

Pratiche di formazione e manutenzione del Gruppo classe

di *Gianmaria Ottolini, Marina Beretta, Guido Boschini, Barbara Pesce*
(Istituto *Cobianchi* di Verbania – Indirizzo di *Scienze umane e sociali*)

Lucia e Stefania sottolineano opportunamente come “*nell’indirizzo di scienze sociali l’attenzione ai processi di apprendimento e di formazione del Sé si impone come sostanza dell’insegnamento. Il come è la cosa.*”¹; se ricordiamo inoltre il ruolo crescente attribuito al contesto relazionale e sociale nei processi di apprendimento, diventa evidente come il *gruppo classe*, oltre a diventare protagonista “nella costruzione del progetto di lavoro”², possa diventare esso stesso oggetto di studio e di intervento. Il nodo epistemologico della coincidenza fra soggetto ed oggetto proprio delle scienze sociali, talora enfatizzato dalla riflessione teorica, può trovare una dimensione didatticamente operativa laddove un gruppo di apprendimento acquisisca ed utilizzi competenze proprie di queste discipline per conoscere ed agire su di sé.

Con questo contributo intendiamo illustrare alcune delle riflessioni e delle pratiche educative incentrate sulla formazione e “manutenzione” del gruppo classe messe in atto in questi ultimi anni in alcune classi dell’Istituto *Cobianchi* di Verbania, riflessioni e pratiche sviluppatasi sia in relazione alle trasformazioni della scuola e del suo progetto formativo che al modificarsi quantitativo e soprattutto qualitativo sia del corpo docente che dell’utenza studentesca.

In particolare intendiamo soffermarci sulla costruzione del gruppo-classe e sull’assunzione del ruolo di studente, lasciando sullo sfondo quanto attiene al consiglio di classe e alle sue dinamiche interne (tra gruppo classe e rispettivo consiglio dei docenti esiste, nel bene e nel male, un reciproco e perlopiù inconsapevole gioco di rispecchiamento reciproco che è bene non sottovalutare) e alla (alle) comunità più ampia in cui la micro-comunità classe si inserisce (l’istituto scolastico, la città, la provincia ...) e con cui intrattiene relazioni, intesse reti e condivide progetti.

La provincia del VCO (Verbano Cusio Ossola), al confine con la Svizzera a nord e con la Lombardia ad oriente, ha sempre avuto una forte vocazione scolastica; sono molti infatti gli studenti provenienti dalle provincie limitrofe (Varese e Novara) attratti sia dall’ampia e differenziata offerta di corsi che dalla presenza, consolidata nel tempo, di innovazione e sperimentazione.

L’Istituto “Cobianchi” costituisce la scuola secondaria a maggior utenza della provincia con 1200 studenti e 64 classi; al suo interno vi sono tre aree:

- Istituto Tecnico Industriale (biennio comune e 5 indirizzi di triennio)
- Sperimentazione autonoma (due corsi scanditi in un biennio largamente comune e triennio di indirizzo: Linguistico Moderno, Scienze Umane e Sociali)
- Sperimentazione Brocca (due corsi quinquennali: Biologico, Scientifico Tecnologico)

Le esperienze di cui parleremo fanno prevalente riferimento ai corsi di Sperimentazione autonoma e, in particolare, a quello di Scienze Umane e Sociali anche se, essendo l’Istituto costituito da numerosi insegnanti che operano (nello stesso anno scolastico o nel corso degli anni) in diversi settori ed indirizzi, le pratiche didattiche indicate e il dibattito connesso non sono rigidamente circoscrivibili ad un ambito specifico della scuola.

La presenza in questo Istituto Tecnico Industriale di una sperimentazione autonoma (ex art. 3) sin dai suoi inizi (1974), con indirizzi non tecnici e con il costante affiancarsi alla sperimentazione di nuovi ordinamenti di una innovazione della pratica didattica, ha consentito un confronto (talora anche aspro) ed un travaso reciproco di culture ed esperienze professionali e didattiche. Nello specifico un indirizzo di Scienze umane e sociali ha costituito una risorsa per l’intera scuola su alcuni ambiti di riflessione, ricerca ed azione educativa (valutazione, abilità di studio, bullismo, nuova adolescenza, confronto comparato dei risultati del PISA, ecc.).

