

## **Il Programma Operativo Nazionale “Per la scuola” nei contesti di grave disagio socio-economico e culturale**

Antonio Sofia, Rosalia Delogu, Patrizia Dilorenzo<sup>1</sup>

*Questa relazione è il primo esito di una ricerca qualitativa inserita all'interno del piano di Monitoraggio e Ricerca di INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) sul Programma Operativo Nazionale “Per la scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento”. L'indagine, condotta in profondità su singoli casi di studio, vuole analizzare gli effetti del PON come vettore di trasformazione delle pratiche scolastiche per il rafforzamento della coesione economica, sociale e territoriale.*

*This paper is the first output of a qualitative research included in the INDIRE Survey and Research plan about the Italian National Operational Program (PON) on Education. This research is conducted deeply on singular case of study to study the PON effects as vector of transformation in the school activities to promote economic, social and territorial cohesion.*

*Parole chiave: Ricerca qualitativa, PON, Coesione sociale, Povertà educativa, Sociologia dell'educazione*

*Key-words: Qualitative research, PON, Social cohesion, Poor education, Sociology of education*

### *1. Premessa*

“Il Programma Operativo Nazionale (PON) del Miur, intitolato ‘Per la Scuola – Competenze e ambienti per l'apprendimento’ è un piano di interventi che punta a creare un sistema d'istruzione e di formazione di elevata qualità. È finanziato dai Fondi Strutturali Europei<sup>2</sup> e ha una durata settennale, dal 2014 al 2020”<sup>3</sup>. Il Programma prevede la pubblicazione di bandi periodici su temi di volta in volta individuati: le istituzioni scolastiche possono candidarsi e ottenere il finanzia-

<sup>1</sup> La stesura di quest'articolo è a cura di Antonio Sofia. Le interviste sul campo sono state condotte da Rosalia Delogu e Patrizia Dilorenzo.

<sup>2</sup> Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), *Cosa sono i fondi strutturali europei?*, al link: <https://bit.ly/2kgIuMj> (ultima visita: 03/09/2019).

<sup>3</sup> Dalla sezione dedicata al PON nel sito del MIUR al link: <http://www.istruzione.it/pon/> (ultima visita: 03/09/2019).

mento di percorsi formativi che vanno a integrare e potenziare la proposta curricolare.

Le dimensioni del programma nelle potenzialità, nelle attuazioni e nelle ricadute, sono tali da richiedere un'azione di monitoraggio ampia e accorta, orientata a cogliere elementi di valutazione sulle predisposizioni e sugli esiti delle azioni intraprese nel micro e nel macro territorio, a breve e a lungo termine. L'analisi della vastissima quantità di dati raccolti dalle piattaforme di candidatura e gestione dei progetti prodotti dalle scuole e la rilevazione quali-quantitativa di feedback a largo spettro predisposte da INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) saranno integrate da indagini ad approccio qualitativo destinate a far emergere i racconti di chi sperimenta il Programma dalla candidatura alla documentazione finale di un progetto.

In quest'articolo si relaziona dello studio pilota di un'indagine sulla *progettazione per il PON come vettore di trasformazione delle pratiche scolastiche per il rafforzamento della coesione economica, sociale e territoriale*. Lo studio pilota fornirà elementi di riflessione utili agli sviluppi successivi della ricerca: nella predisposizione delle relazioni con le fonti; nella costruzione di un'organizzazione; nella maturazione di una prassi operativa; nella sperimentazione dell'uso della videoripresa; nel favorire l'emersione di categorizzazioni utili all'interpretazione.

Il PON "Per la scuola" ha tra le sue principali finalità il perseguimento dell'equità e della coesione, la riduzione dei divari territoriali, il sostegno alle scuole e agli studenti in maggiori difficoltà. Nell'art. 174 del Trattato sul Funzionamento dell'Unione Europea troviamo, infatti, scritto:

"Per promuovere uno sviluppo armonioso dell'insieme dell'Unione, questa sviluppa e prosegue la propria azione intesa a realizzare il rafforzamento della sua coesione economica, sociale e territoriale. In particolare l'Unione mira a ridurre il divario tra i livelli di sviluppo delle varie regioni e il ritardo delle regioni meno favorite. Tra le regioni interessate, un'attenzione particolare è rivolta alle zone rurali, alle zone interessate da transizione industriale e alle regioni che presentano gravi e permanenti svantaggi naturali o demografici, quali le regioni più settentrionali con bassissima densità demografica e le regioni insulari, transfrontaliere e di montagna"<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Gazzetta ufficiale n. C 326 del 26/10/2012, p.1-390, consultabile al link: <https://bit.ly/2InynNd> (ultima visita: 11/09/2019)

Le domande di ricerca da cui siamo partiti sono le seguenti:

In che modo il PON “Per la scuola” favorisce “la coesione economica, sociale e territoriale”? La progettazione diretta alla partecipazione al PON “Per la scuola” come modifica l’organizzazione della scuola, il Piano Triennale dell’Offerta Formativa (PTOF), la pratica educativa quotidiana? Quali criticità emergono dall’esperienza di chi contribuisce alla realizzazione dei progetti finanziati con il PON?

## 2. *Metodo*

Lo studio pilota si è articolato nelle seguenti fasi: documentazione e ricerca bibliografica; selezione del caso di studio; preparazione e realizzazione delle interviste sul campo; valutazione, content analysis e scrittura.

Nonostante la scansione cronologica, è stato realizzato un lavoro di continua revisione, un ritorno critico sull’impostazione in accordo a quanto emergente in itinere, dall’analisi di contesto, dalle visite sul campo e dalla content analysis.

Per procedere alla selezione dell’istituzione scolastica su cui concentrare questo studio pilota, sono stati analizzati i bandi pubblicati dal MIUR tra il 2016 e il 2017 nell’ambito del PON “Per la scuola”: è stato verificato il livello di avanzamento nelle procedure di valutazione, autorizzazione e avvio dei progetti candidati attraverso la consultazione dei database di gestione progetti presso l’INDIRE.

Sono stati individuati due bandi per i quali le procedure selettive erano state concluse con l’autorizzazione e l’assegnazione delle risorse: l’avviso 10862 del 16/09/2016 – Inclusione sociale e lotta al disagio (autorizzazioni al 18/07/2017); l’avviso 1953 del 21/02/2017 – Competenze di base (autorizzazioni al 02/01/2018). Ogni progetto candidato sui temi del PON “Per la scuola” riceve un punteggio dato dalla somma della valutazione del percorso formativo proposto con la valutazione di contesto ricavata sulla base di quattro valori<sup>5</sup>:

- ⇒ Disagio negli apprendimenti (relativo alla scuola e calcolato da INVALSI)
- ⇒ Tasso di abbandono (relativo alla scuola e fornito dal MIUR)

<sup>5</sup> Per un dettaglio sui quattro valori di contesto cfr. MIUR, *Comunicazioni sulla valutazione dei progetti e trasmissione - Allegato V relativo ai criteri di selezione*, al link: <https://bit.ly/2krfNvX> (ultima visita: 03/09/2019)

⇒ Stato Socio-Economico Culturale (ESCS, relativo alla scuola e fornito da INVALSI)

⇒ Indice di Deprivazione Territoriale (relativo al territorio e fornito dall'ISTAT).

Considerati, dunque, questi elementi, è stato selezionato l'Istituto Comprensivo (I.C.) Dusmet-Doria di Catania per l'alto tasso di abbandono riscontrato dal Ministero dell'Istruzione e per i valori negativi nelle rilevazioni dell'INVALSI e dell'ISTAT.

Il gruppo di ricerca – composto dai redattori di quest'articolo – ha predisposto una *scheda di documentazione per l'analisi di contesto*: a partire da quanto proposto dall'I.C. per i due bandi, è stata condotta una esplorazione dei materiali disponibili per approfondire le relazioni della scuola col territorio, recuperando anche dati quantitativi descrittivi della realtà locale in comparazione con le corrispondenti medie nazionali.

Sottoposta a verifiche, a riorientamenti e arricchita da ulteriori sfumature in tutte le fasi dello studio pilota, la documentazione è stata cornice strutturante quanto oggetto di interrogazione continua. Nel paragrafo dedicato all'analisi del contesto si presenteranno, dunque, oltre ai dati dai rapporti istituzionali e alle informazioni ricavate dalla comunicazione istituzionale della scuola (p.e. PTOF, Rapporto di Auto-Valutazione), anche alcuni estratti delle interviste che contribuiscono al racconto della realtà sociale in cui l'I.C. opera.

Non è stata impostata un'intervista strutturata, ma – a seguito della ricerca bibliografica e del confronto nel gruppo di ricerca – è stata condivisa una rete di nodi significanti, categorie a cui richiamare i contenuti trattati nelle interlocuzioni, confidando nelle potenzialità di un'attenzione volta a stimolare le narrazioni dei soggetti interpellati sulla loro esperienza. Sulla definizione di *esperienza* è stato un riferimento l'insegnamento di Luigina Mortari:

“C'è esperienza quando si esplora la vita preriflessiva e si attribuisce senso a quello che accade. Si può parlare di opacità dell'attimo vissuto per indicare che il vissuto è qualcosa di oscuro, che si accende di senso solo quando la riflessione porta sulle cose lo sguardo del pensiero. Perché ci sia esperienza è, quindi, necessario un intervento del pensiero che consenta di mettere in parola il vissuto dando a esso esistenza simbolica”<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carocci Editore, 2003, p.15.

