

Dall’“andare a scuola” all’“andare bene a scuola”. Le funzioni degli educatori nel progetto “Provaci ancora Sam” contro la dispersione scolastica

Paolo Bianchini, Valeria Lucatello, Paola Damiani¹

L’insuccesso e la dispersione scolastici continuano a rappresentare, nel nostro Paese non diversamente dal resto del mondo, un problema molto diffuso, che riguarda migliaia di ragazzi e ragazze. Di gran lunga superiore è poi il numero di studenti che termina il ciclo di studi obbligatorio, ma ne esce con saperi talmente fragili e superficiali da dimenticarli poco dopo il conseguimento del diploma, dando vita al fenomeno noto come “analfabetismo funzionale” o “di ritorno”. Dal 1989, il Progetto “Provaci ancora Sam” affronta queste problematiche nelle scuole elementari e medie di Torino insistendo sulla necessità di evitare ogni forma di ghettizzazione, quindi lavorando su tutto il gruppo-classe, e investendo su una didattica innovativa e laboratoriale, incentrata sul lavoro inter-professionale di educatori e insegnanti, oltre che sulla creazione di una rete accogliente anche all’esterno della scuola in continuità con il lavoro in classe. L’obiettivo è non solo far andare a scuola gli studenti, ma alimentare il loro desiderio di andare bene a scuola.

School failure and school dropouts continue to represent, in our country as in the rest of the world, a very widespread problem that affects thousands of boys and girls. The number of students who complete the compulsory cycle of studies is much higher nowadays, however, the knowledge they gain is so fragile and superficial that they tend to forget it shortly after they have completed their lower secondary education, thus creating the phenomenon known as “functional illiteracy”. Since 1989, the “Provaci ancora Sam” project has been dealing with these problems in primary and lower secondary schools in Turin. Their aim is to prevent any form of ghettoisation by working on the class as a whole, and by investing in innovative and workshop-based teaching as well as promoting a welcoming and motivating atmosphere both in and outside of school. Such teaching is centered on the inter-professional work of social educators and teachers, with the aim of not only encouraging students to attend school, but also of nurturing their desire to do well.

Parole chiave

Educatore; analfabetismo funzionale; dispersione scolastica; lavoro inter-professionale; laboratori.

Keywords

Social educator; functional illiteracy; school dropout; inter-professional work; laboratories.

1. Educare e istruire. Binomio o dicotomia?

L’insuccesso e la dispersione scolastici sono problemi antichi come la scuola dell’obbligo in Italia. Dal 1877, anno in cui il ministro Coppino inserì l’obbligo di istruzione per tutti dai sei ai nove anni, portare e tenere a scuola tutti i bambini e tutte le bambine è stata una sfida che lo Stato italiano è riuscito quasi a vincere solo un secolo più tardi, alla fine degli anni Ottanta del Novecento, quando pressoché la totalità degli aventi diritto (e dovere) è finalmente stata censita

¹ I paragrafi 1 e 2 sono di Paolo Bianchini. I paragrafi 3 e 5 sono opera di Valeria Lucatello e Paolo Bianchini. Il paragrafo 4 è stato redatto da Valeria Lucatello e Paola Damiani.

nei registri delle scuole dell'obbligo. Tuttavia, come ben sappiamo, la questione oggi è tutt'altro che risolta: da una parte, continua a permanere una piccola, ma non insignificante porzione di ragazzi e ragazze che fa fatica ad adempiere all'obbligo e che abbandona la scuola precocemente; dall'altra, una quota ben più ampia termina il ciclo di studi obbligatorio, ma ne esce con saperi talmente fragili e superficiali da dimenticarli poco dopo il conseguimento del diploma, dando vita al fenomeno noto come “analfabetismo funzionale” o “di ritorno”².

Come è ampiamente documentato da una corposa letteratura nazionale e internazionale, questi problemi sono alla base non soltanto dell'insuccesso biografico e professionale di ragazzi e ragazze, destinati a formare coorti sin troppo nutrite di lavoratori precari, a bassa specializzazione e a perenne rischio di esclusione dal mercato lavorativo, ma anche della debolezza del sistema democratico. Più che mai, infatti, oggi, in epoca di informazione di massa e della difficoltà di orientarsi all'interno della giungla di notizie, vere e false, che ci bombardano, un basso livello di istruzione rappresenta la causa principale dell'incapacità di discernere ciò che è attendibile da ciò che non lo è. E questo è chiaramente un elemento di grave criticità per un sistema politico complesso, per il cui funzionamento c'è bisogno della partecipazione attiva, critica e consapevole di tutta la cittadinanza, qual è la democrazia.

Il ruolo attribuito alla scuola nella formazione di cittadini dotati degli strumenti per partecipare alla vita democratica è considerato strategico nella nostra Costituzione, così come nei documenti internazionali³. Nella sostanza, però, nonostante gli innegabili sforzi, la scuola continua a fare molta fatica a occuparsi e a risollevare le sorti degli “ultimi”.

La pandemia ha ulteriormente aggravato alcuni dei problemi cronici del sistema scolastico italiano e potremmo dire planetario, uno dei quali è proprio la disparità di opportunità garantite a bambini e bambine di estrazione socio-culturale ed economica differente. Se già prima

² OECD, *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris 2016, in <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en> (ultima consultazione 26 agosto 2021). Una sintesi relativa all'Italia di quella ricerca è consultabile qui: [https://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20Italy%20\(ITA\).pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20Italy%20(ITA).pdf) (ultima consultazione 26 agosto 2021). Cfr. anche A. Cree - A. Kay - J. Steward, *The Economic & Social Cost of Illiteracy: a Snapshot of Illiteracy in a Global Context*, The World Literacy Foundation, Melbourne 2012.

³ Tale principio è sancito dall'art. 3 della Costituzione della Repubblica ed è ribadito dalla Convenzione dei diritti del bambino di New York - Risoluzione delle Nazioni Unite 44/25 del novembre 1989. In particolare nella Convenzione ONU - all'art. 23, punto E dell'allegato primo piano di azione 1990-2000 e anche nel secondo piano di azione 2001-2010, condensato nel documento “*A world fit for children - Un mondo adatto ai bambini*”, adottato dall'Assemblea Generale dell'ONU il 10 maggio, 2002 viene, più volte, presa esplicitamente in considerazione sia la categoria della *non attendance* o mancata scolarità/formazione sia la categoria del *dropping-out*. In ogni caso è stabilito, come impegno prioritario per gli Stati firmatari, la promozione o offerta di seconda occasione di istruzione e formazione e/o di percorsi di formazione dedicati in modo speciale a chi è già fuori dai circuiti formativi, che comprende dettagliate raccomandazioni, tutte ispirate all'“andare verso” il minore che cade fuori dall'istruzione. Questo insieme di indirizzi ONU entrano a far parte a pieno titolo della Legge italiana, con la ratifica della Convenzione nel 1991 (Legge 176/1991). L'Unione europea (UE) ha adottato il diritto internazionale in materia di “politiche attive” a favore di bambine/i e ragazze/i in condizione di *dropping-out* e di fallimento formativo precoce con le *Raccomandazioni della Commissione per l'Inclusione Sociale per il periodo 2001-2010*, e, in particolare, con la dichiarazione contro la povertà di Bruxelles del 25/11/2002, nello specifico nei punti 1.1/b, 1.2/d e 3/b. Non bisogna, infine, dimenticare che il goal 4 degli *Obiettivi di Sviluppo Sostenibile* dell'ONU mira a “fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti”, centra l'attenzione sui livelli di apprendimento effettivamente raggiunti, sugli standard di competenze e di capacità di cui gli studenti debbono essere dotati, nonché sulle caratteristiche dei servizi offerti per raggiungere tali obiettivi.

dell'emergenza sanitaria si registrava, specialmente nelle città, un incremento della distanza tra scuole pubbliche di "serie A", frequentate perlopiù da ragazzi appartenenti a famiglie dotate di strumenti culturali ed economici elevati, e scuole di "serie B", popolate in maggioranza da studenti svantaggiati, i lockdown parziali e totali, con la didattica a distanza e l'assenza di contatto con insegnanti e compagni, ha ingigantito il problema, facendo lievitare il numero di studenti che non si connettevano alle lezioni per via dell'impossibilità di accedere alla rete o per la mancanza di strumenti info-telematici, ma soprattutto per il venir meno delle funzioni di controllo e di stimolo esercitate da docenti e adulti di riferimento.