¹ Cfr. sopra p. ...

² *ibidem*

Un'identità di ruolo opaca

Ripercorrendo il nostro percorso e focalizzando la percezione che come docenti abbiamo fra di noi tematizzato, possiamo individuare tre fasi della nostra esperienza.

- *Dall'inizio della sperimentazione (prima metà anni 70') alla metà degli anni '80.*
La sperimentazione, che inizialmente aveva dato vita a 5 indirizzi, era proiettata alla riforma della Secondaria, in raccordo con tutte le altre scuole sperimentali piemontesi che avevano definito in comune un progetto complessivo di 9 indirizzi, incentrati su “professionalità di base ampie”, ognuno dei quali era sperimentato contemporaneamente in più scuole della regione. Gli insegnanti erano docenti di ruolo “comandati” che avevano effettuato la scelta professionale di operare nella sperimentazione. I temi di fondo del dibattito di quegli anni erano: professionalità di base, rapporto fra area comune e area di indirizzo, fra teoria ed esperienze pratiche; tirocini ed esperienze di studio e lavoro. Le classi erano pluri-indirizzo. Gli studenti erano allievi che avevano scelto consapevolmente, con le loro famiglie, la scuola sperimentale; il loro curriculum scolastico e i risultati di uscita dalla scuola media erano più simili a quelli dei licei che a quelli dell'istituto tecnico. Insomma **un'identità forte e consapevole di studente** a cui corrispondeva politicità progettuale del corpo docente e un coinvolgimento attivo delle famiglie.
- *Dall'abolizione del comando (1983) alla seconda metà degli anni '90.*
L'inserimento in organico delle cattedre della sperimentazione – attivato nonostante la netta posizione di contrasto delle sperimentazioni “storiche” che vi vedevano uno stravolgimento del senso stesso (sperimentare per la riforma), ma realizzatosi anche per la pressione delle nuove sperimentazioni e dei sindacati – ha aperto una nuova fase.
L'attenzione si è via via focalizzata più sui singoli indirizzi che sul progetto complessivo di riforma. Gli indirizzi “tecnico-industriali” vengono progressivamente assorbiti dai progetti ministeriali. Nella nostra sperimentazione autonoma rimangono gli indirizzi *Biologico sanitario*, *Scienze umane e sociali* e *Linguistico moderno*. Le classi sono diventate mono-indirizzo. L'immissione in organico delle cattedre e l'aumento consistente di studenti ha prodotto l'inserimento di molti docenti non di ruolo o di nuovo ruolo con un *turn over* elevato (anche a causa della caratteristica di provincia periferica “di passaggio” per molti docenti, originari del centro e del sud, orientati a trasferirsi successivamente nella provincia di provenienza). L'utenza, in generale aumento nella scuola secondaria, sceglie ora non tanto la “sperimentazione”, ma i tre specifici indirizzi (gli unici statali nella nostra provincia per quel tipo di corsi).
Di fronte ad un aumento significativo degli insuccessi scolastici, specie nel biennio, per parecchi anni abbiamo lavorato sulle “abilità di studio”. L'ipotesi di lavoro era questa: stanno affluendo “**Nuovi studenti**” (“nuovi” nel senso che sono i primi del loro ambito socio-famigliare ad accedere alla scuola superiore) che sono carenti di modelli di riferimento e di abilità di base (ad es. capacità di consultare testi, prendere appunti, organizzare i materiali didattici, ecc.). La parola d'ordine è stata “*Professione studente*” e lo sbocco la costruzione di un percorso didattico multidisciplinare sul “metodo di studio”³ di due anni (biennio) con possibilità di ripresa (rinforzo) all'inizio del triennio. Gli interventi degli anni successivi hanno proceduto in questa direzione elaborando ed utilizzando anche strumenti diagnostici (es. QSA)⁴ e modalità differenziate di didattica compensativa individualizzata⁵. Analogo il “lavoro” sul piano della formazione dei docenti con la costruzione di materiali formativi destinati, in particolare, ai nuovi

