balanced approach to experiential education. Introduction to Service-Learning Toolkit*, Campus Compact, Providence, RI, 2ed

Gent P.J. (2007), Strange Bedfellows: No Child Left Behind and Service-Learning, in *Michigan Journal of Community Service Learning*, Spring, pp.65-74

Gianturco G. (2005), *L'intervista qualitativa*, Edizioni Guerini Studio

Giles D.E. & Eyler, J. (1994), The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning, in *Michigan Journal of Community Service Learning*, *1*(1), pp. 77-85.

Giunti A. (2012), *La scuola come 'centro di ricerca'*, La Scuola, Brescia

Gobo G. (1998), Il disegno della ricerca nelle indagini qualitative, in Melucci A., *Verso una sociologia riflessiva* (a cura di), il Mulino, Bologna

Gobo G. (2005), The renaissance of qualitative methods, in *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, Vol. 6, n. 3.

Guglielmi S. & Buzzi C. (2007), *Il volontariato a scuola. Esperienze di solidarietà tra educazione e formazione*, Franco Angeli, Milano

Hammersley M. (1990), *Reading ethnographic research: A critical guide*, Longman, London

Hatcher J.A. & Bringle R.G. (1997), Reflection: Bridging the Gap between Service and Learning, in *College Teaching*, volume 45, issue 4, 1997, pp. 153-158

Hatcher J.A., Bringle R.G. & Muthiah R. (2004), Designing Effective Reflection: What Matters to Service-Learning? in *Michigan Journal of Community Service Learning,* Fall volume 11, issue 1, pp. 38-46

Hecht D. (2002). *The missing link: Exploring the context of learning in service-learning.* Presentation at 2nd International Service-Learning Research conference, Nashville,TN.

Heffernan K. (2001), *Fundamentals of Service-Learning Course Construction,* Campus Compact, Brown University, Providence, RI

Henness S.A. (2001), *K–12 service-learning: A strategy for rural community renewal and revitalization,* Washington, DC: Corporation for National Service, disponibile all'indirizzo http://www.nationalservice resources.org/filemanager/ download/452/hennessbiblio.pdf

Holstein J.A. & Gubrium, J.F. (2004), *Active Interviewing*, Sage, London

Hugon R. (1988). Managing Tensions Between Evaluation and Research Illustrative Cases of Developmental Evaluation in the Context of Research, in *American Journal of Evaluation*

Hurd C.A. (2008), Is service-learning effective? A look at current research, in *Service Learning: Perspectives and Applications*, pp. 1-11.

Instituto Faça Parte (2006), *Voluntariado educativo-una tecnologia social,* disponibile all'indirizzo http://www.facaparte.org.br/facaparte/biblioteca/ Tecnologia-Social-ESPANHOL.pdf

Istituto Giuseppe Toniolo (2013), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2013*, Il Mulino, Bologna

Jedlowski P. (2000), *La narrazione nella vita quotidiana*, Mondadori, Milano

Jerome L. (2010), *Service learning and active citizenship education in England*, intervento al *Seminar on Active Democratic Citizenship in a British, Spanish and a Danish Context with Focus on Identity Formation*, The Danish School of Education, Copenhagen, 26 agosto 2010, disponibile all'indirizzo http://esj.sagepub.com/content/7/1/59.full.pdf

Johnson D.W. & Johnson R. (1989), *Cooperation and completion. Theory and research*, Intercation Book Company, Edina, MN

Kahne J. & Westheimer J. (2002), *City Works evaluation summary.* Evaluation report for the Surdna Foundation, New York.