Sono state individuate due macroaree di indagine: la prima, relativa agli aspetti educativi, formativi e alla progettazione didattica; la seconda, pertinente alle criticità organizzative e di gestione nella realizzazione dei percorsi finanziati (che ha riguardato soprattutto gli incontri con progettiste, DS e DSGA).

Alla prima macroarea sono state riferite le seguenti categorie: il contrasto all'abbandono; il territorio e la scuola; gli obiettivi e la progettazione dei percorsi formativi proposti; i rapporti con le famiglie; il tempo scolastico e l'organizzazione della didattica; i tutor e gli esperti nella realizzazione dei progetti finanziati; la composizione dei gruppi di allievi per i moduli; il confronto con la precedente edizione del PON (2007-13).

Alla seconda area sono state riferite le seguenti categorie: l'esperienza pregressa con i *fondi strutturali europei*<sup>7</sup>; la candidatura; la comunicazione del Programma; la formazione per la partecipazione ai bandi; la gestione dei progetti finanziati; la collaborazione tra il personale scolastico; la tempistica; la risposta del territorio.

I ricercatori che hanno condotto le interviste sul campo hanno curato un diario della ricerca che ha permesso di tenere memoria delle impressioni sulle interlocuzioni, sugli ambienti, sul lavoro di ricerca stesso. La stesura del diario della ricerca ha agevolato la riflessività dei ricercatori: sono state redatte note di autovalutazione, considerazioni di cui tener conto negli sviluppi successivi dello studio pilota.

Sono state condotte interviste individuali con il Dirigente Scolastico e con la Direttrice dei Servizi Generali e Amministrativi; sono state intervistate in coppia le due responsabili della progettazione, mentre è stato organizzato un focus group con gli insegnanti tutor ed esperti coinvolti nella realizzazione dei progetti finanziati. Le interviste sono state realizzate nel plesso principale del Comprensivo, sono state filmate ed è stata concessa la liberatoria per ciascun incontro.

La fase conclusiva del lavoro di ricerca è stata quella della valutazione. Luigina Mortari, a proposito della ricerca qualitativa applicata alle pratiche educative, definisce la valutazione come “multiprospettica o pluralistica, che prenda in esame l'impatto del metodo scelto, la validità delle tecniche adottate, la rilevanza del processo attivato e la significatività dei dati raccolti”<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> cfr. MIUR, *Cosa sono i fondi strutturali europei?*, p.2, al link: <https://bit.ly/2kgIuMj> (ultima visita: 03/09/2019).

<sup>8</sup> L. Mortari (2009), *Ricercare e riflettere*, Roma, Carocci Editore, 2009, p. 54

La valutazione si realizza nella scrittura, intendendo per scrittura il tentativo di strutturare l'azione di ricerca. Questa *scrittura* ha come oggetto la riflessione sul materiale raccolto nel corso dell'indagine e l'azione di ricerca stessa (descrizione dell'azione pratica nell'attivare, stimolare e conservare l'emerso dalle relazioni sul campo; descrizione dell'azione epistemica nell'adeguare quanto predisposto in fase di progettazione alle problematiche e alle specificità di un contesto relazionale, il pensare che accompagna l'agire). Quanto più la scrittura è in grado di evidenziare elementi ritenuti significativi in relazione a ipotesi correttamente rappresentate, tanto più la ricerca può essere rilevante per la comunità scientifica e i decisori politici.

“La valutazione, per suscitare interesse vero nei committenti e discussione aperta, deve essere sempre più ricerca rigorosa e creativa e sempre meno l'applicazione un po' stanca di una routine operativa”<sup>9</sup>.

L'analisi dei documenti preliminari, l'aggiornamento costante delle considerazioni iniziali, la trascrizione e l'analisi delle interviste<sup>10</sup> hanno consentito di individuare un nucleo di *elementi* intorno a cui graviterebbero le narrazioni raccolte presso l'I.C. Dusmet-Doria con il PON “Per la scuola” (*Figura 1*<sup>11</sup>): motivazione, relazione educativa, didattica laboratoriale e apertura in orario extracurricolare o estiva.

I percorsi formativi immaginati, progettati e realizzati con il PON “Per la scuola”, avrebbero influenzato lo svolgimento della programmazione scolastica ordinaria in tre aree, qui di seguito raffigurate a completamento dello schema precedente (*Figura 2*): fondi e risorse umane, valutazione formativa, apprendimenti curricolari.

Queste schematizzazioni sono emerse dalla content analysis e se ne troverà relazione estesa nei paragrafi dedicati agli incontri tenuti presso l'I.C. Dusmet-Doria, nonché nelle conclusioni di questo articolo.

<sup>9</sup> Ministero per la coesione territoriale, *Metodi e obiettivi per un uso efficace dei fondi comunitari 2014-2020*, Roma, 2012, p. 20 al link: <https://bit.ly/2ZpYzi4> (ultima visita: 25/07/19).

<sup>10</sup> “Nel passaggio dal ‘primo’ ascolto alla situazione di un nastro analizzato a fondo non si assiste alla scoperta dell’oggetto finalmente ‘trovato’, al disseppellimento dell’ ‘oggetto’ dell’indagine, ma all’evento opposto: l’analisi procede mettendo in campo tutti gli strumenti di mediazione possibili (appunti, trascrizioni, consultazione di testi, ascolto di brani simili, discussioni con i colleghi) per ‘costruire’ il senso di ciò che viene ascoltato” (G. Mantovani, *Analisi del discorso e contesto sociale*, Bologna, il Mulino, 2008, p.135-136).

<sup>11</sup> Figure e tabelle sono raccolte a fine articolo.

Sono riportati tagli delle trascrizioni, selezionati nella progressiva messa a fuoco dell'indagine, passaggi ritenuti funzionali alla restituzione degli elementi di conoscenza e degli spunti per l'ulteriore approfondimento ricavati nel corso di questo studio pilota. Così come descritto da John Dewey:

“Ogni indagine genuina e rigorosa esige che si scelga e ponderi, dal complesso cumulo di materiale esistenziale e potenzialmente osservabile e registrabile, un certo materiale in quanto costituisca i dati o i ‘fatti del caso’. È questo un processo di valutazione, di apprezzamento o stima. ... L’idea di un fine da raggiungere, di un fine intenzionale, è logicamente indispensabile nella discriminazione del materiale esistenziale per trarne dati evidenti e probanti che facciano al caso. Senza di essa non c’è guida all’osservazione; senza di essa, non si può aver concetto alcuno di ciò che bisognerebbe cercare e neanche di ciò che si stia cercando. Un ‘fatto’ varrebbe un altro, cioè non varrebbe niente nel controllo dell’indagine e nella formazione e sistemazione di un problema”<sup>12</sup>.

Un’azione di selezione analoga è stata condotta sul materiale ripreso in formato audiovisivo, implementando la comunicazione della ricerca con video di montaggio che possono contribuire alla rappresentazione delle considerazioni desunte e sostenere i possibili sviluppi dell’analisi nel merito e sul metodo<sup>13</sup>.

### 3. *Il contesto*

Il rapporto URBES 2015 “*Il benessere equo e sostenibile nelle città*”, realizzato dall’ISTAT in collaborazione con diversi Comuni italiani, “offre una panoramica multidimensionale dello stato e delle tendenze del benessere nelle realtà urbane”. Prendiamo in considerazione la sintesi dei dati relativi all’istruzione nel Comune di Catania.

“La quota di popolazione con 18-24 anni che ha conseguito solo la licenza media e non risulta inserito in un programma di formazione sfiora il 30%, incidenza superiore sia alla media provinciale (25,2%) che a quella nazionale (18,1%); è in particolare la componente maschile che manifesta le maggiori difficoltà (33%). Nonostante il mag-

<sup>12</sup> J. Dewey, *Logica, teoria dell’indagine*, tr. it., Torino, Einaudi, 1949, p. 638-639.

<sup>13</sup> I video corrispondenti agli incontri trattati nei paragrafi 3-7 sono fruibili al link: <https://bit.ly/2SBFMha> (ultima visita: 10/09/2019).

gior livello di istruzione rispetto ai coetanei maschi, le giovani con età 15-29 anni che non lavorano e non cercano occupazione e sono fuori dal circuito della formazione (Neet) sono ben il 42,2% delle residenti, valore superiore al corrispondente dato maschile (37,5) e molto distante dal dato medio nazionale femminile (24,7%). Secondo le statistiche relative ai livelli medi di competenza alfabetica, calcolata sulla base dei punteggi ottenuti nelle prove Invalsi durante l'anno scolastico 2013/2014 dagli studenti delle II classi delle medie superiori, si riscontra un deficit degli studenti catanesi rispetto al complesso di quelli italiani (176,5 contro 190,1). Il gap di performance per genere è favorevole alle femmine, a differenza di quanto avviene per la competenza numerica dove invece primeggiano i maschi, su livelli tuttavia che restano distanti da quelli nazionali”<sup>14</sup>.

Le difficoltà nell'istruzione si sommano agli altri indicatori del disagio sociale, culturale ed economico: ne è esempio l'occupazione, contingenza esasperata dalle differenze di genere.