³ Il primo percorso completo, con relativa dispensa interna, si è realizzato nell'a.s. 1988/89; l'anno successivo i materiali, ampliati, sono stati pubblicati dall'IRRSAE Piemonte (*Professione Studente. Note sul metodo di studio, Torino 1989* [referenti Carla Rossi e Graziella Pozzo]; una ulteriore revisione ha dato poi vita alla pubblicazione del manuale: *Professione studente. Itinerario per l'acquisizione del metodo di studio*, Eurelle, Torino 1993 [referente Mario Ambel]).

⁴ Due docenti della nostra scuola (Carla Rossi, distaccata all'IRRSAE, e Gianmaria Ottolini) hanno partecipato ad uno specifico gruppo di lavoro (Strategie di apprendimento) presso l'IRRSAE Piemonte che ha progettato e sperimentato il QSA (cfr. M. Pellerey, *Questionario sulle strategie d'apprendimento QSA, LAS, Roma 1996*) ed attivato e monitorato esperienze didattiche nelle scuole secondarie piemontesi (C. Rossi Bozzuto e G. Pozzo, a cura di, *Contesti per imparare. Strategie di apprendimento e metacognizione*, IRRSAE Piemonte - Boringhieri, Torino 2001).

⁵ Cfr. G. Ottolini, “Recupero. Aree di intervento e modelli attivati nelle scuole”, *Sensate Esperienze*, n 27/28 (1995), pp. 37-48.

docenti⁶. In sintesi *un'identità di studente* non più prerequisito ma *da costruire e rinforzare* nell'intero corso di studi.

- *Fase attuale, a partire dalla seconda metà degli anni '90.*

In questa fase abbiamo avuto una stabilizzazione del corpo docente anche grazie all'afflusso di un buon numero di insegnanti dalla scuola media. Nell'istituto si è costituita anche un'area "Brocca" che ha assorbito il Biologico sanitario (ora *Biologico*) e ha dato vita all'indirizzo *Scientifico tecnologico*. L'utenza di quest'ultimo è simile (per curriculum e livelli di uscita dalla Media) a quella del Liceo scientifico, mentre quella dei corsi di sperimentazione autonoma si è avvicinata sempre di più ai corsi di ordinamento dell'Istituto industriale e sempre più frequenti si sono manifestati i casi di scelta dell'indirizzo non in positivo, ma in negativo (*non riesco, non vado bene in ... ; non voglio fare ...*), sia come prima che come seconda scelta (passaggi da altra scuola e/o indirizzi). Soprattutto, come docenti, abbiamo avvertito una difficoltà crescente di comunicazione con gli studenti, percepiti, rispetto alle generazioni precedenti, come meno coinvolti nell'attività didattica, meno consapevoli del senso e delle finalità della istituzione scolastica e delle sue norme implicite, più fragili ed inseriti in dinamiche relazionali fra pari decisamente più difficili da leggere. Ad un certo punto abbiamo smesso di parlare di "nuovi studenti" ed abbiamo incominciato a parlare di "**nuovi adolescenti**" caratterizzati, fra l'altro, da una *scarsa identità di ruolo quali studenti* (essere studenti ed essere adolescenti si equivale; praticamente tutti i pari di età conosciuti sono studenti) ed abbiamo incominciato a confrontarci su questi temi fra noi e con il dibattito esterno alla scuola.⁷