Kanizsa S. (1993), *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*, Carocci, Roma

Kenny M.E. & Gallagher L.A. (2002), *Service-Learning: A History of Systems*, in Kenny M.E., Simon L.A.K., Kiley-Brabeck K. & Lerner R.M., *Learning to Serve. Promoting Civil Society Through Service Learning*, vol. 7, Springer Science +Business Media, New York

Kim W. & Billig S. H. (2003), *Colorado Learn and Serve evaluation. Denver*, RMC Research Corporation, CO

Kirkham M. (2001), *Sustaining service-learning in Wisconsin: What principals, teachers, and students say about service-learning, 2000–2001*. Department of Public Instruction Madison, WI, disponibile all'indirizzo http://www.dpi.state.wi.us/dpi/dltcl/bbfcsp/ pdf/slsustain.pdf

Klute M.M. (2002, December), *Antioch's Community-Based School Environmental Education (CO-SEED): Quantitative evaluation report*, RMC Research Corporation, Denver, CO, disponibile all'indirizzo http://coseed.schools gogreen.org/01-02_CO-SEED_Eval_Qual.pdf

Klute M M. & Billig S.H. (2002), *The impact of service-learning on MEAP: A large-scale study of Michigan Learn and Serve grantees*, RMC Research, Denver, CO

Klute M.M., Sandel K. & Billig S.H. (2002). *Colorado Learn and Serve evaluation*. RMC Research Corporation, Denver, CO

Kolb D.A. (1984), *Experiential learning: experience as the source of learning and development,* Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ

Kraft N. & Wheeler J. (2003), Service-learning and resilience in disaffected youth: A research study, in Billig S.H. & Eyler J. (Eds.), *Advances in service-learning research:Vol. 3. Deconstructing service- learning: Research exploring context, participation, and impacts,* pp. 213–238, Greenwich, CT, disponibile all'indirizzo http://nekesc.org/JWNK/sl_disaffected.pdf

Kyale S. (1996), *Interviews: An Introduction to qualitative research interviewing*, Sage Publications, London

Laird M. & Black S. (2002), *Report for U.S. Department of Education Expert Panel on Safe, Disciplined, and Drug-Free Schools*, Annapolis Junction, MD: Lions-Quest, disponibile all'indirizzo http://www.lions-quest.org/content/ whatsnew/ SFG_EvaluationReport.pdf

Lalley J.P. & Miller R.H. (2007), The Learning Pyramid: Does It Point Teachers in the Right Direction? in *Education*, v. 128, n.1, pp. 64-79

Laveaut D. (1999) Autoévaluationet régulation des apprentissages, in Devoper C. & Noel C. (eds), *L'évaluation des competence t des processus cognitifs*, De Boeck, Bruxelles, pp. 57-79

Leming J. S. (2001, Spring), Integrating a structural ethical reflection curriculum into high school community service experiences: Impact on students' sociomoral development, in *Adolescence, 36* (pp. 141).

Lewin K. (1946), Action Research and Minority Problems, in *Journal of Social Issues*, II, tr. it. in L. Licausi (a cura di) (1972), *I conflitti sociali*, Franco Angeli, Milano, pp. 247-53.

Lincoln Y. & Guba E. (1985), *Naturalistic Inquiry*, Sage, Beverly Hills, CA

Lizzola I. (2008), La cura dei percorsi formativi: alcune prospettive, in Plebani T. (a cura di), *Segni di Futuro. Esperienze e riflessioni intorno alla promozione dell'impegno sociale dei giovani*, Franco Angeli, Milano

Lizzola I. (2009 a), *L'educazione nell'ombra. Educare e curare nella fragilità*, Carocci, Roma

Lizzola I. (2009 b), *Di generazione in generazione. L'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio*, Franco Angeli, Milano

Lizzola I. (2011), Le vite giovani e la periferia del tempo, in Lizzola I. & Caio G. (a cura di) *Chiamati alla cittadinanza. Tra storie ovali e globali: la "metodologia del viaggio FOCSIV"*, AVE, Roma

Lizzola I. (2012 a), Partecipare alla vita comune. Una nuova immaginazione per generare democrazia e vita comune, in *Costruire partecipazione nel tempo della vulnerabilità*, supplemento di Animazione Sociale, 259/2012, pp. 132-143

Lizzola I. (2012 b), *Incerti legami. Orizzonti di convivenza tra donne uomini vulnerabili*, Editrice La Scuola, Brescia

Manara F.C. (2006), *Una forza che dà vita. Ricominciare con Gandhi in un'età di terrorismi*, Unicopli, Milano

Manara F.C. (1998), Gandhi, la nonviolenza e il nazionalismo, in *Azione Nonviolenta*, XXXV, n. 1-2, gennaio-febbraio, pp. 4-13