“Riguardo al mercato del lavoro, si evidenzia che il tasso provinciale di mancata partecipazione al lavoro della popolazione maschile in età 15-74 anni cresce dal 34,5% del 2008 al 41,6% del 2013, una differenza di 7 punti su cui ha influito pesantemente la crisi economica. Il tasso è particolarmente preoccupante, quasi il doppio di quello medio nazionale. Per le donne, tale indicatore sale al 49,5% nel 2013, molto superiore al dato nazionale (26,1) oltre che a quello provinciale riferito alla componente maschile (36,3%)”<sup>15</sup>.

Ovvia conseguenza di questa difficoltà nel trovare e praticare occupazione è la contrazione dei redditi per le famiglie.

“Considerando gli aspetti del benessere economico, con un reddito disponibile pro capite nel 2012 di 11.875 euro le famiglie catanesi hanno una disponibilità di risorse inferiore di circa un terzo a quella di una famiglia media italiana (17.307 euro)”<sup>16</sup>.

Il Comune di Catania si suddivide in dieci municipalità in cui confluiscono più di trenta quartieri, microcosmi in cui i fenomeni rilevati nell'ampiezza dello spazio urbano possono risultare attenuati o esasperati.

<sup>14</sup> ISTAT, *Rapporto URBES 2015 - Catania*, Roma, 2015, p.2, al link: <https://bit.ly/2IRPUG0> (ultima visita 03/09/2019).

<sup>15</sup> *Ibidem*, p.2-3.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p.3.

L'Istituto Comprensivo Dusmet-Doria nasce nel 2013 a seguito dell'accorpamento di due istituzioni scolastiche, la Scuola Secondaria di primo grado Cardinale Dusmet e l'Istituto Comprensivo Andrea Doria: la prima, ubicata *nei quartieri periferici* di Librino e Pigno; la seconda, annidata *nei quartieri del centro storico* Angeli Custodi, Cappuccini e San Cristoforo (la *Figura 3* mostra la distanza rilevante tra i plessi).

Il *plesso centrale* dell'I.C. Dusmet-Doria si trova nel quartiere Librino, dove sono gli uffici di Dirigente Scolastico (DS), Direttore dei Servizi Generali e Amministrativi (DSGA), Vicepreside e la Segreteria. Ospita una sezione della scuola Primaria a tempo prolungato e tre sezioni di scuola secondaria di primo grado. Dispone di laboratorio scientifico, laboratorio linguistico, aula multimediale, due laboratori artistici, laboratorio musicale, aula video, palestra, biblioteca, aula magna/teatro, aula mensa. Sono presenti, inoltre, spazi esterni attrezzati: un anfiteatro e un campo di calcio.

Il *plesso Pigno*, in viale degli Agrumi, ospita sei sezioni di scuola dell'infanzia, quattro sezioni di scuola primaria; dispone di un laboratorio informatico e di uno spazio verde mattonato.

Il *plesso Case Sante*, in via Case Sante, ospita una sezione di scuola primaria, una sezione di scuola secondaria di primo grado, tre sezioni di scuola dell'Infanzia; dispone di laboratorio scientifico, aula multimediale, laboratorio artistico, laboratorio musicale, palestra, biblioteca, aula mensa, sala docenti.

Il *plesso Concordia*, in via della Concordia, ospita due sezioni di scuola dell'Infanzia, otto classi di scuola Primaria, cinque classi di scuola secondaria di primo grado (nella Tabella 1 è rappresentata la distribuzione della popolazione studentesca nei plessi per l'anno scolastico 2017-18).

L'Istituto svolge la sua azione didattica per la scuola secondaria di primo grado anche nell'Ospedale Policlinico, in via S. Sofia, e nell'Ospedale Vittorio Emanuele, in via Plebiscito.

La costituzione dell'I.C. Dusmet-Doria è stata travagliata. Dagli articoli di cronaca è emersa una storia di partecipazione e protagonismo nella comunità locale, in particolar modo intorno al plesso di via Concordia nel quartiere di San Cristoforo.

Nei primi anni 2000, le suore della Compagnia di Sant'Orsola hanno intimato lo sfratto al plesso dell'I.C. Andrea Doria ubicato presso i loro locali: il Comune non pagava gli affitti dovuti per lo stabile e

aveva contratto un debito ingente. La vicenda è raccontata nei contributi dell'Associazione di volontariato G.a.p.a.<sup>17</sup>, attiva nel quartiere di San Cristoforo con iniziative di promozione culturale, sport e sostegno scolastico. La reazione delle famiglie fu intensa, prolungata: occupazioni, manifestazioni, un attivismo talmente acceso da produrre persino la candidatura di due liste civiche alle elezioni amministrative per la municipalità.

Nel settembre 2018, alcuni mesi dopo la nostra visita presso l'I.C. Dusmet-Doria, sono state le suore dell'Ordine della Divina Provvidenza a lamentare nuovamente l'insolvenza del Comune, producendo uno sfratto che avrebbe lasciato senza destinazione 250 ragazzi<sup>18</sup>. Al primo giorno di scuola del 2018 i cancelli del Plesso Concordia sono stati aperti a seguito di una concessione temporanea delle suore, ma il DS ha dovuto approvare la riorganizzazione degli spazi con il sacrificio del laboratorio di Informatica. Al momento, aprile 2019, la scuola risulta essere ancora attiva presso la sede in via della Concordia.

I quartieri Pigno e Librino, dove si trovano i plessi della Dusmet, sono il risultato di un abuso sul territorio che non ha rispettato il progetto originario di riqualificazione delle aree a sud della città di Catania. Ai pochi agglomerati di case preesistenti dagli anni '60 sono andati ad aggiungersi, in modo accelerato e senza alcuna regolamentazione, innumerevoli nuclei di edilizia popolare o convenzionata. All'edificazione di strutture abitative non ha corrisposto lo sviluppo di aree commerciali e ricreative, né dei servizi e delle infrastrutture. Molti sono gli analfabeti, pochi i diplomati e i laureati, il titolo di studio più diffuso è quello di licenza media e il mezzo espressivo normalmente usato è il dialetto. I ragazzi vivono il loro tempo libero per strada; le ragazze, di contro, più "protette" dalle famiglie, spesso trascorrono il tempo libero in casa, a volte accudendo fratellini o occupandosi delle attività domestiche.

I quartieri Angeli Custodi, Cappuccini e San Cristoforo, dove si trovano i plessi della Doria, sono il cuore storico di Catania, citati nel-

<sup>17</sup>Cfr. G.a.p.a., *La scuola abbandonata - Cronaca di un diritto negato*, a cura di I Siciliani giovani, Catania, 2012, al link: <https://bit.ly/2TGgyNs> (ultima visita: 25/07/19).

<sup>18</sup> cfr. P. Cannone, Dusmet-Doria, niente campanella: le suore sfrattano Comune moroso in *La Sicilia* del 01/09/18 al link: <https://bit.ly/2U3eK6e>; M. Silvestre, Scuole, a Catania le campanelle non suonano per tutti -Tra cancelli chiusi a sorpresa, sfratti e ristrutturazioni su *MeridioNews* del 13/09/18 al link <https://bit.ly/2YvYmK3> (ultima visita: 25/07/19).

le cronache soprattutto per la presenza di criminalità organizzata, spaccio di droga, devianza minorile. Il reddito della maggior parte delle famiglie deriva da lavori precari o svolti in nero; il tasso di disoccupazione è elevato e l'analfabetismo è una condizione diffusa. Si diffida delle istituzioni, mentre è riconosciuta l'autorità di poteri sommersi.

I ragazzi trascorrono la maggior parte del tempo libero nelle strade, lontani dal controllo dei genitori, subendo e agendo comportamenti prevaricanti, relazioni improntate alla violenza implicita o esplicita. Le famiglie raramente cooperano con l'istituzione scolastica, la partecipazione è discontinua e frequente è il fallimento formativo. È utile anticipare una delle affermazioni più forti del Dirigente Scolastico Saverio Costanzo nel corso della sua intervista: "Io dico sempre che, purtroppo là (plesso di Concordia, *N.d.A.*<sup>19</sup>) spesso le istituzioni, che sono la Polizia, la Scuola, le istituzioni dello Stato, sono viste come il nemico da cui stare lontano".

Nei passaggi che descrivono il contesto all'interno dei documenti prodotti dall'I.C.<sup>20</sup>, la mafia non è mai nominata, se ne può cogliere l'eco nell'indicazione di un generico "retaggio culturale" diffuso; ma al contempo l'illegalità è chiaramente denunciata, un fenomeno che la scuola si propone di contrastare con la sua azione educativa e la sua offerta formativa.

La realtà di questi quartieri è stata messa in luce dai ragazzi del Dusmet-Doria in un documentario intitolato *Un'altra città*<sup>21</sup>: filmando le strade e le piazze dei quartieri di San Cristoforo e Angeli Custodi, hanno raccontato uno spaccato di degrado, vandalismo, illegalità. Una realtà vicinissima territorialmente al 'salotto buono' della città, ma di fatto lontanissima per lo stato e le condizioni in cui versa: davanti a strutture fatiscenti come l'asilo Livio Tempesta è evidente la disperazione, la resa all'abbandono dei residenti.

Nel documentario, un intervistato della zona di San Cristoforo dichiara abbozzando un sorriso: "Qua siamo un po' più dimenticati rispetto alle piazze centrali dove abitano, diciamo, la gente che si sente

<sup>19</sup> Nota dell'Autore.

<sup>20</sup> Per questa descrizione dei quartieri in relazione ai plessi scolastici, sono stati consultati i documenti prodotti dall'I.C. Dusmet-Doria (sito istituzionale, RAV, PTOF) e le candidature presentate per i bandi PON.