I motivi di questa trasformazione sono molteplici e, ormai, vasta è la letteratura sull'argomento⁸; si fa in genere riferimento alla trasformazione della *famiglia* da normativa ad *affettiva* ed alla corrispondente trasformazione delle funzioni genitoriali con il passaggio, in particolare, di molte delle precedenti funzioni paterne (trasmissione di norme e valori, iniziazione al sociale) al gruppo dei pari. Non desta allora meraviglia che numerose indagini recenti⁹ abbiano evidenziato come le aspettative e le richieste dei giovani nei confronti della scuola secondaria riguardino in misura del tutto prevalente gli ambiti della socializzazione, della relazione e dell'arricchimento della personalità individuale e, in misura decisamente minore, quelli istituzionali dell'apprendimento e della acquisizione di competenze professionali. Una forte richiesta di ricerca di identità da parte del nuovo adolescente che tende a rendere *sempre più opaco il ruolo di studente* e, di conseguenza, il riversarsi nella scuola di richieste e conflitti in gran parte nuovi.

Centralità del gruppo classe (tra conflitti e magie)

Se negli anni precedenti avevamo proceduto nella direzione di una individualizzazione cognitiva dei percorsi di insegnamento/apprendimento, nell'ultimo periodo abbiamo prestato sempre più attenzione al gruppo classe sia come contesto di apprendimento sia come ambito privilegiato di socializzazione e di formazione civile. Ci è sembrata questa la risposta più adeguata alle nuove caratteristiche dell'utenza (declino dei modelli adulti, socializzazione all'interno dei piccoli gruppi, richiesta di momenti forti di protagonismo e realizzazione personale, ecc.).

I risultati di una indagine, realizzata da una nostra classe in collaborazione con una dell'indirizzo Scientifico tecnologico, sul nonnismo e il bullismo nella nostra scuola¹⁰ ci hanno rinforzato in questa direzione. Si tratta di una ricerca che ha preferito non utilizzare gli strumenti di ricerca prevalentemente utilizzati (questionario Olwues e suoi adattamenti) in questo ambito – a nostro

⁶ Cfr. Corso di perfezionamento in Didattica dell'Italiano. *Modulo 5: Le abilità di studio*, Università degli Studi di Roma "Tor Vergata" – Consorzio BAICR, Roma 1999 [referenti Lella Pozzo e Alberto Sobrero].

⁷ Un momento importante della nostra riflessione è stato il Convegno *Come noi nessuno mai. Nuovi adolescenti fra scuola e società civile*. Verbania 26 e 27 ottobre 2001. Una sintesi dei lavori si trova su *Sensate esperienze*, n. 53 (2002) pp. 1-18, a cura di Patrizia Favati, e sulla rivista annuale (*Il Cobianchi*, 2002) dell'Associazione ex-allievi del nostro Istituto.

⁸ Cfr. ad esempio G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti*, Cortina, Milano 2000 e A. Maggiolini - G. Pietropolli Charmet, *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Angeli, Milano 2004.

⁹ Cfr. ad esempio IARD, *Indagine sul disagio giovanile realizzata in 78 scuole secondarie superiori della Lombardia*, Milano 2001.

¹⁰ Scherzi, nonni e bulli. *Indagine conoscitiva*. Area di progetto 4^aB Scienze umane e sociali 1999-2000 e 4^a Scientifico tecnologico 2000-2001. Pubblicazione presentata nel convegno *Come noi nessuno mai* (cfr. nota 7).

parere poco adatti ad una scuola secondaria in quanto prevalentemente incentrati sulla dimensione individuale e poco al contesto di comportamenti, opinioni ed atteggiamenti sia dei compagni che degli adulti – costruendo un apposito questionario attraverso modalità di indagine qualitativa (gruppi *focus*, interviste) e somministrandolo ad un campione ampiamente significativo di studenti della scuola (quasi la metà degli oltre 1300 studenti dell'anno scolastico 1999-2000). Questi alcuni degli aspetti emersi:

- i fenomeni rituali e tradizionali propriamente di nonnismo (forme ricorrenti di “iniziazione forzata” da parte di un gruppo di anziani, in genere studenti di 5^a contro i “primini”) sembrano in diminuzione; sono più frequenti in certi periodi (come quello di **inizio scuola**, o festività quali S. Firmino, ecc.) e localizzati soprattutto all'esterno della scuola, in particolare, **sui mezzi di trasporto**;
- il numero minore di episodi aumenta il **peso “psicologico”** dell'esser designato quale vittima, anche per il crescente rilievo dell'aspetto fisico e del carattere timido nella designazione delle vittime rispetto all'età (all'essere “primino”);
- non ha trovato conferma l'ipotesi di un “desiderio di iniziazione” da parte degli studenti delle classi iniziali;
- risulta minore la tolleranza di questi episodi da parte degli studenti e delle loro famiglie;
- la prevalenza del bullismo come **fenomeno di gruppo**: anche quando ad agire è il singolo bullo si tratta di un soggetto ben inserito nel gruppo e da questo sostenuto;
- la crescente importanza del “gruppo” e dell'esservi accettato/considerato per gli adolescenti;
- la crescente presenza di ragazze “**bulle**”, che utilizzano in prevalenza forme di aggressività verbale;
- la crescita di fenomeni di bullismo fra classi prossimali (es. seconda vs prima) e soprattutto all'interno della stessa classe con caratteristiche non tanto di *iniziazione*, sia pur forzata, ma di emarginazione ed **ostracismo** che tende a prolungarsi nel tempo.

Una tendenza complessiva che, almeno all'interno della scuola, assomiglia di più ad una emarginazione dei soggetti deboli all'interno dei piccoli gruppi che al tradizionale rituale della “caccia al primino” da parte dei “nonni” delle quinte classi. Per questo fenomeno, rispetto a quanto avviene fuori dalla scuola, e in particolare sui mezzi di trasporto, forse la stessa parola “bullismo” non è del tutto adeguata.¹¹

Il gruppo classe è insomma vissuto come un luogo forte di coinvolgimento emotivo, sia in positivo (le amicizie, le fedeltà, le esperienze forti) che in negativo (rifiuto, sofferenza, solitudine). Inoltre fra il gruppo classe “formale” (l'elenco del registro) e quello informale (quello delle amicizie e degli affetti) può esserci una forte discrepanza; quest'ultimo può assumere il carattere del gruppo classe “segreto” che accetta ed include ma, in alcuni casi, rifiuta ed ostracizza (compagni di classe e talvolta insegnanti) e che può muoversi secondo prospettive del tutto incongrue con le finalità previste dal percorso scolastico. La vita della classe può diventare allora un vero e proprio inferno con conflitti più o meno latenti, incomprensioni reciproche fra insegnanti ed allievi, estenuanti contrattazioni, ecc. Il luogo meno adatto insomma ad una positiva crescita culturale, professionale, sociale e civile.

Nella nostra esperienza professionale di insegnanti, sono comunque decisamente più numerosi i casi opposti, di classi in cui la “magia” didattica è scattata; alcune volte è bastata una esperienza sul campo, un tirocinio, una ricerca, un incontro significativo ecc. e di colpo la classe ha subito una

¹¹ Lo stesso questionario è stato utilizzato in altre scuole della nostra provincia e in un istituto tecnico di Feltre; confrontando queste indagini ed anche altre, sempre nelle scuole superiori e che hanno utilizzato strumenti attenti alle dinamiche e al contesto (province di Trento e di Pavia), emerge una fortissima convergenza dei risultati; in particolare il bullismo percepito più come **fenomeno di gruppo** che individuale (da almeno l'80% degli intervistati in tutte le ricerche), come presente fra **compagni della stessa classe** e come modalità di prevaricazione che coinvolge, sia pur in forme specifiche, anche **le ragazze**.