I dati sono ancora parziali, ma alcune recenti indagini parlano di oltre il 30% di studenti "dispersi" in alcune zone particolarmente fragili e problematiche del Paese⁴.

È, così, tornato di grande attualità il tema della funzione educativa della scuola, chiamata più che mai a educare oltre che a istruire, ovvero a trasmettere contenuti disciplinari. È innegabile che il nostro sistema scolastico fatica da sempre a esercitare tale funzione, sebbene le appartenga, potremmo dire, per la sua stessa natura. È, infatti, difficile prendere in carico l'intera personalità di un ragazzo, inteso come soggetto in fase di crescita, nel momento in cui si è chiamati istituzionalmente a considerarlo come uno studente di una specifica materia, da valutare in base ai risultati che in quella disciplina riesce a ottenere. Se si pensa, poi, che la relazione educativa non è oggetto di alcuna formazione per i docenti italiani, eccezion fatta per quelli delle scuole primarie, si capirà facilmente perché la scuola viene spesso e a ragione accusata di dimenticarsi dei vissuti degli alunni e tende a trascurarne le esigenze emotive in nome dell'aderenza ai risultati formativi attesi.

All'interno del progetto "Provaci ancora Sam" sono stati, quindi, gli educatori e le educatrici, in collaborazione con gli insegnanti, a occuparsi della difficile mediazione tra i ragazzi e le ragazze confinati a casa, le loro famiglie e le scuole. Ma per capire come e perché tale funzione è stata svolta dal personale educativo più che dagli insegnanti, che pure hanno avuto un'importanza essenziale nel mantenere "viva" la scuola in una situazione di estrema e imprevedibile emergenza, è necessario fare un passo indietro e ripercorrere brevemente la storia del progetto "Provaci ancora Sam" e come si sono evoluti gli obiettivi e le attività educative dal 1995 a oggi.

2. Il progetto "Provaci ancora Sam" contro la dispersione scolastica tra azione Riparativa e Preventiva

Il progetto "Provaci ancora Sam" (di qui in avanti Sam) ha una storia pluridecennale. È stato ideato e messo in campo nel 1989 dalla Città di Torino (Assessorato all'Istruzione, al quale si sono poi aggiunti quello ai Diritti e alle Politiche Sociali) in accordo con la Fondazione

⁴ Cfr. Save the Children - IPSOS, *I giovani ai tempi del coronavirus*, in <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus.pdf> (ultima consultazione 26 agosto 2021). Questi dati, come vedremo più avanti, coincidono con quelli raccolti nelle scuole del Progetto Sam. Cfr. anche V. Niri, *I bambini non perdonano. Che fine ha fatto l'infanzia al tempo del coronavirus?*, Edizioni Terra Santa, Milano 2020.

Compagnia di San Paolo e i suoi enti strumentali, ovvero la Fondazione per la Scuola e l'Ufficio Pio, oltre che con l'Ufficio Scolastico Territoriale (a cui è poi subentrato l'Ufficio Scolastico Regionale). Esso ha coinvolto, sin dalle origini, un numero sempre crescente di classi in numerose scuole pubbliche della città e il mondo del privato sociale e si propone di prevenire e limitare l'insuccesso e la dispersione scolastici.

Nel corso del tempo, le finalità e le modalità d'intervento si sono evolute in maniera significativa, in relazione sia con i bisogni che a mano a mano emergevano dal territorio sia con ciò che veniva appreso dall'esperienza.

Nella fase per così dire “pionieristica”, il “Progetto contro la dispersione scolastica”, conosciuto dagli addetti ai lavori come “Recupero Terza Media”, riguardava un solo quartiere della città, Vanchiglia, con una popolazione fortemente svantaggiata. All'epoca, fu realizzato un censimento sommario dei ragazzi e delle ragazze che avevano smesso di frequentare le scuole della zona per offrire a un piccolo gruppo di loro l'opportunità di prepararsi e affrontare da privatisti l'esame di licenza media. Le lezioni avvenivano non a scuola, bensì nei locali messi a disposizione dalla Circoscrizione 7 e i docenti erano giovani volontari che non superavano i ventiquattro anni, supportati da colleghi in pensione e coordinati da un professore di lettere. Il materiale didattico era costituito da libri non più utilizzati dalle scuole.

L'asse portante dal punto di vista educativo delle “scuolette per i *drop-out*” prevedeva che ogni ragazzo sostenesse l'esame nella scuola di provenienza, quella stessa in cui era stato bocciato una o più volte. Si trattava per gli allievi di assumersi le proprie responsabilità, ma anche di acquisire maggiore consapevolezza della loro situazione. Era, inoltre, certamente «una scelta che vuole offrire ai ragazzi una seconda opportunità, ma forse inconsciamente qualche volta si pensa di offrire una seconda opportunità anche ai docenti»⁵.

Nel 1994, altre tre circoscrizioni cittadine appoggiarono il progetto, mettendo in campo i relativi Servizi Sociali di territorio; nello stesso anno, arrivò il sostegno economico dell'Ufficio Pio della Compagnia di San Paolo e dell'Assessorato all'Istruzione del Comune di Torino, il quale metteva a disposizione alcuni percorsi extrascolastici laboratoriali e un soggiorno in montagna. Grazie ai nuovi finanziamenti il progetto crebbe in complessità ed estensione, ma fu solo grazie al coinvolgimento sempre più massiccio dei volontari appartenenti ad associazioni laiche e cattoliche che l'intervento cambiò profilo e il “Recupero Terza Media” fu esteso gradualmente all'intera città. Il principio operativo prevedeva che i ragazzi e le ragazze rimanessero nel proprio quartiere e che fosse la scuola a spostarsi laddove i ragazzi vivono, in modo da essere ben radicata nel loro mondo e più vicina ai loro bisogni e interessi.

La vera svolta, di fatto, avvenne nel 1995 quando, in accordo con il Provveditorato agli Studi, attraverso una scuola media disponibile, l'attuale Istituto comprensivo Turolfo, venne presentato al Ministero dell'Istruzione un progetto in base all'articolo 3 del DPR 419/1974 (*Sperimentazione e innovazioni di ordinamenti e strutture*), che prevedeva il coinvolgimento della scuola nelle azioni volte a contenere il fenomeno della dispersione.

⁵ B. Rivoira, *Provaci ancora Sam! Una scelta educativa forte*, in E. Brighenti (a cura di), *Ricomincio da me. Identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, IPRASE del Trentino, Trento 2006, pp. 37-73 e specialmente p. 39.

Fu allora che il progetto “Recupero Terza Media” divenne “Provaci ancora Sam”, ispirandosi al protagonista dell’omonimo film di Woody Allen del 1972. Ma fu soprattutto allora che esso ricevette il riconoscimento ufficiale da parte del Ministero per avviare quello che ancora oggi è definito il progetto di “Tutela Integrata”: gli studenti non sono più tenuti a sostenere l’esame di licenza media da privatisti, anche se non seguono le lezioni a scuola, ma in locali messi a disposizione dalle circoscrizioni o dalle parrocchie.

Il Provveditorato contribuisce mettendo a disposizione quattro insegnanti appartenenti all’organico dell’istituto Turolfo per l’insegnamento delle quattro discipline fondamentali per la preparazione all’esame: lettere, educazione fisica, educazione tecnica e scienze matematiche. I minori presi in carico sono accompagnati da educatori ed educatrici sia a scuola sia nell’extrascuola, in collaborazione con i servizi sociali del Comune, che sono i veri referenti istituzionali per le famiglie.