<sup>21</sup> Il documentario *Un'altra città*, realizzato nell'a.s. 2015-16 dalla classe I-E della scuola secondaria di primo grado presso il plesso di via Concordia, è visibile al link: <https://youtu.be/QS0jk80fh8w> (ultima visita: 25/07/19).

più onorata”. Le immagini rappresentano con durezza un contesto di grave emarginazione a partire dal degrado dei luoghi deputati alla socializzazione.

“Con il concetto di emarginazione ci si riferisce fondamentalmente ad una situazione di non partecipazione di alcuni gruppi della popolazione, ed è generata da un sistema economico incapace di offrire loro un impiego produttivo permanente, andando ad influenzare altre sfere della vita sociale. L’emarginazione è una problematica cronica e in aumento ...; non si tratta di una struttura indipendente dal sistema globale; piuttosto, ne è parte integrante, in misura tale che sembra essere, sotto certi aspetti, un prerequisito per il mantenimento del sistema attuale: capitalismo, dipendenza e sottosviluppo”<sup>22</sup>.

Il Dirigente Scolastico ci ha ricevuto nella sede centrale del Comprensivo, dove sono state realizzate tutte le interviste. Nel lungo viale di palme antistante alla scuola, di notte si tengono regolarmente le corse clandestine dei cavalli, che si svolgono senza nessun intervento da parte di polizia o carabinieri. Durante le corse il traffico viene bloccato e la zona è sotto il controllo esclusivo della criminalità organizzata. Spesso anche i bambini assistono a queste corse, il che succede soprattutto quando il padre possiede uno o più cavalli o perché al soldo degli organizzatori. Nel primo pomeriggio abbiamo fatto visita al plesso Concordia che accoglie bambini provenienti da quartieri molto difficili del centro città. Il plesso è ospitato in un edificio di proprietà di un ordine religioso ed è gestito dalle suore e non è presente una palestra. Il portone è chiuso e si accede dopo verifica del portiere. Un giardino curatissimo porta ai locali dedicati alla didattica: vi sono aule sia al piano terra sia al primo piano.

Le aule al piano terra sono piccole e piene di banchi. Non ci sono termosifoni, né stufe. Le finestre danno sulla strada, sono molto alte e ci sono le grate. Le aule sono quindi buie e fredde. Salendo al piano di sopra la situazione migliora, arriva più luce e un po’ di tepore dal sole. Non mancano in queste aule le LIM, ma nella struttura non ci sono palestre e spazi dedicati al movimento e alla ricreazione. Nei corridoi tanti disegni parlano della quotidianità dei bambini: spiccano numerosi i cavalli e un hamburger gigante. Sono rappresentate anche le regole da seguire quando si sta in classe: non bisogna sputare e non bisogna

<sup>22</sup> O’Sullivan-Rayn, Kaplun, *Communication methods to promote grass roots participation*, p.10, in Giorgio Pezza, *Paulo Freire e la comunicazione partecipativa transazionale*, Roma, Aracne Editrice, 2009, pag. 92.

dormire sul banco, per esempio. ‘Ma è difficile’, ci ha detto il DS attraversando la struttura, ‘quando si è passata tutta la notte in piedi a seguire le corse’.

Il DS ha spiegato che molti allievi provengono da nuclei familiari in difficoltà economiche e su cui gravano provvedimenti dell’Autorità Giudiziaria. Sono i cosiddetti bambini ‘assistiti’ che beneficiano del servizio di IEA (Istituto Educativo Assistenziale, coinvolge il 30-35% degli iscritti alla primaria nel plesso di Concordia), attivato dal Comune per i minori di età compresa fra i 3 e 16 anni appartenenti a famiglie definite ‘multiproblematiche’, e che consiste nel garantire il trasporto casa-scuola con pulmino, la prima colazione, il pranzo e la merenda presso l’istituzione educativa e il servizio di dopo-scuola. Questi servizi, dal grande valore preventivo, sono sempre meno sostenuti dall’amministrazione, che ha dovuto ridurre la spesa a seguito della grave crisi in cui versa il Comune.

Nell’incontro con alcuni docenti coinvolti nei moduli PON si è potuto raccogliere il punto di vista sul contesto sociale da parte di chi, nel Comprensivo Dusmet-Doria, concilia le responsabilità sulla didattica curricolare con l’impegno nella progettazione e realizzazione delle attività extracurricolari come tutor o esperto interno. Gli insegnanti si sono a lungo soffermati sulla difficoltà nel far rispettare regole minime come l’orario d’ingresso e di uscita e nel limitare le assenze, lamentando la mancanza di supporto da parte dei genitori. Il loro lavoro è un faticoso tentativo di persuasione al valore che la scuola può realizzare.

Alfio Dario Cortillone presenta così gli allievi della scuola secondaria di primo grado: “I nostri ragazzi sono dei piccoli adulti, cioè vengono lasciati da soli, dormono la mattina o dormono anche i genitori. Da quando la scuola è più accattivante, loro si alzano la mattina e vengono”.

Marina Camarda introduce invece quelli della primaria: “Per quanto riguarda la scuola primaria, a noi capita sentirci dire dai bambini ‘Ma la mia mamma non si è svegliata’, tanto che a qualcuno, per esempio della nostra classe, a una mamma abbiamo detto: ‘Anche se si sveglia alle nove, lo mandi alle nove, perché preferiamo arrivi alle nove e un quarto, piuttosto che non venga proprio’. Ci sono ragazzini che capita che non vengano a scuola e poi si affacciano con il pallone, vengono perché comunque stanno bene, perché comunque se devono scegliere tra stare a casa dove non sono attenzionati o stare per strada, vengono verso la scuola”.

Gli allievi sono recuperati a casa, per strada, in una continua azione di cura: gli studenti possono non presentarsi agli esami di terza media per dimenticanza e i genitori possono fornire all'insegnante spiegazioni mendaci per coprire un'assenza ingiustificata.

Difficile è intervenire per una coscientizzazione dell'*habitus* di adulti, bambini e ragazzi, laddove si tende a neutralizzare, trascendere dalla dimensione storica i valori e i rapporti di potere: le assenze e i ritardi, l'attrazione-repulsione verso la scuola e la passività genitoriale sono rappresentazioni di un più radicale conflitto tra l'appartenenza a una società globalizzata straniante, aggressiva e incomprensibile, e l'appartenenza a una comunità soggiacente, pervasiva e spietata; due poli opposti, ma analoghi, a cui l'identità si riferisce subendo condizionamenti difficili da esplicitare e contrastare, che originano la riproduzione della subalternità.

Paulo Freire, riferendosi all'arrendevolezza patita in dipendenza di uno dei due poli, quello della società globalizzata, scrisse:

“Uno stato raffinato di estraniamento, di “autodimissioni” della mente, del corpo cosciente, di conformismo dell'individuo, di accomodamento di fronte a situazioni considerate in modo fatalistico come immutabili. È la posizione di chi guarda ai fatti come a qualcosa di già consumato, come a qualcosa che è già successo perché doveva succedere; è la posizione, di conseguenza, di chi concepisce e vive la storia come *determinismo* e non come *possibilità*. È la posizione di chi si considera *fragilità* totale di fronte all'onnipotenza dei fatti che non solo sono successi perché dovevano succedere, ma anche che non possono essere “ri-orientati” né alterati”<sup>23</sup>.

Tornano alla mente le riflessioni che furono di Bourdieu: “Chiamo misconoscimento il fatto di riconoscere una violenza che viene esercitata proprio nella misura in cui non la si riconosce come violenza; è il fatto di accettare quell'insieme di presupposti fondamentali, preriflessivi, che gli agenti sociali fanno entrare in gioco per il semplice fatto di prendere il mondo come ovvio, e di trovarlo naturale così com'è perché vi applicano strutture cognitive derivate dalle strutture di quello stesso mondo”<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia*, Torino, Gruppo Abele, 2014, p.94.

<sup>24</sup> P. Bourdieu, *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1992, p.129.

#### 4. *L'incontro con il Dirigente Scolastico Saverio Costanzo*

Invitato a raccontare la genesi dei percorsi proposti per i bandi PON "Per la scuola", il Dirigente Scolastico Saverio Costanzo ha illustrato come i finanziamenti europei e i fondi per le scuole a rischio permettono all'I.C. Dusmet-Doria di offrire ai ragazzi possibilità che sarebbero altrimenti precluse dallo stato di deprivazione del territorio e dalle esigue risorse di cui la scuola può disporre.

"Volevamo dare delle opportunità ai ragazzi di poter avere delle esperienze che difficilmente avremmo potuto dare, di poterli tenere per più tempo a scuola perché, ovviamente, crescere e vivere in un ambiente comunque protetto e lontano un po' dalle tentazioni della strada è comunque un fattore positivo. ... Negli anni abbiamo provato anche a coinvolgere le famiglie, ma con più difficoltà".

La scuola ha presentato progetti che potessero rendere la partecipazione piacevole e interessante, restituire motivazione alla frequenza, al rispetto delle regole e allo studio: superare, quindi, la diffidenza nei confronti delle istituzioni e di chi le rappresenta.