Lo scambio delle reciproche esperienze nelle scuole del VCO ha permesso di dar vita, dall'anno scolastico 2003-04, ad una *Rete Provinciale Prevenzione Bullismo* che ha realizzato due giornate di mobilitazione e confronto (21.05.2004 e 19.10.2005) e la predisposizione di strumenti e modalità di intervento che hanno coinvolto, negli ultimi due anni scolastici, la quasi totalità delle classi prime superiori della provincia.

radicale metamorfosi, le differenze interne si sono trasformate in reciproco arricchimento e in poco tempo si sono raggiunti risultati poco prima non immaginabili.

Queste esperienze e progetti, pur nella diversità di finalità ed ambiti di intervento, hanno fatto emergere alcuni degli “ingredienti” di successo: coinvolgimento attivo; differenziazione e rimescolamento dei ruoli; responsabilizzazione individuale; presenza di richieste “alte” e di percorsi non prevedibili, tali da introdurre elementi di rischio e di sfida; possibilità di mettere in gioco competenze personali acquisite in ambiti extrascolastici; apertura verso l'esterno con il contatto con nuove realtà e, soprattutto, con persone significative; valorizzazione del capitale sociale della scuola (famiglie, ex allievi ...); creazione di attività, spazi e relazioni nuove fra gli studenti e in cui gli adulti sappiano assumere un ruolo non più centrale.

Molte di queste caratteristiche sono, ad esempio, presenti nella esperienza della *peer education*, esperienza che, a partire da una prima sperimentazione del 1996 che ha coinvolto il nostro istituto ed un'altra scuola di Verbania (Liceo *Cavaliere*), si è progressivamente estesa a tutte le scuole superiori della nostra provincia e, più recentemente, ad aree della provincia di Novara, utilizzando un numero crescente di studenti appositamente formati (*peer educator*). A fianco degli interventi d'informazione sulle malattie a trasmissione sessuale, di cui sono portatori adulti competenti (insegnanti), si sono attivati degli spazi, emotivamente caldi, condotti da “pari” (i *peer educator*, pari di ruolo – studenti – ma “fratelli maggiori” per età ed esperienza) in cui il gruppo classe può far emergere ansie, dubbi, problemi, esperienze ecc. e rielaborare collettivamente e autonomamente le informazioni ricevute.¹²

Negli ultimi anni, è però aumentata la difficoltà a comporre gli ingredienti della *magia* e a travasarli nella quotidianità didattica. Si tratta allora di abbandonare casualità ed astrologia (è *una buona/cattiva annata* ...) o di delegare i momenti significativi solo alle esperienze e progetti che interrompono il “normale” *iter* scolastico, mettendo decisamente al centro del progetto educativo il gruppo classe. Gli inferni ed i paradisi siamo spesso noi a costruirceli e, nello specifico, la formazione e il mantenimento del “gruppo classe” non può esser lasciata al caso o a “parametri oggettivi” (età, residenza, risultati scolastici ecc.) del tutto anonimi e che, spesso, poco hanno a che vedere con le relazioni effettive che si intrecciano in un gruppo di pari; il che comporta, fra l'altro, che i docenti (o almeno un certo numero in un Consiglio di classe) debbano acquisire nuove competenze sul piano della comunicazione e gestione dei piccoli gruppi.

Esperienze di valorizzazione del gruppo classe

Le due esperienze di cui diamo un rapido resoconto, rispetto ad altri progetti attivati in questi anni¹³ ed alle attività temporanee di ricerca, progettazione, tirocinio e *stage*, hanno in comune la caratteristica non solo di mettere al centro il gruppo classe ma anche quello di attivarlo quale soggetto-oggetto di una attività di ricerca ed intervento volta ad una sua costituzione, strutturazione e “manutenzione” che permanga ed agisca nell'insieme delle attività di un ciclo scolastico (triennio in particolare). Si tratta pertanto di attività che coinvolgono l'intero Consiglio di classe e che, nel corso degli anni successivi alla loro prima sperimentazione (nove per la prima, cinque per la seconda), sono state soggette ad una valutazione e rimodulazione annuali.