Il percorso, che veniva e viene ancora offerto ai giovani, prevede per ciascuno studente un progetto educativo di accompagnamento verso un arricchimento culturale e di rinforzo alla personalità, l’orientamento per favorire il reinserimento scolastico oppure l’orientamento professionale e alcuni brevi stage. Ogni ragazzo/a concorda con i docenti e i volontari il proprio patto formativo individualizzato, che può essere rinegoziato nel corso dell’anno.

Il SAM “Tutela Integrata” si connota ancora oggi come un intervento riparativo volto al recupero dei *drop-out* della Scuola Media (che all’epoca, in alcune zone della città, ammontavano anche a più del 10% della popolazione scolastica). Al pari di quanto succedeva in altre zone d’Italia, esso veniva realizzato in quelle che sono state a lungo conosciute come “scuole di seconda occasione”, ovvero al di fuori delle scuole “comuni”, dove i beneficiari ricevevano quell’istruzione che non erano stati in grado di sfruttare negli istituti di provenienza⁶. Nel 1998, il progetto SAM si è arricchito di un’ulteriore opzione, che consisteva nell’inserimento di alcuni ragazzi in due Centri Territoriali per l’educazione Permanente (CTP). Non per questo si è interrotto il modello della “Tutela Integrata”, in modo da valutare in parallelo l’efficacia delle due tipologie d’intervento. L’anno successivo, si sono aggregati altri due CTP in quanto il nuovo modello d’intervento si stava dimostrando valido per quei ragazzi e

⁶ Nel Dicembre 2005 è stata costituita la Rete delle “Scuola di Seconda Occasione”, coordinata dall’IPRASE Trentino, che aggregava sei “progetti storici” i quali agivano nell’ambito della lotta all’abbandono scolastico attraverso interventi sia di prevenzione che di recupero. Essi sono, oltre al *Provaci ancora Sam* di Torino, i *Progetti Ponte* di Trento, i progetti *Icaro...ma non troppo* di Verona e di Reggio Emilia, *La scuola della Seconda Opportunità* di Roma e il *Progetto Chance* di Napoli. La condivisione e lo scambio, durata tre anni, tra queste esperienze ha portato alla pubblicazione di due volumi curati da Rivoira (citata poco sopra e riportata in bibliografia) nei quali sono raccolte le pratiche realizzate e gli impianti metodologici che hanno permesso un lavoro di recupero, sia rispetto agli apprendimenti sia di carattere relazionale, dei tanti ragazzi e ragazze che non riuscivano a completare il loro percorso educativo e di studi. Negli anni, tali esperienze si sono trasformate e oggi non hanno quasi più la caratteristica di “seconda opportunità”, intesa come alternativa al contesto scolastico ordinario. Esse hanno, però, fortemente contribuito a sviluppare modelli e pratiche educative in cui la collaborazione interprofessionale sia dentro che fuori la scuola ha rappresentato il fondamento metodologico grazie al quale è stato possibile rispondere anche in via preventiva alle diverse forme di disagio giovanile che si sono manifestate. Oggi, la collaborazione tra il mondo della scuola e il terzo settore viene considerata una risorsa in termini operativi e metodologici fondamentale per combattere la dispersione scolastica. Non a caso, molte linee di finanziamento, negli ultimi anni, vanno a supportare strategie di questo tipo, come, ad es., l’Impresa Sociale Con i Bambini, che dal 2016 attua programmi del Fondo per il contrasto alla povertà educativa, nonché i numerosi finanziamenti stanziati dal MIUR attraverso i PON che introducono la collaborazione di nuove figure professionali all’interno della scuola.

quelle ragazze che, pur avendo vissuto un'esperienza scolastica fallimentare, non erano irrimediabilmente refrattari all'ambiente scolastico. Negli anni successivi, in seguito alle riforme del sistema di formazione degli adulti, il posto dei CTP è stato assunto dai CPIA (Centri Provinciali per l'istruzione degli Adulti), che, come vedremo a breve, portano avanti ancora oggi le attività con i *drop-out*.

Non solo tra gli addetti ai lavori, ma anche nella letteratura specialistica era intanto cresciuta la consapevolezza della necessità che la questione della dispersione non venisse considerata solo nel momento in cui era divenuta un'emergenza da affrontare con metodi e strumenti eccezionali, oggetto di attenzione soltanto da parte di chi si occupa di emergenze, ma fosse affrontata in primo luogo all'interno della scuola con il contributo dell'extra-scuola. Soltanto nel caso in cui l'azione preventiva non si fosse dimostrata sufficiente, avrebbero dovuto essere attivate le azioni di recupero, realizzate all'esterno della scuola⁷.

Tale cambiamento di prospettiva, condiviso da tutti i partner del Sam, ha favorito una significativa evoluzione del progetto: dall'anno scolastico 2000/2001, infatti, alle azioni di sostegno e recupero dei ragazzi e delle ragazze in situazione di abbandono scolastico si è affiancato un intervento cosiddetto di “Prevenzione Primaria”, divenuto da subito prioritario per quantità di risorse impiegate e di scuole e studenti coinvolti. L'obiettivo è quello di intervenire nelle scuole secondarie di primo grado, e in particolare nelle classi prime, per evitare che si instaurino condizioni sfavorevoli all'apprendimento, alla frequenza e al buon andamento dell'esperienza scolastica, elementi di ostacolo al successo formativo e generanti dispersione. L'intervento era specialmente rivolto alle classi dove erano presenti ragazzi difficili, segnalati dai servizi sociali e dalle scuole, al fine di affidarli a personale educativo, sia nel tempo scolastico sia in quello dell'extra-scuola. Il lavoro di educatori ed educatrici era rivolto prevalentemente ai singoli ragazzi pur mantenendo l'attenzione sull'intera classe. Le associazioni da cui provenivano i volontari erano scelte dalle scuole (e ancora oggi lo sono) all'interno di un albo istituito dal Comune di Torino, il quale aveva in carico anche la supervisione e l'accompagnamento del progetto.

⁷ Come noto, la dispersione scolastica rappresenta un fenomeno estremamente complesso, la cui stessa definizione in letteratura presenta accezioni articolate e differenti. Nel recente rapporto dell'ISTAT (https://www.istat.it/it/files/2021/07/Istat-Audizione-Dispersione-scolastica_18-giugno-2021.pdf, ultima consultazione agosto 2021) sull'evoluzione della dispersione nel nostro paese in comparazione con altri paesi europei, viene confermata la sua natura dinamica e multifattoriale (tra le possibili cause, la situazione socio-economica della persona, il background formativo della famiglia, i fattori di attrazione del mercato del lavoro, il rapporto con la scuola e i con i programmi educativi offerti, le caratteristiche individuali e caratteriali della persona) e la consistenza del fenomeno, con particolare riferimento ad alcune situazioni locali. Nel 2020, in Italia, la quota di ELET (*Early Leavers from Education and Training*) resta tra le più alte d'Europa, con una prevalenza maschile. Tra i giovani con cittadinanza non italiana il tasso di abbandono precoce degli studi è oltre tre volte superiore a quello degli italiani. Oltre a ciò va contemplata una quota non trascurabile di studenti che terminano il loro percorso scolastico senza raggiungere i traguardi minimi previsti dopo 13 anni di scuola, dando origine al fenomeno della “dispersione scolastica implicita”, recentemente introdotto dall'INVALSI. Il documento è consultabile all'indirizzo. Sul concetto di dispersione implicita o nascosta si veda R. Ricci, *L'editoriale. La dispersione scolastica implicita*, «Invalsi Open», 1 (ottobre 2019), https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf. (ultima consultazione 26 agosto 2021). Per ulteriori approfondimenti sul tema, secondo una prospettiva pedagogica e storica, si veda, ad esempio, F. Batini - M. Bortolucci (a cura di), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, FrancoAngeli, Milano 2016.

La collaborazione tra istituzioni e realtà educative del territorio, come le associazioni di volontariato, ha reso possibile la creazione di una rete capace di sorreggere gli allievi dal punto di vista relazionale favorendone sia l’inserimento a scuola sia nel suo contesto sociale.