"Noi, da un paio di anni, abbiamo cercato di rendere la scuola più vivibile per i ragazzi. La ricreazione ... la fanno fuori, i ragazzi, tutti insieme... All'inizio eravamo un po' perplessi, poi abbiamo sperimentato: in effetti i ragazzi stanno insieme, collaborano, è molto positivo... Il problema è fare in modo che i ragazzi vengano a scuola con piacere, il piacere di venire a scuola".

La scuola è in concorrenza diretta con *la vita di strada*, perifrasi che sintetizza i contesti in cui ragazzi e ragazze possono sperimentare comportamenti devianti, entrare in contatto con la criminalità e subirne il fascino. Nell'esperienza di una scuola accogliente e interessata a loro, ragazzi e ragazze possono scoprire prospettive, passioni, relazioni solidali, hanno l'opportunità di riconoscere i limiti e le vulnerabilità del "retaggio culturale" che ammorba il loro territorio e li priva di libertà e diritti.

"Abbiamo cercato di fare partire attività estive con associazioni di quartiere, società sportive, però abbiamo avuto difficoltà, perché comunque c'era la richiesta di una piccola quota di venti euro per entrare. E comunque tutte le attività, in cui comunque c'è questa richiesta di venti euro, venticinque euro, non hanno successo. Invece, col CONI, siamo riusciti a organizzare questa attività in estate che ha avuto un successo incredibile: i ragazzi sono venuti, hanno frequentato, ma a costo zero".

Le famiglie, i bambini e i ragazzi, scelgono la scuola e possono avviarsi a superare una distanza pregiudiziale, se la scuola stessa fa uno scarto oltre il pregiudizio: ogni sperimentazione deve prevedere una ricerca delle variabili che influiscono in modo determinante sulla proposta educativa.

Le aperture estive e pomeridiane, la riorganizzazione dei momenti ricreativi nella giornata tradizionale di frequenza modificano lo scenario della relazione educativa. E, nonostante ci si possa concedere una prima valutazione positiva de facto in virtù di affluenza e partecipazione dell'utenza, non si può derogare a un'osservazione più accurata.

La progettazione con il PON non si limita a favorire l'incontro degli allievi con la scuola come alternativa alla strada: i moduli sono pensati e predisposti perché cadano le resistenze che gli allievi pongono all'offerta curricolare.

“Uno dei progetti che hanno avuto molto successo, anche a Concordia, con la scuola media, è stato quello del coding e della robotica. Devo dire che ha appassionato, perché i ragazzini lavorano su questi robottini etc., e sono interessati. Sì, coinvolgono. ... Ancora non tutti i docenti hanno le competenze specifiche in questo campo, quindi, quei pochi che ce l'hanno stiamo cercando di fare in modo che possano realizzare delle attività anche all'interno delle loro classi, anche in orario curricolare, non necessariamente in orario extracurricolare”.

La composizione dei gruppi di allievi per i moduli in cui i percorsi sono articolati prevede una cura particolare per chi è in maggiore difficoltà: la progettazione persegue un'equità nell'offerta formativa, per garantire pari accesso all'istruzione e ai percorsi educativi anche agli allievi che – in percentuale alta, rileva il DS – patiscono disabilità o che, in presenza di costi aggiuntivi, sarebbero esclusi dalle esperienze formative e persino dai test di certificazione, come nei casi della lingua Inglese o dell'Informatica. Alla base c'è l'intenzione di “ridurre la dispersione scolastica e migliorare le competenze di base negli alunni”. La composizione dei gruppi è condotta con la stessa attenzione che motiva l'I.C. a estendere tutte le progettazioni ai plessi più esposti al disagio socio-economico e culturale, a proporre parimenti iniziative per la primaria e per la secondaria di primo grado, a sperimentare le potenzialità del curriculum verticale, valutando l'effettiva incidenza delle attività aggiuntive offerte ai ragazzi.

“Negli ultimi due, tre anni abbiamo avuto un sensibile miglioramento, c'è stata una riduzione del fenomeno della dispersione scola-

stica. Però lo avvertiamo di più nel plesso di via Case Sante, in zona Fortino, e meno nel plesso della Concordia, dove certi modi di essere e di vivere sono più radicati nelle famiglie e, ovviamente purtroppo, nei ragazzi”.

La partecipazione alle attività extracurricolari, dunque, si realizza in una profonda e strutturata integrazione nella quotidianità scolastica. Ne è dimostrazione il riconoscimento sostanziale nei processi di valutazione formativa dei Consigli di Classe. Il DS Costanzo ha spiegato, infatti, che “il tutor che segue i progetti nei vari moduli poi comunque riporterà l’esperienza degli alunni all’interno dei progetti nella valutazione che si fa normalmente nei Consigli di classe, questo lo facciamo sistematicamente. Hanno un peso, l’andamento e i risultati ottenuti nei progetti europei all’interno della classe, anche perché dobbiamo dare comunque poi uno stimolo agli alunni in più, dobbiamo cercare tutti gli stimoli possibili per far capire che un’attività è importante, che poi porterà magari risultati positivi nella valutazione di fine anno”.

##### 5. *L’incontro con i docenti tutor ed esperti interni*

Abbiamo incontrato alcuni docenti che, nell’ambito della realizzazione dei progetti PON, svolgono la funzione di tutor o di esperti selezionati all’interno del personale scolastico. I docenti hanno partecipato al confronto distribuiti intorno a un tavolo, rispondendo con disponibilità e schiettezza.

Interrogati sui progetti finanziati e avviati con il PON, sugli obiettivi e le motivazioni della partecipazione, i docenti hanno posto al centro del discorso la *motivazione*.

Alfio Dario Cartillone si è occupato con Giancarlo Paolo Maiolino di un modulo dedicato alla riscoperta della tradizione ludica con gli allievi della secondaria di primo grado, una proposta che ha destato curiosità anche nel più delicato plesso di Concordia.

“Io noto una grande partecipazione, una voglia di aderire a questo progetto, ma soprattutto una voglia di stare insieme”. La condivisione nel gioco ha permesso di allontanare temporaneamente lo smartphone e favorito la socializzazione tra studenti di classi diverse.

L’intervento di Monia Frizzi ha corroborato queste considerazioni evidenziando l’influenza del modulo di teatro sulla relazione educativa quotidiana: “Ci sono alcuni bambini che si assentano di frequente, quando c’è il PON ci sono sempre: questo è un po’ il riscontro. E poi

il teatro dà il via a delle magie incredibili, parlano di quella cosa, la provano, tra di loro si mettono lì e fanno gruppetto, ripassano, provano il balletto. Li coinvolge veramente tanto”.

Su un versante disciplinare apparentemente distante, muovendosi nell’ambito del coding e della robotica, Marina Camarda ha introdotto altri elementi: *l’apertura in orario extracurricolare*, le ricadute positive sugli apprendimenti curricolari, la collaborazione.

“La prima domanda che ci fanno: lo facciamo il progetto? Lo aspettano e l’hanno aspettato, perché i tempi di avvio sono stati un po’ lunghi e questa attesa li ha messi in ansia... Quella del coding è un’esperienza completamente nuova nelle scuole, ovviamente i bambini sono contentissimi dell’uso del computer, dell’uso del robottino e quindi sono ancora più coinvolti. Non hanno molto: il fatto di dover trascorrere queste due tre ore il pomeriggio a scuola, a fare comunque attività che non potrebbero fare altrove, è molto stimolante per loro e molto piacevole e lo desiderano. Quando i genitori pongono dei paletti o mettono le difficoltà, sono i bambini che insistono e chiedono di partecipare... La ricaduta c’è. Dal mio punto di vista si vede anche nell’ambito dell’apprendimento, perché l’attività specifica del coding aiuta il ragionamento”.

La collega Antonella Sorbello, impegnata sullo stesso modulo, ha proposto un’importante sfumatura emersa dalla pratica: “E l’errore nel nostro modulo non è più visto in maniera negativa, ma è un modo, non esiste errore, ma c’è sempre una soluzione, trovare soluzioni diverse... Quindi è positivo, perché i bambini vivono l’errore con molta ansia, con molta paura”.

La materia offerta da questo trittico di esperienze è densa di intersezioni nelle risposte che focalizzano sulla qualità della *relazione educativa*: traspare l’entusiasmo dei docenti che rilevano il desiderio di esserci negli allievi, il piacere di mettersi alla prova in gruppo e con l’insegnante nella *didattica laboratoriale*.

Erminia Marchese, impegnata in un modulo di recupero e potenziamento delle competenze di base, si sofferma sulle differenze con la didattica curricolare: “Nei Pon si lavora per laboratori; se stai sempre in classe (nella didattica curricolare, *N.d.A.*) puoi anche osare, però hai delle scadenze disciplinari, dei tempi diversi. Nel PON, essendo un’attività scelta... da loro e anche scelta da noi,... ci disponiamo in un’altra maniera noi, si dispongono in un’altra maniera loro”.

In queste coordinate, la Marchesi restituisce quanto già detto sul cambiamento nella percezione che gli studenti hanno dell'insegnante e in un passaggio successivo esplicita le ragioni delle sue convinzioni: l'apertura all'apprendimento prevale sul timore di fallire, la maggiore fiducia argina l'opposizione al ruolo, emergono disposizioni all'iniziativa e alla cooperazione. Si modificano le abitudini, si sovvertono i convincimenti. Come scriveva Paulo Freire: "Nelle lezioni verbose, nei metodi in cui si giudicano le 'coscienze', nella cosiddetta 'verifica' delle letture, nella distanza tra educatori ed educandi, nei criteri di promozione, nell'indicazione bibliografica, in tutto c'è sempre la nota 'digestiva' e la proibizione di pensare veramente"<sup>25</sup>.