Mantovani G. (2003), *Manuale di psicologia sociale*, Giunti, Firenze

Mantovani G. & Spagnoli A. (2003*), Metodi qualitativi in psicologia*, Carocci, Roma

Mantovani S. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione*, Bruno Mondadori, Milano

Marullo S. (1999), Faith of Our (Service-Learning Mothers and) Fathers: A Review of Service-Learning: A Movement's Pioneers Reflect on Its Origins, Practice and Future, (Timothy K. Stanton, Dwight E. Giles, Jr., and Nadinne I. Cruz), in *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol.6, issue 1, 133-137

Maryland Student Service Alliance, Maryland State Department of Education (1994), *The training toolbox. A guide to Service - Learning Training,* Baltimore, Maryland

Massa R. (2001), *Saggi critici sullo scoutismo*, Nuova Fiordaliso, Roma

Mazzara B. (2002), *Metodi qualitativi in psicologia sociale*, Carocci, Roma

Mazzoli G. (2012), Arricchire l'intelaiatura della democrazia. Ri-orientare l'immaginario in cui siamo immersi, in *Costruire partecipazione nel tempo della vulnerabilità,* supplemento al n. 259/2012 di *Animazione Sociale*, pp. 27-38

McCall M., Lombardo M. & Eichinger R. (1996), *The Career Architect Development Planner* (1st ed.) Lominger, Minneapolis

Melchior A. (2000,August), Costs and benefits of service-learning. *The School Administrator*, web edition. American Association of School Administrators, disponibile all'indirizzo http://www.aasa.org/publications/sa/ 2000_08/melchior.htm

Merriam S.B. (2001), *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, Jossey-Bass, San Francisco, CA

Merriam S.B. & Associates (2002), *Qualitative research in practice*, Jossey - Bass, San Francisco, CA

Merriam S.B. et al. (2002), *Qualitative Research in Practice*, Jossey - Bass, San Francisco, CA

Milani P. & Pegoraro E. (2011), *L'intervista nei contesi socio-educativi: una guida pratica*, Carocci, Roma

Ministerio de cultura y educacion de la nacion, Consejo federal de cultura y educacion (1997), *Contenidos basicos orientados para la educacion polimodal*, Argentina

Ministerio de Cultura y Educación (1998), El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar*,* Actas del *1er. Seminario Internacional sobre Educación y Servicio Comunitario*, Buenos Aires

Ministerio de Educación de la Nación (2012), *Programa Nacional Educación Solidaria. Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*, 1^ ed., Buenos Aires

Mitchell T.D. (2008), Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models, in *Michigan Journal of Community Service Learning*, *14*(2), pp. 50-65

Moioli M. (coord.) (2003), Atti del Convegno Scuola e Volontariato "Si può fare di più", in *Quaderni degli Annali della Pubblica Istruzione*, Le Monnier, Torino

Moisander J. & Valtonen A. (2006). *Qualitative marketing research: A cultural approach*, Sage, London

Mortari L. (2003), Verso un'epistemologia femminile, in *Studium educationis: rivista per la formazione nelle professioni educative*, (2), pp. 365-380

Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma

Mortari L. (2009), *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma

Mortari L. (2010), *Dire la pratica: la cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano

Mortari L. (2013), *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma

Mortari L. (a cura di) (2013), *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*, Bruno Mondadori, Milano

Mortari L. & Mazzoni V. (2010), La ricerca con i bambini, in *Rassegna bibliografica. Infanzia e Adolescenza*, *10*(4), pp. 5-29

Muhr T. 1997. ATLAS.ti 5: The Knowledge Workbench.. *Papers from the Institute of Archaeology* 14:161-169, disponibile all'indirizzo : http://dx.doi.org/10.5334/pia.191

National Commission on Service-Learning (2002), *Learning In Deed: The power of service-learning for American schools,* A report from the National Commission on Service-Learning, funded by the W.K. Kellogg Foundation in partnership with The John Glenn Institute for Public Service and Public Policy at The Ohio State University, disponibile all'indirizzo http://www.learningindeed.org/slcommission/learningindeed.pdf