Il coordinamento tra risorse così diverse, ma complementari, si è rivelato in breve tempo una modalità indispensabile per sostenere concretamente le scuole nel difficile compito di trattenere e portare al conseguimento della licenza media gli studenti più “difficili” ed è, quindi, diventato uno dei cardini del progetto Sam. Non solo, infatti, ha favorito la contaminazione tra il punto di vista dei docenti, attenti al profitto scolastico, e quello degli educatori, che normalmente si concentrano sul coinvolgimento emotivo e sociale degli allievi, ma ha anche esteso l’azione educativa tanto all’interno quanto all’esterno dell’orario e del contesto scolastici.

Per questo, si è andati nella direzione di una sempre più stretta, anche se di non facile realizzazione, integrazione tra il lavoro del personale educativo e quello del corpo insegnante, formalizzandola anche negli atti fondativi del progetto, oltre che nelle linee programmatiche e nei documenti sottoscritti dalle scuole al momento del loro ingresso nel Sam. Dal 2010, infatti, il “SAM preventivo” ha iniziato a contemplare in maniera strutturata la collaborazione tra educatori e docenti nella presa in carico dei ragazzi a rischio sia nell’extra-scuola sia nella scuola. Inoltre, facendo leva sulle opportunità concesse dall’autonomia scolastica, è stata prescritta la partecipazione del personale educativo ai consigli di classe. Il patto formalizzato con la scuola prevede non a caso che gli educatori, pagati dal progetto, le vengano assegnati solo se partecipano ai consigli di classe.

Dal 2015, tale modello si è ulteriormente consolidato, in quanto il “SAM preventivo” si è dotato di una progettazione triennale e richiede a ogni singola classe una programmazione annuale: grazie al fatto che vengono co-progettate e co-programmate nel consiglio di classe allargato, le attività educative sono entrate a far parte integrante della programmazione scolastica; inoltre, educatori ed educatrici agiscono sia al mattino sia al pomeriggio, non più sul singolo ma sull’intera classe, utilizzando perlopiù attività laboratoriali e modalità didattiche dinamiche, dopo averle concordate con i docenti. Infine, il “SAM preventivo” è stato esteso anche alla scuola primaria con un intervento verticale in continuità dalla IV elementare alla III media.

Nel 2018, il Sam ha beneficiato dell’intreccio con un altro progetto finanziato dalla Fondazione per la Scuola, “Riconessioni”, che ha dotato oltre 350 scuole di connettività a 10 giga e formato sui temi della didattica digitale oltre 1500 docenti⁸. Nel caso del Sam tale attività formativa è stata estesa a più del 50% dei docenti coinvolti e agli educatori delle associazioni territoriali. La formazione si è rivelata particolarmente utile durante la pandemia da Covid 19 con la relativa chiusura delle scuole. Nel periodo di lockdown, da marzo 2020 sino alla fine del secondo quadrimestre dell’anno scolastico 2019/2020, educatori ed educatrici non solo hanno offerto un supporto ai docenti per l’avvio della DAD e per un suo uso «intelligente», ma hanno soprattutto svolto funzioni di mediazione e sostegno degli allievi e delle famiglie più in difficoltà, fornendo loro *devices* per conto delle scuole, guidandoli nella conoscenza delle piattaforme utilizzate per connettersi alle lezioni e ancor più facendo costante opera di

⁸ Per una panoramica sul progetto vedi <https://www.riconessioni.it/> (ultima consultazione 26 agosto 2021).

motivazione e aggancio degli studenti e delle studentesse più in difficoltà e che tendevano a non seguire le lezioni a distanza, con conseguente grave rischio di accumulare ritardo formativo e di abbandonare gli studi.

Proprio per provare a colmare le lacune didattiche e ancor più emotivo-relazionali accumulate nei duri mesi del lockdown, nell'estate del 2020 ha preso vita il progetto “SAM non va in vacanza”: dal 15 giugno al 7 agosto e nuovamente dal 24 agosto all'11 settembre, i volontari delle associazioni (in accordo con le iniziative comunali e degli oratori per l'estate) hanno accolto con attività di gioco e di studio nelle materie di base, in 170 micro comunità, i ragazzi e le ragazze che più erano apparsi sfuggenti nella didattica a distanza, in base alle segnalazioni ricevute dagli insegnanti.

Oggi quella preventiva rappresenta l'azione principale del Sam, in quanto coinvolge 132 classi di 31 scuole e raggiunge circa 3.000 alunne e alunni, 650 docenti e 250 educatori ed educatrici appartenenti a 18 organizzazioni territoriali. Proseguono anche le attività riparative e di recupero dei *drop-out*, che rappresentano la continuazione in linea diretta dell'esperienza cominciata nelle “scuolette” nel 1989. Due sono le attività, definite di “Prevenzione secondaria”, che rientrano in questa categoria d'intervento: il progetto di “Tutela Integrata”, ancora incentrato sulla scuola Turolfo, che formalmente fa da referente per i 5 docenti e i 12 educatori di 4 associazioni che seguono 53 ragazze e ragazzi infra-quindicenni usciti dal sistema scolastico e formativo senza aver conseguito il titolo, divisi in 4 moduli o classi; e il progetto CPIA, che ha luogo in 3 Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, distinti in 7 sedi sparse su tutto il territorio cittadino, in cui sono iscritti circa 200 tra ragazze e ragazzi ultra-quindicenni, seguiti da circa 25 docenti e 20 educatori appartenenti a 4 associazioni. Si tratta di allievi pluriripetenti, usciti dal circuito scolastico e privi della licenza, e soprattutto di minori stranieri non parlanti la lingua italiana, spesso non accompagnati, alcuni poco o per nulla alfabetizzati già nel paese di origine, altri che hanno necessità di equiparare il titolo di studio acquisito prima della migrazione. Vi è, infine, una presenza esigua di quindicenni, scolarizzati in Italia, che vengono inseriti con specifiche progettualità e con segnalazioni dei Servizi cittadini.

È attualmente in fase di avvio una sperimentazione, definita “PAS-Per-Tutti”, che intende, nel triennio 2021-2024, estendere a tutte le classi di tre istituti comprensivi collocati in contesti socio-economici e culturali deprivati il progetto Sam (di norma attivo in 4 classi per scuola). In queste tre scuole il personale educativo sarà presente nelle classi di tutte le sezioni, dalla IV elementare alla III media, e collaboreranno con gli insegnanti secondo le modalità tipiche del Sam, ovvero partecipando ai consigli di classe e contribuendo alla preparazione e alla realizzazione delle attività didattiche per un certo numero di ore settimanali.

3. Il ruolo degli educatori e delle educatrici nel Sam: dai “casi” alla classe

Le funzioni svolte dal personale educativo all'interno del Sam si sono evolute coerentemente con le trasformazioni del progetto, il quale, come abbiamo provato a illustrare, si è inizialmente

concentrato su attività riparative, rivolte ad adolescenti ormai fuori dal circuito scolastico e formativo, per poi passare anche ad azioni preventive, pensate per gli studenti delle scuole secondarie di primo grado torinesi, che un po' per volta sono divenute centrali nel piano d'intervento da un punto di vista sia strategico che numerico.

Nelle “scuole per i *drop-out*” il percorso prevedeva un progetto educativo di accompagnamento volto a un arricchimento culturale e di rinforzo della personalità, oltre che un'attività di orientamento atta a favorire il reinserimento scolastico o l'avviamento professionale dei giovani tramite uno stage. Essi sottoscrivevano con docenti ed educatori un patto formativo individualizzato che poteva essere rinegoziato nel corso dell'anno. I volontari delle associazioni erano affiancati da un educatore del Comune di Torino, che garantiva il coordinamento delle azioni educative già attivate su uno stesso ragazzo dai servizi sociali e programmava le attività insieme con insegnanti e operatori delle associazioni per armonizzare gli interventi.