Prosegue la professoressa: "È come se cambiasse un po' la visione della scuola... Se si inserisce tutta una serie di attività nuove, di possibilità per cui studi in un altro modo, facendo un itinerario, un percorso virtuale di arte e anche di testi, ed è una cosa che viene fatta in gruppo sotto forma di gioco, tu a scuola ti puoi divertire. Magari non consciamente, però, incameri il fatto che conoscere, sapere, avere una cultura, imparare delle cose, non è così brutto, non è così faticoso. E loro si fanno a casa portatori, in qualche modo secondo me, di questa possibilità in più".

Giancarlo Paolo Maiolino condivide l'impressione: "Il contesto PON è visto diversamente, non come attività didattica ordinaria, ma un modo di imparare qualcosa di diverso, in un altro contesto quindi anche la nostra figura è vista leggermente diversa da quella che normalmente c'è dietro la cattedra".

Ancora riecheggia Paulo Freire: "Attraverso il dialogo si verifica il superamento da cui emerge un dato nuovo: non più educatore dell'educando; non più educando dell'educatore. In tal modo l'educatore non è solo 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"<sup>26</sup>.

Eppure le attività extracurricolari non sono una certezza nella programmazione scolastica, così vincolate alla partecipazione ai bandi europei, non possono essere offerte a tutti. I docenti manifestano soddisfazione nel relazionare che almeno il 40% degli allievi ha potuto partecipare ai moduli del PON. Spiega la Camarda a proposito del suo modulo di coding e robotica:

<sup>25</sup> P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1972, p. 88.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p.69.

“Abbiamo coinvolto quelli che non avevano mai fatto questo tipo di esperienza. E poi abbiamo distribuito i fogli di adesione: il collegio ha stabilito dei criteri, qualora le adesioni fossero state più del numero gestibile all'interno del PON. Diciamo che abbiamo alzato i numeri, abbiamo definito 26 ragazzini comunque. Siamo riusciti a dare spazio un po' a tutti quelli che lo hanno domandato nei tempi... Anche perché non abbiamo classi particolarmente numerose: qualcuno si autoesclude perché o ha impegni nella giornata o i genitori magari non possono accompagnarlo”.

Tuttavia, non mancano considerazioni critiche su un sistema che priva la scuola delle risorse necessarie a funzionare meglio nell'ordinario, in una riorganizzazione strutturale dei tempi e degli spazi della didattica. Il docente rimotivato dalla sperimentazione e rafforzato nei buoni esiti dei suoi sforzi anche sul piano disciplinare, dopo aver condiviso con gli allievi passioni e interessi, non vorrebbe tornare indietro.

Alfio Dario Cartillone prosegue nel ragionamento, senza mezzi termini:

“Però senza i soldi del PON non potresti farlo. Quindi io lo dico a chi ci sta guardando lì (indica la macchina da presa, *N.d.A.*) di aumentare i soldi. Veramente, ci divertiamo un sacco anche noi, ci divertiamo coi ragazzi, è piacevolissimo, aumentateci i soldi”.

Monia Frizzi ha potuto prender parte a progetti finanziati dal Programma Operativo Nazionale nelle edizioni passate e riscontra una contrazione delle risorse e un irrigidimento nelle procedure complicano la realizzazione pratica dei moduli.

“Si vede che all'altro PON (i progetti, *N.d.A.*) erano molto più ricchi, adesso sono più scarni. Una volta c'erano anche i progetti extracurricolari a scuola, adesso non ci sono più”.

In passato la scuola poteva integrare una più ampia disponibilità del fondo ordinario con i finanziamenti dei bandi europei, arrivando a predisporre attività extracurricolari per l'intera popolazione scolastica, con agilità di spesa e maggiore serenità di gestione. I dimensionamenti scolastici hanno modificato lo scenario: pur essendo la premessa per progettare percorsi educativi coordinati in verticale auspicati da tutti, gli Istituti Comprensivi sono stati chiamati a fronteggiare la messa a sistema di organizzazioni poco omogenee, sconnesse in territori talvolta troppo estesi, dovendo altresì patire tagli nelle risorse umane e finanziarie. Intercettare i finanziamenti europei è di-

ventata una necessità inderogabile, nonostante comporti stress per l'organizzazione.

“È il contesto della scuola che ci mette un po' in difficoltà – illustra nuovamente Maria Camarda – Quattro plessi ... ovviamente prevedono una distribuzione delle risorse diversa rispetto a quando eravamo due scuole staccate con due plessi ciascuno. Di conseguenza l'incidenza dei progetti extracurricolari è minore, perché il numero dei plessi, delle classi, dei bambini è aumentato, le risorse sono diminuite, si deve cercare di far quadrare comunque la situazione”.

Dal confronto è emerso un ultimo tema. Gli insegnanti hanno espresso la convinzione che la scuola dovrebbe includere maggiormente nella relazione educativa le famiglie, i genitori, in particolar modo le mamme assai giovani, estendendo la propria azione con opportunità ludiche, occasioni di socializzazione, eventuali moduli formativi progettati *ad hoc*.

Introduce la questione Monia Frizzi: “Dovremmo fare questi progetti anche per i genitori, perché le maggiori difficoltà in effetti derivano da lì. Se noi lavoriamo con i genitori riusciamo a cambiare anche il destino dei bambini. Ma siccome sono genitori giovani, inconsapevoli, spesso disoccupati, spesso lavorano in nero e malamente, molto dietro a sti telefonini, a questi tablet, perdono completamente di vista quelle che sono priorità per i bambini. E allora se noi lavoriamo con i genitori, che sono ragazzi spesso, anche nostri ex alunni, c'è più possibilità secondo me di cambiare veramente qualcosa in questa società, in questo tipo di ambiente, altrimenti saranno solo palliativi”.

Non si tratta di una posizione personale, di un richiamo isolato. Al tavolo giungono conferme, anche se quasi esclusivamente dalle donne. Sembra la restituzione di un'analisi condotta collettivamente, il cui approdo è chiaro: c'è una sorta di ciclicità nelle biografie degli allievi, una ciclicità che la scuola non riesce a spezzare. Le ragazze diventano mamme troppo presto, spesso a quindici anni, portano i figli alla stessa scuola che hanno dovuto lasciarsi alle spalle; i ragazzi, diventati uomini e poi padri, spariscono dalla scena familiare nella persistente necessità di trovare fonti di reddito, un bisogno cui risponde in primo luogo la criminalità organizzata.

La Camarda condivide, quindi, la proposta di moduli specifici per i genitori, soprattutto per le madri: bisognerebbe “coinvolgerle in attività belle, piacevoli, ludiche anche, divertenti, che possono essere il teatro, lo step, come il cucito, possibilità che loro non hanno al di fuori

del possibile contesto scolastico, perché sicuramente non hanno la condizione economica per andare in palestra. Non c'è una cultura per cui la donna può a un certo punto lasciare i bambini a casa, alla nonna o alla zia, per andare a fare un'attività per se stessa”.

Si può notare come i padri restino assenti anche nell'immaginario dell'alternativa posta dalla docente: nel delineare l'ipotesi, sono le nonne e le zie a dover supplire alla madre che si prende cura di sé.

Erminia Marchese è referente di una commissione sulle differenze di genere ma, spiega, ci sono differenze sostanziali con un progetto PON: “La scuola ha preso anche degli impegni e dei compiti precisi che continuerà a portare avanti, perché ovviamente questa non è una cosa che ha una scadenza, non è un'attività, un PON che si chiude, ma un impegno per sempre”.

Un intervento per la difesa dei diritti delle donne, per intaccare l'abitudine alla violenza fisica e psicologica nelle relazioni tra i sessi, non può avere conclusione, un termine, ma deve essere necessariamente continuo, strutturato, connotativo dell'offerta formativa istituzionale.

La fragilità dei nuclei familiari, su cui gli insegnanti ritornano e si appassionano, è condizione dolorosa e ingestibile: i bambini e le bambine nascono, i ragazzi e le ragazze crescono, riproducendo e confermando disperazioni ereditarie; oppure, si tratta di una profezia che si autoavvera in assenza di un'alternativa credibile alla condizione di subalternità? Che sia questa sfiducia il portato intergenerazionale, una reazione al contesto competitivo della narrazione globale di cui la scuola sembra essere parte integrante? L'allievo alle periferie dell'Impero interiorizza modelli di comportamento e percezioni: lo studio, come preparazione alla ricerca di un impiego che non c'è, non persuade, è uno sforzo senza ricompensa; lo studio, come opportunità di crescere per sé, è un privilegio destinato ad altri, a quelli che non sperimentano le stesse urgenze, a quelli che non soddisfano i propri desideri più immediati perpetuando una ricodifica perversa della morale, una *revenge* al di fuori del patto sociale<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> cfr. F. Dubet, D. Martuccelli, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Edition du Seuil, 1996 (edizione e-book). Si ringrazia Marco Magni per l'introduzione al lavoro di Dubet-Martuccelli e per la sua traduzione.

## 6. *L'incontro con le progettiste*

Nell'I.C. Dusmet-Doria la progettazione per i bandi PON è affidata da quindici anni a due professoressa della scuola secondaria di I grado, Giuseppa Santonocito e Carmela Romano: si completano le frasi a vicenda, rilanciano l'una le riflessioni dell'altra. Nelle risposte ribadiscono il valore della leadership del DS che, insieme al Collegio dei Docenti, orienta la programmazione a un'equa distribuzione delle risorse e delle opportunità tra i plessi e le classi.