National Youth Leadership Council (NYLC) (2005), *The service learning cycle*, St. Paul, Minnesota, disponibile all'indirizzo http://www.dropoutprevention.org/sites/default/files/Service-Learning-Cycle20080624.pdf

National Youth Leadership Council (NYLC) (2008), *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice,* St. Paul, Minnesota

National Youth Leadership Council (NYLC) (2009), *Growing to Greatness. The state of Service - Learning*, St. Paul, Minnesota

National Youth Leadership Council (NYLC) (2010), *The service learning cycle*, St. Paul, Minnesota, disponibile all'indirizzo http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/SLCycle_2PgHandOut.pdf

Nelson J.A. & Eckstein D. (2008), A Service-Learning Model for At-Risk Adolescent, in *Education and treatment of children*, vol. 31, n. 2, pp. 223-237

Nelson J.A. & Sneller, S. (2011), Ensuring quality service-learning experiences for at-risk adolescents, in *Prevention Researcher*, *18*(1), pp. 14-17

Nunan D. (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge University Press

Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio,* La Nuova Italia, Firenze

Phelps A.L. (2012), Stepping from service-learning to SERVICE-LEARNING pedagogy, in *Journal of Statistics Education*, *20*(3), n.3

Plebani T. (a cura di) (2008), *Segni di Futuro. Esperienze e riflessioni intorno alla promozione dell'impegno sociale dei giovani*, Franco Angeli, Milano

Porfilio B.J. & Hickman H. (2011), *Critical Service - Learning as revolutionary Pedagogy. A project of Student Agency in action*, Information Age Pub, Charlotte N.C.

Power A. (2010), Community engagement as authentic learning with reflection, in *Issues in Educational research*, vol. 20, n. 1 , pp. 57 - 63.

Pritchard I.A. (2001), Community service and service-learning in America: the state of the art, in Furco A. & Billig S.H (eds), *Service-learning. The essence of pedagogy*, pp. 6-9

Puig J.M. (coord) (2009), *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*, Grao, Barcelona

Reggio P. (2010), *Il quarto potere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma

Reissman C.K. (*2008*). *Narrative Methods for the Human Sciences*, Thousand Oaks, CA: Sage

Ricolfi L. (1997), *La ricerca qualitativa,* Carocci, Roma

RMC Research Corporation, *K-12 Service-Learning Project Planning Toolkit*. National Service-Learning Clearinghouse, 2006/2009, Scotts Valley, CA, disponibile all'indirizzo https://www.ffa.org/documents/lts_servicelearningtoolkit.pdf

Roche R. (1995), *Psicologia y education para la prosocialidad*, Col. Ciencia y Tecnica, Universitat Autònoma de Barcelona

Rorty R. (1994), *Scritti Filosofici*, Vol. I, Laterza, Bari

Rosenberger C. (2000), Beyond Empathy: developing critical consciousness through Service Learning*,* in O'Grady, C. R. (eds.), *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities,* Routledge, New York, pp. 23-43

Rota M.B. (2012), Sapere, saper fare e saper essere, solidali. La proposta dell'Aprendizaje y Servicio Solidario. Intervista a Maria Nieves Tapia, in *Cqia Rivista*, Anno II, n. 4, Febbraio

Rota M.B. (2013), Aprenentatge Servei. Viaggio catalano nell'Apprendimento Servizio, in *Scuola Italiana Moderna*, n. 10, giugno, pp. 139-143

Ryan M. (2012), *Service-Learning After Learn and Serve America: How Five States Are Moving Forward,* Education Commission of the States, Denver

Saltmarsh J. (1996), Education for critical citizenship: John Dewey's contribution to the pedagogy of community service learning, in *Michigan Journal of Community Service Learning*, *3*(1), pp. 13-21

Sandrone G. (2004), La didattica laboratoriste, in *Scuola e didattica*, inserto n. 9, 15 gennaio, Editrice La Scuola, Brescia

Sandrone G. (2012), Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale? Due strategie, due metodologie, in G. Bertagna (ed.) *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia

Santerini M. (2001), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma

Schön D. A. (1993), *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari

Scott J. (2000), Children as respondents: the challenge for qualitative researchers, in Christensen P. & James A. (eds), *Research with children: perpsectives and practices*, Falmer press, London, pp. 98-119

Scott J. (Eds.) (2000), *The SAGE handbook of social network analysis*, SAGE publications, London

Seale C. (1999), Quality in qualitative research, in *Qualitative inquiry*, *5*(4), pp. 465-478.