Queste modalità di lavoro rimangono in parte valide ancora oggi nel “Sam Tutela integrata” e nei CPIA, dove il personale educativo lavora con studenti e studentesse particolarmente fragili e bisognosi di aiuto. Ma per le attività preventive nelle scuole è stato necessario introdurre modalità di progettazione e realizzazione degli interventi alternative. A partire dal 2000, gli educatori e le educatrici sono stati inseriti nelle scuole secondarie di primo grado al fine di occuparsi di classi particolarmente difficili. Essi vengono visti come portatori di attività relazionali ludico-espressive utili alla prevenzione del fallimento e del benessere dei ragazzi, ma non sempre immediatamente collegate e integrate con lo svolgimento delle discipline.

Il contratto stipulato tra le scuole e le associazioni del territorio rende ben conto di quelle che erano le finalità e le modalità dell'ingaggio degli educatori:

Partecipano all'attuazione del progetto con un monte ore da utilizzare per gli interventi con i ragazzi dentro e fuori dalla scuola; definiscono, insieme ai docenti e ai servizi, l'insieme delle attività integrative alle attività di base che la scuola intende offrire ai ragazzi; offrono attività che puntino sull'aspetto emotivo e sociale (attività connesse al rafforzamento dell'autostima, allo sviluppo delle capacità di relazionarsi in modo adeguato agli altri, alla capacità di orientarsi sul territorio, alla creatività ecc.), ma che rappresentino anche un contributo per il percorso orientativo in quanto occasione per sperimentare abilità necessarie per lo svolgimento di determinate attività; curano l'accoglienza insieme ai docenti e agli educatori; affiancano la scuola, là dove necessario, nel curare il rapporto con le famiglie; [...] sostengono i ragazzi nell'attività didattica motivandoli e rimotivandoli nei momenti di difficoltà; gestiscono attività extrascolastiche e integrative concordate con i docenti⁹.

Inoltre, alcune ore degli educatori erano utilizzate per i cosiddetti “casi specifici”, cioè per gli alunni più in difficoltà, in vista di un lavoro individualizzato che spesso veniva realizzato fuori dalla classe. Tuttavia, le valutazioni e i monitoraggi condotti sul progetto evidenziavano una

⁹ B. Rivoira, *Provaci ancora Sam!*, cit., pp. 61-62.

serie di aspetti problematici riconducibili al rischio di ghettizzazione e di auto-ghettizzazione delle classi Sam. Non solo la concentrazione di “casi” problematici, ma anche il poderoso intervento di varie figure professionali – e specialmente educative – avrebbero potuto rendere quelle classi “diverse” da tutte le altre e, in un certo senso, ne avrebbero legittimato il cattivo funzionamento. Inoltre, in alcuni casi, la mancanza di osmosi e dialogo tra le classi Sam e le altre classi impediva il trasferimento all'intero istituto di ciò che era stato sperimentato al fine di divenire patrimonio comune.

Tali rischi si concretizzavano talvolta nel permanere di grandi difficoltà da parte degli studenti che le frequentavano, i quali andavano incontro a bocciature, a risultati spesso mediocri, nonché a numerose assenze nonostante l'impegno e l'investimento profusi dal progetto.

Nel 2015, è stata avviata una fase di riflessione e riprogettazione dalla quale è scaturito il “Sam innova il Sam”, che ha introdotto in via sperimentale alcune novità importanti facendo attenzione a non creare troppa discontinuità con il passato, ma cercando di migliorare e affrontare alcuni nodi problematici, tra cui proprio quella della potenziale ghettizzazione dei *drop-out* e dei ragazzi con scadenti performances scolastiche¹⁰.

La prima innovazione prevede, infatti, che il Sam si applichi non solo nelle classi difficili, ma dove il consiglio di classe è interessato a sperimentare una modalità di lavoro integrata con gli educatori per ampliare la partecipazione tra colleghi e innovare le modalità didattiche. Inoltre, il progetto viene esteso alle classi IV e V elementari, in modo che si lavori in maniera preventiva sui ragazzi e si favorisca una verticalità tra i vari livelli d'istruzione.

In questo contesto, il ruolo degli educatori si amplia: essi collaborano con gli insegnanti, per mezzo della progettazione triennale e della programmazione annuale, alla realizzazione di attività in affiancamento disciplinare, così da realizzare attività di carattere laboratoriale che coinvolgano un numero più ampio di alunni e rendano le lezioni maggiormente coinvolgenti.

L'intervento del personale educativo, quindi, tende ad essere sempre più rivolto al gruppo classe e meno ai casi singoli, per quanto complessi. Pur mantenendo uno sguardo particolare sulle situazioni più complicate e continuando a impiegare metodologie per piccoli gruppi, il lavoro degli operatori delle associazioni territoriali si rivolge maggiormente al sistema classe.

Anche il doposcuola, gestito sempre dagli operatori delle associazioni, viene maggiormente collegato con le attività del mattino, in modo tale da rinforzarsi a vicenda e trovare un pieno significato didattico, oltre che educativo. Questo modo di lavorare rende sempre più necessaria la stretta collaborazione tra docenti ed educatori, che dà spesso vita a forme originali ed estremamente produttive forme di ibridazione.

Dopo quasi sei anni di sperimentazione si può dire che alcune scuole hanno saputo fare tesoro di questi stimoli metodologici e hanno elaborato nel tempo una consolidata capacità di formulare proposte didattiche nelle quali l'intervento educativo garantisce una maggiore partecipazione degli studenti e una migliore trasmissione dei contenuti, con soddisfazione sia dei docenti che degli allievi. Altre scuole, invece, per maggiore complessità territoriale, oltre

¹⁰ *Il Sam innova il Sam. Proposta di documento di indirizzo progettuale condiviso*, documento redatto in collaborazione con Marco Rossi-Doria, allora referente scientifico del progetto Provacì ancora Sam, 2015.

che per l'intenso *turn over* di docenti ed educatori, rimangono legate a un Sam che conserva alcuni aspetti tipici della prima fase.

Il grande lavoro, fatto insieme da educatori e insegnanti, di formazione, riflessione, condivisione degli strumenti per co-progettare e co-programmare ha gradualmente aumentato l'osmosi e la scoperta di competenze diverse, ma complementari tra le due professioni per progettare attività di senso e motivanti, oltre che vincenti da un punto di vista didattico.

Nei casi migliori, che spesso coincidono con le scuole i cui dirigenti hanno fortemente voluto e sostenuto il processo, durante il lockdown e alla ripresa dell'anno scolastico 2020/2021, la solitudine e il livello di complessità che la scuola ha dovuto affrontare ha ulteriormente rinforzato l'alleanza tra educatori e insegnanti, che sono diventati ancora più una squadra capace di muoversi in un'unica direzione con obiettivi comuni.

4. Un lavoro “da camaleonti”: gli educatori nel progetto “Provaci ancora Sam”

Come abbiamo visto, nel corso degli anni le funzioni e le finalità dell'intervento degli educatori e delle educatrici nelle scuole del Sam sono significativamente cambiate. Oggi siamo in grado di individuare alcuni dei principi metodologici e operativi su cui poggia il lavoro educativo all'interno del progetto. Essi non vanno considerati come qualcosa di dogmatico, dato che molte sono le associazioni che partecipano al progetto e ancora più numerosi sono gli educatori, i quali, come vedremo, hanno per altro formazioni assai eterogenee. È, però, vero che la sempre maggiore strutturazione delle attività, da un lato, e l'intenso lavoro di supervisione e monitoraggio, dall'altro, hanno permesso una certa sedimentazione degli apprendimenti provenienti dall'esperienza e delle strategie d'intervento che ne conseguono.

Un primo tema è inerente a quella che anche in letteratura viene comunemente definita la “comunità educante”¹¹. L'esperienza ci insegna che qualsiasi intervento psico-educativo, anche il migliore, fatto su un allievo che ha uno o più bisogni, non può generare cambiamento se non cambia anche qualcosa intorno al minore stesso. Ciò è ancora più vero nelle situazioni di fragilità, dispersione scolastica e povertà educativa, dove le variabili che concorrono a generare tali situazioni sono molteplici e intrecciate.