a. Accoglienza al triennio: l'autoformazione delle classi

Sulla base delle riflessioni sopra indicate e considerando che nelle classi terze dell'indirizzo di Scienze umane e sociali (da alcuni anni stabilizzate su due sezioni) affluiscono un certo numero di allievi da altri indirizzi, a partire dall'a. s. 1998-99 si è progettata e sperimentata una attività iniziale (10 – 12 giorni) di accoglienza al triennio che, oltre alle finalità rivolte alla conoscenza del corso di

¹² Da questa esperienza sono nate due pubblicazioni [M. Croce – A. Gnemmi (a cura), *Peer education. Adolescenti protagonisti nella prevenzione*, Angeli, Milano 2003; E. Dalle Carbonare – E. Ghittoni – S. Rosson (a cura), *Peer educator. Istruzioni per l'uso*, Angeli 2004] ed un Convegno nazionale (*Peer education. Adolescenti protagonisti di quale prevenzione?*, Verbania 16-18 ottobre 2003) che ha permesso il confronto con le altre significative esperienze del nostro paese.

¹³ Ad esempio il progetto *Agorà* volto ad acquisizione e sviluppo progressivo di competenze dialogiche (documentazione, ascolto attivo, comunicazione efficace, strutturazione logica ed argomentazione, osservazione/auto-osservazione e giudizio) attraverso uno spazio di discussione strutturata e monitorata su tematiche culturali, sociali e politiche.

studi (asse culturale e professionale dell'indirizzo; discipline, attività pratiche, incontro e confronto con i nuovi docenti ...), avesse in particolare lo scopo di favorire la conoscenza reciproca degli allievi (di entrambe le future classi) e, come sbocco, l'**autocostruzione** dei due gruppi classe rimescolando quelle provenienti dal biennio. A tal fine l'attività era inserita in una cornice ludico fantastica (*Il nome della Rosa, L'Odissea, Progetto spaziale extragalattico* ecc.) e incentrata su lavori e animazioni di gruppo (cinque o sei studenti per gruppo). Il penultimo giorno, attraverso un gioco in cui, a partire da due studenti estratti come "capifila", ogni allievo era scelto e a sua volta sceglieva un compagno (gioco del *Trenino*), si dava vita ai due gruppi classe. I patti (sempre rispettati) erano che quelle "formazioni" non si sarebbero più potute modificare e che l'assegnazione della sezione (A o B), con gli insegnanti designati in precedenza, fosse frutto di estrazione.

I gruppi che si formavano erano decisamente diversi sia da quelli di provenienza (le appartenenze ai gruppi della fase di accoglienza tendevano a prevalere su quelle dell'anno precedente) sia da una ipotetica costruzione sulla carta secondo parametri anonimi volti a costruire due gruppi fra loro omogenei. Ad esempio gli studenti di età maggiore (ripetenti e/o provenienti da altri corsi) tendevano ad unirsi fra loro. Sulla carta i due gruppi apparivano disomogenei e pochi colleghi avrebbero scommesso sulla loro efficacia.

Eppure l'esperienza è risultata senz'altro positiva; non solo si sono eliminate d'un sol colpo le richieste (negli anni crescenti) delle famiglie (richieste di abbinamenti fra studenti o, al contrario, di separazione; richiesta della sezione con il tal insegnante ecc.), ma i gruppi classe sono risultati maggiormente integrati. L'esperienza è stata pertanto esportata in altri settori della scuola (biennio) e utilizzata anche in occasione della necessità di sdoppiare una classe quarta di un altro indirizzo.

Si è però osservata, col passare degli anni, una **crescente ansietà** rispetto al momento di costituzione dei due gruppi che ci ha portato, mantenendone le finalità, a modificare il processo di autoformazione delle classi.