Seifert A. & Zentner S. (2010), *Service-Learning – Lernen durch Engagement: Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte,* Eine Publikation des Netzwerks Lernen durch Engagement. Weinheim: Freudenberg Stiftung.

Semeraro R. (2011), L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione, in *Rivista della Società Italiana di Ricerca Didattica*, 7, pp. 97-106

Service-Learning 2000 Center (1996), *Service Learning Quadrants*, Stanford University, CA

Shumer R. (2000), Science or storytelling: How should we conduct and report service-learning research? in *Michigan Journal of Community Service Learning*, Special Issue, pp. 76-83

Sigmon R.L. (1994), Serving to Learn, Learning to Serve, in Linking Service With Learning, in *Council for Independent Colleges Report*, Washington, DC

Silverman D. (2003), *Qualitative research, Sage*, London

Silverman D. (2008), *Doing qualitative research: a pratical handbook*, Sage, London

Smink J. & Schargel F.P. (eds.) (2004), *Helping Students Graduate: A Strategic Approach to Dropout Prevention*, Eye on Education, Larchmont, NY

Smith K.A., Sheppard S.D., Johnson D.W., Johnson R.T. (2005), Pedagogies of Engagement: Classroom-Based Practices, in *Journal of Engineering Education*, 94 I, pp. 87-102

Smith J.A. & Eatough V. (2006), Interpretative phenomenological analysis, in Breakwell G. et al. *Research Methods in Psychology*, Sage, London, (3rd edn)

Smith J.A. & Osborn M. (2003), Interpretative Phenomenological Analysis, in J.A. Smith (ed), *Qualitative Psychology,* Sage, London

Sommer D., Samuelsson, I.P. & Hundeide K. (2009), *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*, vol. 2, Springer

Sommer D., Samuelson I.P. & Hundeide K. (2010), *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*, Springer

Sorzio P. (2005), Ricerca qualitativa e scienze dell'educazione, in Dovigo F.*, La qualità plurale. Sguardi transdisciplinari sulla ricerca qualitative*, Francoangeli, Milano.

Spadolini B. (2004) *Educazione e società. I processi storico - sociali in Occidente*, Armando Editore, Roma

Speck B.W. & Hoppe S.L. (2004), *Service-Learning: History, Theory, and Issues,* Greenwood Publishing Group Westport, CT

Stanton T.K., Giles D.E. & Cruz N.I. (1999), *Service Learning: a Movement's pioneers reflect on its origins, practice and future,* Jossey-Bass Publisher, San Francisco

Stein E. (2001), *Introduzione alla filosofia*, Città Nuova, Roma (tit. or. Einführung in die Philosophie, in Edith Steins Werke, vol. XIII, Verlag Herder, Freiburg, 1991)

Steinberg K.S., Bringle R.G. & Williams M.J. (2010), *Service-learning research primer,* National Service-Learning Clearinghouse, Scotts Valley, CA

Sturgill A. & Motley, P. (2014), Methods of Reflection about Service Learning: Guided vs. Free, Dialogic vs. Expressive, and Public vs. Private, in *Teaching and Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, *2*(1), pp. 81-93

Tacconi G. (2013), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*, Franco Angeli, Milano

Tapia M.N. (2000), *La solidaridad como pedagogia*, Ciudad Nueva, Buenos Aires

Tapia M.N. (2003), «Servicio» and «Solidaridad» in South American Spanish, in *Service Enquiry. Exploring the experience of service and volunteering around the world. Service in the 21 st Century,* First Edition*,* September

Tapia M.N. (2006), *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*, Ciudad Nueva, Buenos Aires

Tapia M.N. (2006), *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento servizio*, Città Nuova, Roma

Tapia M.N. (2010), La propuesta pedagógica del aprendizaje servicio: una perspectiva latinoamericana, in *Tzhoecoen Revista Científica*, Edición Especial, año 3, n. 5, Universidad Señor de Sipán, Chiclayo, Perù