Le esperienze progettuali fatte in gran parte d'Italia dimostrano che è necessario intervenire costantemente su più fronti, sviluppando attività di carattere sistemico che possano toccare tutti i contesti in cui è inserito il minore, dalla famiglia alla scuola al gruppo dei pari. Il Sam, da oltre venti anni, lavora con tutti gli attori del territorio, per prevenire quelle forme di difficoltà e disaffezione nei confronti della scuola e recuperare situazioni di abbandono vero e proprio

¹¹ Il tema della comunità educante è stato posto al centro dell'attenzione dalla Commissione internazionale per lo sviluppo dell'educazione istituita dall'Unesco e presieduta da E. Faure, che tra il 1970 e il 1972 ha elaborato il celebre *Rapporto sulle strategie dell'educazione* (Armando, Roma 1973). Sul tema della “comunità educante” o “comunità educativa” si veda P. Orefice (a cura di), *La comunità educativa: teorie e prassi*, Ferraro, Napoli 1975; L. Pati, *L'educazione nella comunità locale*, La Scuola, Brescia 1990; G. Dalle Fratte, *La Comunità tra cultura e scienza. Concetto e teoria della comunità in pedagogia*, Armando, Roma 1993.

attraverso un lavoro integrato tra insegnanti ed educatori sia all'interno della scuola che in attività extra-scolastiche.

L'intervento prevede, infatti, un lavoro di co-progettazione e realizzazione di attività in classe in orario scolastico finalizzate a coinvolgere tutti gli alunni e una proposta di attività fuori dalla scuola in orario extra-scolastico, ma in continuità con gli obiettivi educativi e formativi del percorso scolastico in modo tale che sia evidente una ricaduta e una valorizzazione degli obiettivi progressivamente raggiunti dai ragazzi e dalle ragazze che vi partecipano. In questo quadro, la famiglia rappresenta l'agenzia educativa e affettiva che interviene prioritariamente nel percorso di crescita ed educativo dei ragazzi. Tuttavia, i genitori sono spesso i primi a trovarsi in difficoltà nel proprio ruolo, ma possono incontrare una sicurezza e un punto di riferimento nelle agenzie del territorio e nell'istituzione scolastica dialogante.

Mantenere un equilibrio e una collaborazione tra questi tre sistemi, scuola, ragazzo e famiglia, non è scontato e i cortocircuiti che si creano a causa di atteggiamenti di delega o di scarico di responsabilità sono sintomi della difficoltà e della complessità che questo lavoro comporta. Il Sam prova da anni a costruire aree di integrazione tra i tre sistemi, co-costruendo per ciascun alunno percorsi educativi nei quali valorizzare le risorse di tutti e mantenere la motivazione ad andare avanti nonostante le difficoltà. In questa triangolazione il ruolo dell'educatore è fondamentale non solo per le sue competenze professionali, basate sulla relazione, ma anche per la maggiore libertà istituzionale di cui gode, che gli permette di interfacciarsi, da un lato, con le famiglie, dall'altro con le scuole, facilitando quel dialogo che, qualora non si instauri, è tra i primi responsabili dell'insuccesso e dell'abbandono scolastici.

Se è vero che in certi contesti l'educatore può godere di maggiore libertà istituzionale, è altrettanto certo che spesso viene vissuto e si vive come figura professionale più debole, per certi versi incerta. Non è questo il luogo in cui approfondire il discorso circa le ragioni di tale debolezza, per altro alquanto studiata in letteratura¹², ma il tema del profilo professionale dell'educatore incide anche sul progetto Sam. Gli educatori e le educatrici cooptati dalle associazioni di territorio, infatti, provengono da percorsi formativi assai disparati: alcuni posseggono lauree coerenti con il lavoro dell'educatore, da quella in Scienze dell'educazione a quella in Educazione professionale, altri hanno titoli che poco o nulla c'entrano con il lavoro educativo, ma hanno spesso una lunga esperienza sul campo. È questo un vizio delle origini al quale si fa molta fatica ancora oggi a ovviare e a cui, dal punto di vista istituzionale, si è cercato di porre rimedio prescrivendo alle associazioni di impiegare nel progetto non educatori ma “operatori educativi del contesto scuola”.

Sono stati proprio gli educatori, in un *brainstorming* all'interno di una formazione del Sam, a definirsi “figure camaleontiche,” chiamate a rivestire un ruolo estremamente flessibile in

¹² Cfr. in particolare S. Tramma, *L'educatore imperfetto: senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci Faber, Roma 2003; F. Magni, *L'educatore professionale in Europa*, «Nuova Secondaria», XXXIV, 2 (2016), pp. 12-13; F. Crisafulli - S. Caselli - D. Murella - I. Pianon, *Identità, consapevolezza e senso di appartenenza. Studio osservazionale trasversale sulla figura dell'Educatore Professionale*, «Journal of Advanced Health Care», 2 (2020), in <https://jahc.eu/riabilitazione/jahc2003-003/> (ultima consultazione 26 agosto 2021); W. Brandani - P. Zuffinetti (a cura di), *Le competenze dell'educatore professionale*, Carocci Faber, Roma 2004; A. Perlino, *Competenza e deontologia degli educatori professionali. La ricerca di una soluzione sostenibile*, Pensa Multimedia, Lecce 2013.

termini sia personali che professionali. Infatti, le diverse richieste che provengono dalla scuola, i bisogni espressi dalle classi e dai singoli alunni richiedono una capacità di adattamento al contesto e, nello stesso tempo, di attivazione delle proprie risorse in maniera continua e diversificata.

In realtà, molta strada è stata fatta rispetto alla fine degli anni Ottanta, quando correttamente si parlava di “volontari” per definire gli operatori impiegati nelle “scuolette”. Oggi, generalmente le competenze e la consapevolezza del proprio ruolo da parte degli educatori e delle educatrici che lavorano nel Sam sono alte e permettono loro di interfacciarsi con autorevolezza sia con le famiglie sia con gli insegnanti. Proprio la crescita dei saperi professionali teorici e pratici degli educatori, non ancora compiutamente riconosciuta a livello normativo e ancor più occupazionale, ha permesso al progetto di investire nell’interprofessionalità, che nel tempo è emersa come logica conseguenza del lavoro a stretto contatto tra personale educativo e corpo docente.

La loro presenza è stata di stimolo anche per quegli insegnanti più disposti a mettersi in discussione e a rinnovare il proprio bagaglio didattico. Come già rilevato, negli anni si è assistito a un superamento dell’idea del Sam come risposta eccezionale per i “casi problematici”, che necessitano di un aiuto specialistico dedicato e che nella percezione di alcuni docenti poco avevano a che fare con il compito degli insegnanti. Tale superamento è stato favorito anche dall’introduzione nel 2012 del paradigma dei BES (Bisogni Educativi Speciali) da parte del MIUR, il quale ha riaffermato le responsabilità educative e didattiche di tutti i docenti nei confronti dei loro allievi, aumentando la qualità delle richieste e il livello di complessità delle stesse.

Entro tale scenario, molti docenti hanno manifestato e manifestano tuttora sentimenti contrastanti e spesso hanno la percezione di non riuscire a gestire tale complessità. La presenza degli educatori in classe e l’opportunità di “com-prendere” i propri alunni con sguardi e strumenti arricchiti, di riprogettare attività e ridefinire spazi e tempi di una didattica “specialmente ordinaria”, condividendo pensieri e responsabilità, è stata via via percepita come una potente e – spesso attraente – risorsa e opportunità dalla maggior parte degli insegnanti coinvolti nel Sam.

Proprio la presenza di équipes interprofessionali costituite da educatori, insegnanti ed operatori dei Servizi Sociali del territorio permette di creare micro-patti educativi in cui sia il lavoro con i singoli allievi sia quello con la classe, nonché quello con la scuola prevedono il continuo scambio e la co-progettazione tra diverse figure professionali, ognuna con il suo specifico ruolo, ma nella stessa direzione, in maniera coordinata e con messaggi che non risultino contraddittori tra loro.