L'esperienza accumulata ha sostenuto le due insegnanti nella progettazione, ha consentito loro di maturare un metodo di studio e di autoaggiornamento, e quindi di mantenere una disposizione positiva al primo impatto con i bandi PON del programma 2014-20, assai diversi dai precedenti.

“Io credo che la nostra forza è questa – spiega Carmela Romano – Andiamo a chiederci quello che i bambini potrebbero volere”.

Secondo le progettiste, il contrasto all'alta dispersione scolastica passa inderogabilmente dalla costruzione di un ambiente in cui “quei ragazzini che, se stanno, si sentono in galera”, sono affascinati e stanno bene.

Giuseppa Santonocito porta l'esempio del modulo “Giochi di ieri, giochi di oggi”, realizzato da Alfio Dario Cartillone e Giancarlo Paolo Maiolino.

“Abbiamo avuto notizie super positive di un laboratorio che ha avviato un collega che ne ha due come esperto, a Concordia, ‘I giochi di ieri e di oggi’. È riuscito, perché è bravo lui, dobbiamo dirlo, in un ambiente dove non c'è né palestra né strutture adeguate: lui si è ricavato uno spazietto, strappandolo alle suore, che non cedono, non arretrano di un centimetro quadrato, è riuscito a ricavarci uno spazietto e i bambini non se ne vogliono tornare a casa loro”.

I progetti non calano dall'alto, sono il frutto di incontri e consultazioni con i docenti, con i referenti dei plessi, negli organi collegiali; per cui quando arrivano su carta sono già previsti e assegnati ruoli e funzioni.

La possibilità di affidare i moduli a esperti individuati all'interno del personale scolastico, introdotta nel PON a partire dal settennio 2014-20, in un primo momento ha preoccupato le due insegnanti. La presenza di un esperto esterno era rassicurante in fase di costruzione dei progetti. Spiega Carmela Romano:

“Ogni progetto noi l’abbiamo progettato e ogni modulo per avere una ricaduta non soltanto ai venti bambini, ma alla scuola. Quindi la nostra idea è stata sempre quella, cioè che comunque l’*x* modulo dovesse essere poi trasportato nel quotidiano di tutti, con il lavoro fatto all’interno delle nostre istituzioni con i tutor, perché a quello noi pensavamo, ai tutor... Ma con una spalla coperta sapendo che c’era un esperto valido, che ci poteva dare lumi, che ci poteva aiutare in questo”.

Eppure in passato con gli esperti esterni non tutto ha funzionato. Giuseppa Santonocito ha ricordato esperti che, pur qualificati, non sono riusciti a porsi in relazione al contesto scolastico: “La stessa classe non può essere che con cinque, sei docenti è perfetta, in riga, arriva un docente e diventa un covo di assassini: allora c’è un problema che è tutto del docente, non è più della classe. Se tu entri in classe e pretendi che il ragazzino stia zitto, da solo si prenda i quadernetti e si metta a lavorare, tu hai fallito... Quindi siamo sempre lì, il mestiere bisogna saperlo fare”.

I colleghi che si impegnano a coniugare l’insegnamento curricolare e la proposta extracurricolare si giovano in primo luogo di questa consapevolezza.

## *7. Candidatura e gestione*

Abbiamo dedicato un approfondimento alle procedure di candidatura e gestione per la partecipazione al PON. L’argomento è stato affrontato con il DS Saverio Costanzo e la DSGA Rosa Di Mauro.

Il DS Costanzo ha più volte fatto riferimento alle difficili relazioni con le famiglie degli allievi: “La scuola spesso è vista come il nemico che fa la comunicazione, fa la segnalazione ai servizi sociali, come l’ente che fa la segnalazione al Tribunale dei Minori e quindi è più difficile stabilire rapporti collaborativi con le famiglie”.

Questa ostilità interferisce con la gestione della progettazione europea, per esempio complicando la raccolta della documentazione che i genitori devono presentare all’inserimento degli allievi nei moduli. I genitori non sono raggiungibili, cambiano utenze telefoniche senza darne comunicazione; oppure, hanno grandi difficoltà a leggere e compilare i formulari d’iscrizione.

“Dobbiamo ovviamente poi condurli per mano noi da questo punto di vista” – ha dichiarato il DS.

Il *tempo* è un valore ricorrente nei discorsi del Dirigente. La nuova programmazione ha richiesto tempo per prendere confidenza con i bandi e con il funzionamento delle piattaforme; ha richiesto tempo per la valutazione e l'autorizzazione delle candidature; richiede tempo nella selezione degli esperti, anche se selezionati all'interno del personale scolastico.

La DSGA Rosa Di Mauro racconta la complicazione di alcune procedure come il banale acquisto di materiali di consumo (per esempio i sacchi per il modulo "Giochi di ieri e di oggi" o il cerone per il teatro), rilevando come la sequenza complessa degli atti amministrativi alimenti tensione nel lavoro di gestione, la paura di dimenticare qualcosa, di cadere in errore.

"Perché i cambiamenti sono stati tanti, non solo nei PON, ma anche nel lavoro delle segreterie sono stati tantissimi e, quindi, gli adempimenti sicuramente aumentati".

I cambiamenti riguardano le piattaforme in cui la gestione dei progetti si realizza e risultano essere migliorativi quando consentono una maggiore interoperabilità, un interscambio di informazioni che la digitalizzazione consente di sviluppare. Talvolta i meccanismi di inserimento della documentazione appaiono farraginosi, tuttavia, acquisita dimestichezza con l'architettura rinnovata, il lavoro sembrerebbe avvantaggiarsene.

Se la formazione e l'esperienza sono fondamentali, la discontinuità nelle risorse umane impegnate nell'amministrazione dell'I.C. inficia la messa a sistema dei cambiamenti.

"Noi siamo una scuola di periferia. Un'altra criticità che spesso ho incontrato in questi anni, è che spesso mi cambia il personale di segreteria, il personale amministrativo, perché magari è una scuola un po' di frontiera, e quindi un po' di passaggio, gli amministrativi tendono ad avvicinarsi un po' a casa, quindi, il cambiamento spesso degli assistenti amministrativi ha creato difficoltà, sicuramente anche ai docenti, ma soprattutto a me, perché si tratta ogni volta di andare a formare di nuovo il personale, insomma a creare di nuovo il clima collaborativo che c'è per i PON".

I trasferimenti a fine anno scolastico disperdono il gruppo di lavoro che ha accresciuto le proprie competenze. D'altro canto l'affiatamento nella commissione dedicata alla funzione strumentale della progettazione (già testimoniato dalle professoresse Santonocito e Romano) facilita l'ideazione e la costruzione delle candidature.

La DSGA teme di stressare su troppi fronti un apparato amministrativo già in difficoltà nella gestione dell'ordinario (per esempio, l'alto numero di docenti precari e pendolari per grandi distanze aumenta la frequenza nelle supplenze e i relativi carichi di gestione), anche se può contare su una buona risposta del personale. La collaborazione ai vertici dell'istituzione scolastica rende possibile la realizzazione di progetti che richiedono sacrifici diffusi, ma considerati necessari in spirito di solidarietà con l'utenza.

Conclude la DSGA: "Si lavora bene forse perché c'è lavoro di squadra, veramente. Il Dirigente quando convoca lo staff per prima cosa mette sempre all'attenzione del DSGA. ... Mi rendo conto che è importante, perché a volte da una parola che non c'entra niente, da qualcosa anche di natura didattica, si può avere un risvolto fattivo nella gestione dell'amministrazione, si può riuscire a organizzare in maniera diversa, in un modo piuttosto che in un altro".

## 8. Conclusioni

Abbiamo sintetizzato le considerazioni emerse durante la visita all'I.C. Dusmet-Doria di Catania, spunti di ulteriore indagine per la ricerca qualitativa sugli effetti del PON "Per la scuola" come vettore di trasformazione delle pratiche scolastiche per il rafforzamento della coesione economica, sociale e territoriale.

Riportiamo alcune considerazioni finali sulle *parole* che si sono imposte all'attenzione negli incontri durante la visita a Catania: ci sembrano comporre un nucleo significativo che ben sintetizza l'esperienza dell'I.C. Dusmet-Doria con il Programma Operativo Nazionale per i due bandi FSE presi in considerazione.

Si è parlato di *motivazione*.

Le esperienze educative extracurricolari possono produrre ricadute positive sull'esperienza quotidiana della scuola, allo stesso tempo la motivazione in tutti gli attori dei progetti e di tutto il personale scolastico è condizione necessaria alla realizzazione virtuosa degli stessi.

Il lavoro di gruppo e in laboratorio favorisce l'inclusione, sono valorizzati i contributi di tutti ed emerge la qualità di profili di apprendimento diversi nella pratica cooperativa. L'errore non fa più paura: sbagliare non porta voti negativi, è un'approssimazione progressiva alla risoluzione di un problema nella pratica di ricerca. Lo spostamento del focus dalla performance individuale crea spazio per tentare, cono-

scere, realizzare in gruppo. La partecipazione influisce positivamente sulla progettazione della quotidianità scolastica ordinaria e sulla valutazione formativa, sono riconosciuti l'impegno e i progressi conseguiti dagli allievi in contesti formativi diversificati.