Tapia M.N. & Mallea M.M. (2003), Service - Learning in Argentina, in *Service in the 21st Century,* Global Service Institute and Volunteer and Service Enquiry Southern Africa, comPress, Cape Town, South Africa

Tapia M.N., González A. & Elicegui P. (2005), *K-12 Service Learning in Argentina. Aprendizaje Servicio Solidario en la escuelas argentinas: Una visión descriptiva a partir de las experiencias presentadas al Premio Presidencial Esquelas Solidarias (2000-2001)*, CSD Research Report, Center for Social Development Global Service Institute, Washington University, St. Louis, Missouri

The National Conference on Citizenship (2006), *America's Civic Health Index. Broken Engagement*

Topping K. (1997), *Tutoring. L'insegnamento reciproco fra compagni*, Erickson, Trento

Trilla Bernet J. (2009), El aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea, in Puig J. M. (coord), *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*, Grao, Barcelona

Trinchero R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, Editori Laterza, Bari

Trinchero R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma -Bari

Trinchero R. (2009), OCSE-PISA 2009: i risultati del Piemonte a confronto con le altre regioni italiane e straniere, in *Quaderno di ricerca*, *123*.

Trombetta C. & Rosiello L. (2000). *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Edizioni Erickson.

Versari S. (2006), Contributo per una epistemologia del contrasto al disagio giovanile ed alla dispersione scolastica, in (a cura di Versari S.), *Cercasi un senso, disperatamente. Contributi ed esperienze per il contrasto al disagio giovanile ed alla dispersione scolastica*, I quaderni dell'USR per l'Emilia - Romagna, Quaderno n. 22

Vigilante A. (2014), Il service learning: come integrare apprendimento ed impegno sociale, in *Educazione Democratica*, anno IV, n. 7, gennaio, pp. 155-193

Vygotskij L.S. (1990*), Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari

Warren K, Mitten D. & Loeffler T. A. (2008), *Theory & Practice of Experiential Education*, Association for Experiential Education

Weil S. (1990), *La prima radice*, SE, Milano, (tit.or. *L'enracinement. Prélude à une déclaration des devoirs envers l'ètre humain*, 1949)

Welch M. (1999), The ABCs of reflection: a template for students and instructors to implement written reflection in service learning, in *National Society of Experiential Education Quarterly*, winter 1999, vol. 25, n. 2, pp. 22-25

Welch M. (2010), OPERA: A first letter mnemonic and rubric for conceptualizing and implementing service learning. *Issues in Educational Research*, *20*(1), pp. 76-82.

Wiggins G. (1993), *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, Jossey-Bass, San Francisco, CA

Winograd P. & Perkins F. D. (1996), Authentic Assessment In The Classroom: Principles And Practices, in Blum & Arter (Eds.), *A Handbook For Student Performance Assessment In An Era Of Restructuring*, Association for Supervision and Curriculum Development, (I-8: 1- 11)

Wisconsin Department of Public Instruction (2010), *High Quality Instruction that transforms. A guide to implementing quality academic service learning,* Bulletin n. 0013, april, Madison, Wisconsin

Yin R.K. (1994), *Case Study Research: Design and Methods*, Sage Publication, Thousand Oaks, CA (2nd ed.)

Yin R.K. (2012), *Applications of case study research,* Sage Publications, Inc. Washington, DC (3rd ed.)

Zambrano M. (1998), *Seneca*, Bruno Mondadori Milano (tit. or. El piensamento de Séneca, Fundatión María Zambrano, 1944)

Zambrano M. (2003), *Note di un metodo*, Filena, Napoli

Zambrano M. (2008), *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione,* Marietti Genova-Milano

Zerbikas Fundazioa (2014), *Zerbikas: 5 años de Aprendizaje y Servicio Solidario disponibile* all'indirizzo http://www.zerbikas.es/es/ZERBIKAS-Memoria5años_cas.pdf

Zlotkowski E. (1999), Pedagogy and engagement, in Bringle R.G., Games R. & Malloy E.A. (eds.), *Colleges and universities as citizens,* pp. 96-120, Allyn and Bacon, Boston, MA