Nello scenario complesso della scuola attuale, il concetto di “povertà educativa” sta espandendo i confini del suo significato: il rischio di crisi non riguarda, infatti, soltanto gli studenti, ma anche gli adulti – insegnanti, famiglie, la stessa “comunità educante”. Il progetto Sam sta implicitamente fornendo una risposta sinergica alla complessità di un sistema-scuola necessariamente esteso all’extra-scuola e all’intera società, caratterizzato dalle crescenti richieste che definiscono i nuovi profili professionali dei docenti. In questo senso, la

collaborazione degli insegnanti con altri professionisti dell'educazione costituisce un'opportunità, ma anche un vincolo, nel senso letterale del termine, in quanto non è possibile farne a meno sia dal punto di vista sostanziale (c'è bisogno di una collaborazione sistematica e strutturale per gestire le sfide attuali), sia dal punto di vista formale e giuridico (è prevista dai documenti della scuola e dalle normative di riferimento). I nuovi profili dei docenti delineano set di competenze trasversali centrate sulle capacità di collaborazione, co-progettazione, corresponsabilità e organizzazione che non possono essere date per scontate e che necessitano di un significativo lavoro sulle persone e sui contesti.

Per queste ragioni, il progetto Provaci ancora Sam costituisce un dispositivo coerente con i modelli organizzativi dell'autonomia scolastica e funzionale allo sviluppo dei profili professionali dei docenti nelle direzioni sopra elencate, in quanto è in grado di fare leva su fattori facilitatori a vari livelli: a livello macro, attraverso la promozione della cultura dell'interprofessionalità, della scuola aperta all'extra-scuola e attraverso lo sviluppo di politiche partecipative, nonché attraverso la costruzione di reti e alleanze; a livello micro (singole scuole e consigli di classe), attraverso la co-progettazione, la realizzazione e la sperimentazione condivisa di strumenti e pratiche.

Del resto, è possibile sviluppare progetti di largo respiro socio-culturale solo operando nella prospettiva della condivisione e dell'ibridazione delle varie competenze, integrando le differenti professionalità in vista di comuni obiettivi progettuali e utilizzando lo strumento del dialogo e del confronto continui tra punti di vista operativi e teorici diversi.

Il Sam ha fatto dell'interprofessionalità tra educatori e insegnanti un caposaldo del suo modo di intendere la lotta all'insuccesso e alla dispersione. In larga parte le scuole di Torino si sono aperte e hanno compreso l'utilità della collaborazione con altre figure professionali nel rispetto di ruoli e funzioni, ma con una disponibilità alla contaminazione reciproca.

Nel lavoro complesso, ma ricco di integrazione professionale, tra insegnanti ed educatori, mettersi in gioco come persona e come professionista, accettando l'incontro e il confronto con l'altro, presuppone la capacità di spogliarsi progressivamente di tutto ciò che non è essenziale per arrivare al cuore della propria professionalità e metterla al servizio degli altri.

Un tale atteggiamento contempla anche la capacità di lasciarsi permeare dal punto di vista dell'altro senza perdere il proprio, in un difficile equilibrio tra l'aver una certa sicurezza in se stessi e nella propria professionalità e ammettere il dubbio sul proprio operato, oltre che di curiosità verso il punto di vista altrui, concependolo come qualcosa che può determinare un possibile cambiamento o un arricchimento del proprio saper essere e del saper fare.

L'obiettivo è costruire insieme una terza via possibile che sappia valorizzare gli aspetti di ciascun alunno e includere tutti gli studenti all'interno delle classi. In questo senso, la circolarità dei saperi dovrebbe permettere la formazione di un'équipe in cui ogni situazione, per complessa che sia, viene affrontata e gestita insieme, a prescindere dalla propria etichetta professionale, ma senza confusione di ruoli.

Anche per questo, ormai da tempo, è emerso come tassello fondamentale, nelle diverse esperienze progettuali nazionali, e in particolare nel Sam, la necessità di svolgere una “manutenzione” delle professionalità coinvolte attraverso la creazione di momenti in cui si

sospende l'azione e si riflette su ciò che si fa attraverso un confronto e uno scambio circolare non valutante.

Infatti, qualsiasi attività professionale che prevede un lavoro educativo e di cura all'interno della relazione con l'altro necessita di un supporto dell'identità personale e professionale di chi opera. In particolare, insegnanti ed educatori per lavorare al meglio hanno bisogno di dedicare tempo a riflettere su ciò che fanno. Per questo motivo, negli anni si sono strutturati all'interno del Sam spazi di accompagnamento e riflessione formativa, in cui dare la possibilità a chi opera sul territorio di connettere ciò che vive con ciò che fa, di poterlo esprimere in maniera dialogica e circolare attraverso una conduzione accogliente, che possa raccogliere gli input dei singoli, tenendo conto allo stesso tempo della risorsa implicita nella dimensione grupppale, generando un capitale umano e professionale di pensieri e pratiche.

Il poter condividere la propria condizione emotiva e professionale in un setting contenitivo genera, infatti, un senso di appartenenza utile alla tenuta dei partenariati. Si crea una sorta di “*scaffolding* trasversale” in cui ogni partecipante, partendo da uno stato d'animo e da una difficoltà incontrata, può narrare i diversi tentativi fatti e le risorse messe in campo, sino ad arrivare alle elaborazioni pratiche messe in atto.

Il riconoscimento delle emozioni di ciascuno e la loro condivisione all'interno di un gruppo sviluppa un senso di comunità (proprio nel senso della costruzione della comunità educante) che permette di spostare la riflessione dalla dimensione emotiva a quella cognitiva, mettendo in evidenza le tante scoperte che, per prove ed errori, ognuno ha fatto. Tutto ciò può generare una consapevolezza e una capacità di lavorare insieme che permette di mettere a fuoco e consolidare pratiche e strategie per affrontare problemi e difficoltà di diversa natura nel complesso lavoro “di costruire ponti” tra istituzioni e adulti affinché i ragazzi ci possano “camminare sopra”.

5. Andare a scuola senza scuola: Educatori, DaD e lockdown

Il periodo di lockdown ha rappresentato, nella sua eccezionalità e imprevedibilità, un banco di prova straordinario per la scuola in generale e per il progetto Sam in particolare. Impossibilitati a uscire di casa, adulti e ragazzi si sono trovati improvvisamente in una condizione di solitudine e di impotenza, acuite dalla paura, che avevano come unico antidoto la Didattica a Distanza, attivata nella stragrande maggioranza dei casi in fretta e furia e senza avere particolari conoscenze in materia. Sappiamo con certezza, anche se i dati sono ancora parziali, che ciò ha determinato un prevedibile aumento dell'abbandono scolastico, anche nella scuola primaria.

Nelle scuole del progetto Sam, per esempio, gli allievi che non avevano accesso a dispositivi informatici erano oltre il 10% del totale, mentre quelli che non disponevano di una connessione adeguata alla rete ammontavano al 17%. Coloro, poi, che non potevano fruire di un supporto familiare nell'accesso alla DaD erano oltre il 27%. Tali dati appaiono ancora più preoccupanti

se disaggregati, in quanto nei casi di ragazzi appartenenti a famiglie di origine straniera o residenti in quartieri svantaggiati le medie oscillano da un minimo del 30% sino al 50%¹³.

Ed è proprio nei confronti dei ragazzi e delle ragazze più in difficoltà con la DaD che educatori e insegnanti delle classi Sam sono stati chiamati a esercitare la massima attenzione e a prodigare l'impegno maggiore. Il timore di sentirsi soli ad affrontare l'emergenza e lo spaesamento nello sperimentare un'incompetenza forse mai provata ha spinto tutte le professionalità che hanno a che fare con il mondo dell'educazione a interrogarsi sulle proprie aree di debolezza, a tirare fuori il coraggio di chiedere aiuto, a scegliere la via cooperativa del confronto sia a livello inter che intra-professionale. Questa mutazione positiva è stata agevolata dal fatto che, come abbiamo già detto, la comunità Sam offriva già in precedenza tale opportunità e perché la condizione nuova, per certi versi estrema, della didattica a distanza ha impresso una nuova forma a tale possibilità.