Si è parlato di *didattica laboratoriale*.

La didattica laboratoriale si realizza a sostegno dell'apprendimento teorico, disciplinare e interdisciplinare, ricavando stimoli per l'approfondimento anche su basi empiriche, introducendo strumenti e materiali, ipotizzando e verificando, riflettendo su metodi e procedure, facendo esperienze che generano e nutrono l'immaginazione. Può rivelarsi l'innescò di una crescita di sistema, attraverso il protagonismo rinnovato di esperti interni ed esterni e nell'incontro con realtà associative, professionali, accademiche.

Si è parlato di *relazione educativa*.

Gli insegnanti e gli studenti ridefiniscono la percezione gli uni degli altri; collaborano con ritmi più distesi, tarati sui tempi dell'apprendimento e interagiscono su registri informali, pure nel rispetto delle responsabilità e delle funzioni. La relazione educativa si giova del gioco, delle arti, di tempi e strumenti per l'espressione. La scuola diventa uno spazio pubblico in cui socializzare, dare e ottenere fiducia, scoprire possibilità inattese di dialogo: i riferimenti adulti dell'infanzia e dell'adolescenza, a scuola, in famiglia, nel territorio, sono esortati a interagire, a contribuire, a mettersi in discussione nella cura delle nuove generazioni.

Si è parlato di *apertura in orario extracurricolare*.

Una scuola aperta oltre l'orario delle lezioni curricolari è una scuola che matura come organizzazione vivace e coesa, capace di riconoscere i bisogni dei suoi attori e dei suoi utenti, orientata a cogliere le opportunità di crescita per la comunità educante<sup>28</sup>. La *scuola che accoglie* ridefinisce i fondamenti del suo mandato istituzionale, si attiva e diventa presidio civico, laboratorio democratico, riferimento sociale e culturale sul territorio, anche nel periodo estivo.

Da questo studio pilota abbiamo ricavato diverse indicazioni sulle criticità che il Programma Operativo Nazionale deve affrontare nel

<sup>28</sup> Luciano Gallino definisce la comunità come "unione di individui che vivono in una stessa area territoriale oppure svolgono un'attività comune, e condividono interessi, scopi, opinioni, norme, essendo coscienti della loro interdipendenza e del fatto di appartenere a un'entità collettiva" (in L.Gallino, *Dizionario di Sociologia*, Milano, UTET, 1998, p.146).

proporsi come *vettore di trasformazione delle pratiche scolastiche per il rafforzamento della coesione economica, sociale e territoriale*: sono gli spunti da sviluppare nel futuro di questa ricerca.

Nei contesti in cui è più urgente un'azione che rafforzi i prodromi di una rinnovata coesione sociale, i progetti PON possono impattare su istituzioni scolastiche che patiscono di precarietà strutturali (turn-over del personale, dimensionamenti, sfratti ecc.): sono organizzazioni prive talvolta delle risorse umane, dei fondi, degli strumenti e degli spazi necessari a sostenere non solo le progettualità extracurricolari, ma lo stesso funzionamento ordinario.

Il PON richiede che le scuole si coordinino con le famiglie, la cui partecipazione, diretta o indiretta, è determinante per la riuscita dei progetti, perché le esperienze educative abbiano una ricaduta diffusa. Questo coinvolgimento può essere problematico quando intercetta biografie complicate, percorsi non semplici da condividere, come nella raccolta dei dati anagrafici e di informazioni professionali in territori segnati dalla presenza della criminalità e del lavoro nero; oppure, quando si richiede la disponibilità a sostenere l'impegno dei figli, laddove si evidenziano l'isolamento e la frantumazione di certi nuclei familiari (spesso in carico a mamme giovanissime), una percezione ostile delle istituzioni e il disinteresse per l'istruzione.

Il rapporto tra scuola e genitori è un segmento nella più vasta rete di relazioni che definiscono la società: indubbiamente, richiede un investimento importante di energie nell'ascolto e nella comunicazione, ed è una cartina tornasole del grado di salute dell'intero sistema educativo.

La sostenibilità del PON e la volontà di riprodurre gli effetti dell'esperienza progettuale sembrano avvantaggiarsi del coinvolgimento dei docenti interni come esperti e come tutor. L'apertura della scuola a relazioni virtuose con altri soggetti operanti sul territorio, associazioni, enti, ecc. è mantenuta nella possibilità di invitare esperti esterni, ma si afferma con estrema chiarezza la buona risposta degli insegnanti interni al corpo docente che possono impegnarsi, dietro retribuzione, a svolgere attività extracurricolari: per i ritorni positivi nella relazione educativa, per l'estensione delle strategie di approccio al percorso curricolare stesso e alla valutazione formativa, per la valorizzazione di passioni personali nella proposta educativa.

Questa buona ricezione delle novità apportate dal PON solleva, però, un'ulteriore questione: interventi discontinui e frastagliati per temi

e argomenti, sembra che possano incidere solo in parte nei contesti di emarginazione, in cui l'azione educativa della scuola patisce maggiormente.

Un percorso organico, in cui diversi progetti sviluppino un'idea strutturale di cura dei soggetti in crescita, resta un obiettivo assai complesso da realizzare: per l'occasionalità delle esperienze, offerte *una tantum* al fine di massimizzare la partecipazione; per l'imprevedibilità dei bandi e delle autorizzazioni negli obiettivi e nei tempi; per la complessa gestione burocratica che limita operatività e riflessività; per le radici profonde del disagio socio-economico nella dialettica tra biografie e Storia; per la fragilità delle alternative proposte e la precarietà delle scelte condivise; per la pervasività della cultura deviante; per la parziale efficacia di un intervento non sistemico nel contrasto alle cause della povertà educativa e della dispersione scolastica.

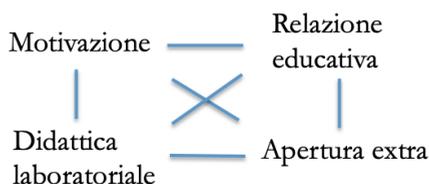


Figura 1

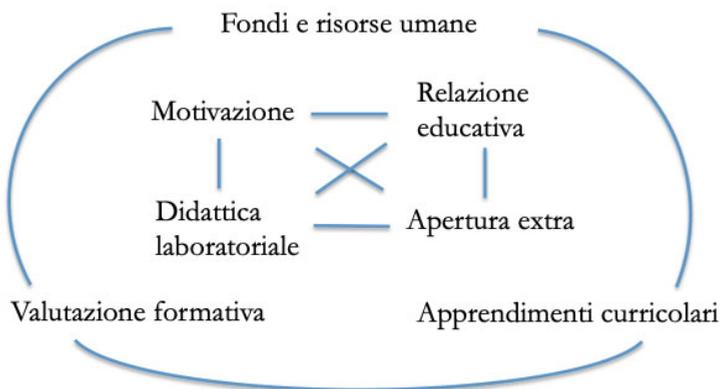


Figura 2

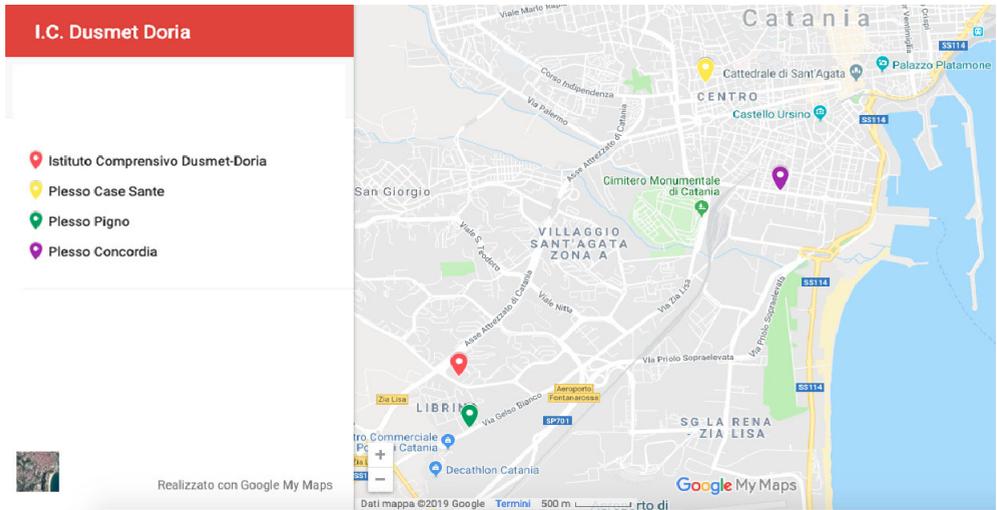


Figura 3

DENOMINAZIONE	ORDINE DI SCUOLA	NUMERO DI CLASSI	NUMERO DI ALUNNI
PLESSO CENTRALE	Primaria 1 sezione	4	71
	Secondaria 1° 3 sezioni	9	173
PLESSO PIGNO (3 Padiglioni)	Infanzia 7 sezioni	7	153
	Primaria 2 sezioni	10	160
PLESSO CASE SANTE	Infanzia 3 sezioni	3	62
	Primaria 2 sezioni	8	138
	Secondaria 1° 2 sezioni	5	75
PLESSO CONCORDIA	Infanzia 2 sezioni	2	47
	Primaria 2 sezioni	8	100
	Secondaria I° 2 sezioni	5	97

Tabella 1