Insegnanti ed educatori hanno collaborato nella progettazione e nella conduzione delle proposte didattiche in risposta alla nuova situazione, con momenti anche di compresenza a distanza. Le indagini del gruppo di monitoraggio attestano che il 6% degli educatori ha partecipato alle lezioni interattive online “sempre”, mentre il 54% l'ha fatto “spesso”. Ciò ha permesso in molti casi di porre attenzione alle restituzioni degli alunni nonostante la distanza, oltre che di mettere in campo, attraverso la DAD, attività didattiche interattive, sperimentare in maniera laboratoriale alcuni apprendimenti, costruire setting differenziati (individuali, in piccolo gruppo e di classe), nei quali il mezzo multimediale ha rappresentato un utile strumento per attivare la motivazione e produrre un maggiore coinvolgimento di bambini e ragazzi.

Le attività condotte autonomamente dagli educatori e dalle educatrici nell'extra-scuola hanno, inoltre, rappresentato un fondamentale spazio di “aggancio” per molti alunni nel momento del lockdown, in quanto il loro carattere informale, fortemente dialogico e talvolta anche ludico si è trasformato in elemento di traino per il lavoro didattico più prettamente scolastico svolto dagli insegnanti di mattina.

Oltre a ciò, il personale educativo ha dedicato buona parte del suo lavoro nel prendere contatti e recuperare uno ad uno tutti quei bambini e ragazzi che faticavano a partecipare alla Didattica a Distanza ed esprimevano in vari modi la fatica e la sofferenza del periodo di chiusura.

Il timore di perdere gli allievi, di non riuscire a coinvolgerli nell'interazione con la DaD, ha spinto i docenti, con il fondamentale supporto degli educatori, a dedicare maggiore attenzione e ascolto al singolo e a curare più di prima la personalizzazione nell'azione didattico-educativa. Nella relazione educativa, così rivitalizzata, il mettersi in contatto empatico con i vissuti dati dall'eccezionalità della situazione, in maniera reciproca, ha rappresentato un presupposto fondamentale per inventare nuovi temi di dialogo capaci di diventare anche momenti di apprendimento.

Pure nel rapporto tra scuola e famiglia, la delega delle responsabilità e il rinfacciarsi le colpe che caratterizzano spesso la dinamica tra le due agenzie educative si sono spesso trasformate in una necessaria collaborazione e in un'alleanza nella quale i confini sfumati hanno permesso un

¹³ Indagine realizzata dallo studio Serafino Celano PhD & Associates per conto del Gruppo Monitoraggio e Valutazione del Progetto Provaci Ancora Sam, presentato in data 25/5/2020 con il titolo *Primi risultati della rilevazione GForm2*.

incontro autentico e una maggiore conoscenza reciproca. In questo contesto, educatori ed educatrici hanno svolto più che mai un ruolo di mediazione, creando i presupposti per l’ascolto, l’accoglienza e un supporto calibrato sulla base dei bisogni espressi dalle famiglie.

L’emergenza pandemica ha di fatto dimostrato che molti insegnanti ed educatori del Sam hanno imparato a co-progettare e realizzare azioni formative ed educative in sinergia, dove ogni figura è portatrice di competenze che, se messe in comune, si arricchiscono vicendevolmente. L’aspetto, però, più vincente nella lotta all’insuccesso e alla dispersione scolastici di tale collaborazione, quando essa davvero funziona, è che docenti e operatori delle associazioni co-progettano e collaborano in classe per realizzare attività formative ed educative di carattere laboratoriale che sappiano coinvolgere gli alunni sia a livello relazionale e motivazionale sia rinforzandone le competenze cognitive, in modo da sviluppare negli allievi una stima in se stessi che diviene motore per ulteriori apprendimenti.

Con l’esperienza gli operatori delle associazioni hanno spesso compreso quanto il loro intervento fosse utile non solo per migliorare le dinamiche relazionali ed emotive della classe, ma anche rispetto alla possibilità di sviluppare una didattica laboratoriale, affiancando gli insegnanti nell’utilizzo del modello della cooperazione tra pari.

Supportare le parti deboli di ogni alunno, sostenerne le parti forti, oltre che permettere di conoscere le parti di sé che ancora non ha esplorato rappresenta il modo più “naturale” per favorire la trasmissione di contenuti dalle generazioni mature a quelle più giovani. Si tratta, cioè, di investire sull’acquisizione di competenze disciplinari attraverso lo stare bene a scuola.

In questo senso, il lavoro integrato di insegnanti ed educatori può contribuire a rinforzare il lavoro a supporto del diritto all’istruzione, da un lato, perché sostiene il ragazzo tra scuola ed extra-scuola, dall’altro, in quanto può originare una filiera di prevenzione della dispersione e del fallimento formativo precoce mettendo in contatto scuole primarie e scuole “medie” e fornendo a maestri e professori più strumenti per seguire gli alunni nel corso della loro istruzione obbligatoria.

Oggi sappiamo, infatti, che non è sufficiente che i ragazzi vadano a scuola per evitare che la loro istruzione sia fallimentare o si interrompa precocemente, e neppure è garanzia di successo formativo il fatto che stiano bene a scuola. Invece, è importante che l’andare a scuola e lo starci bene costituiscano le basi su cui poggiare il desiderio (o perlomeno la non refrattarietà) degli studenti ad acquisire nuovi saperi e a voler consapevolmente investire sulla propria istruzione ed educazione.

Paolo Bianchini,

Università degli Studi di Torino, referente scientifico del progetto “Provaci ancora Sam”

Valeria Lucatello,

*esperta in progetti contro la dispersione scolastica e il fallimento formativo, consulente per la
Fondazione per la Scuola nel progetto “Provaci ancora Sam”*

Paola Damiani,

*Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Componente del comitato tecnico del progetto
“Provaci ancora Sam”*

Riferimenti bibliografici

- Batini F. - Bortolucci M. (a cura di), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Brandani W. - Zuffinetti P. (a cura di), *Le competenze dell'educatore professionale*, Carocci Faber, Roma 2004.
- Brighenti E. (a cura di), *Ricomincio da me. Identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, IPRASE del Trentino, Trento 2006.
- Cree A. - Kay A. - Steward J., *The Economic & Social Cost of Illiteracy: a Snapshot of Illiteracy in a Global Context*, The World Literacy Foundation, Melbourne 2012.
- Crisafulli F. - Caselli S. - Murella D. - Pianon I., *Identità, consapevolezza e senso di appartenenza. Studio osservazionale trasversale sulla figura dell'Educatore Professionale*, «Journal of Advanced Health Care», 2 (2020), in <https://jahc.eu/riabilitazione/jahc2003-003/> (ultima consultazione 26 agosto 2021).
- Dalle Fratte G., *La Comunità tra cultura e scienza. Concetto e teoria della comunità in pedagogia*, Armando, Roma 1993.
- Magni F., *L'educatore professionale in Europa*, «Nuova Secondaria», XXXIV, 2 (2016), pp. 12-13.
- Niri V., *I bambini non perdonano. Che fine ha fatto l'infanzia al tempo del coronavirus?*, Edizioni Terra Santa, Milano 2020.
- OECD, *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris 2016, in <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en> (ultima consultazione 26 agosto 2021).
- Orefice P. (a cura di), *La comunità educativa: teorie e prassi*, Ferraro, Napoli 1975.
- Pati L., *L'educazione nella comunità locale*, La Scuola, Brescia 1990.
- Perlino A., *Competenza e deontologia degli educatori professionali. La ricerca di una soluzione sostenibile*, Pensa Multimedia, Lecce 2013.
- Ricci R., *L'editoriale. La dispersione scolastica implicita*, «Invalsi Open», 1 (ottobre 2019), https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf. (ultima consultazione 26 agosto 2021).
- Sacchetto V. - De Paolis R., *Come sta la scuola?*, «Scuola democratica», 2 (2021), pp. 325-337.
- Save the Children - IPSOS, *I giovani ai tempi del coronavirus*, in <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus.pdf> (ultima consultazione 26 agosto 2021).
- Tramma S., *L'educatore imperfetto: senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci Faber, Roma 2003.