Nell'anno scolastico 2003/04 ed in quello successivo, in una cornice non più ludico-fantastica, ma di *simulazione* (associazioni di volontariato nel primo caso, cooperative sociali nel secondo) di un'intera settimana (la presentazione dell'indirizzo e delle discipline rimandata a classi formate), i ragazzi sono stati divisi in sei – otto gruppi, con possibilità, alla fine di ogni giornata, di "scambi" tra un gruppo e l'altro. Le attività di simulazione (un programma annuale di attività e un progetto di intervento in una situazione di emergenza pubblica per il volontariato; la partecipazione ad un concorso di progettazione di uno spazio sociale pubblico per la cooperazione sociale) hanno permesso ad ogni gruppo di lavorare, in momenti diversi, con ognuno degli altri gruppi. Con una attività che abbiamo definito "*sociogramma di gruppo*" (ogni gruppo indica, in ordine di preferenza, gli altri gruppi con cui preferisce lavorare) è stato possibile individuare, tra le molte possibili, la o le classi ottimali. Nel primo anno sono emerse due possibili combinazioni ottimali di classi. Si sono pertanto organizzate due diverse attività a squadre (*caccia al tesoro* e *certame poetico*) che hanno permesso di sperimentare entrambi gli abbinamenti. Il tutto si è concluso con una votazione individuale (a voto segreto in un'urna) sulla combinazione preferita. Nell'anno successivo (2004/05) il "sociogramma di gruppo" ha invece indicato in modo inequivoco la combinazione preferita e si è potuto passare direttamente alla formazione delle nuove classi.

I vantaggi della modalità del *sociogramma di gruppo* rispetto alla precedente (trenino) sono :

- il processo di formazione delle classi si è distribuito sull'intera settimana attraverso gli scambi tra i gruppi;
- l'attenzione si è spostata dai singoli (da scegliere) ai gruppi e dalla relazione personale alla relazione "di lavoro";
- si è evitata la figura dell'ultimo scelto (che non sceglie più nessuno) che costituiva uno degli aspetti problematici del meccanismo del "trenino".

All'inizio dell'anno scolastico 2005/06 alcuni insegnanti all'interno dell'*équipe* hanno espresso perplessità sull'opportunità di rimescolare le classi seconde dell'anno precedente, perché questi due gruppi erano risultati affiatati e con buoni risultati scolastici; si è allora deciso di progettare e proporre ugualmente l'attività di accoglienza centrandola maggiormente sugli altri obiettivi e

sull'inserimento, attraverso la reciproca conoscenza e scelta, dei nuovi "arrivi". Si è notato però che il naturale cambiamento degli studenti, l'inserimento dei nuovi allievi e la variazione di formazione del Consiglio di classe hanno comunque modificato sensibilmente la fisionomia dei due gruppi-classe, che sono risultati essere profondamente diversi dalle due seconde di partenza e soprattutto meno brillanti ed efficaci del previsto.

Questo risultato ci ha rafforzati nella convinzione che l'attività di autoformazione di due nuove terze sia una strada da perseguire, per cui in quest'ultimo anno scolastico (2006/07) è stata reintrodotta il percorso di formazione (lavori di gruppo e "sociogramma") che era stato in parte abbandonato nell'anno precedente. La cornice scelta è stato il film *Matrix*, proiettato ed utilizzato come spunto per discussione filosofiche (introducendo così una nuova disciplina) e per la scrittura di brevi racconti (analizzati con tecniche proprie della letteratura). Le novità rispetto ai percorsi precedenti sono state:

- una giornata interamente dedicata ad attività ludiche e motorie che favorissero una riflessione sul bisogno di regole nelle attività umane in generale e in quelle scolastiche in particolare. Questa fase è stata l'occasione per la conoscenza e dello *Statuto delle Studentesse e degli Studenti*, del *Regolamento di Istituto* e del *Regolamento di Indirizzo*, che verte principalmente sulle modalità di misurazione e valutazione dell'apprendimento;
- la somministrazione del test *MARS-R* per la valutazione dell'ansia per la matematica elaborato da M. Sacconi e C. Cornoldi.

Riflettendo sullo svolgimento e sul progressivo ridefinirsi del progetto durante questi anni vogliamo sottolineare:

- la sua possibilità di riuscita richiede la presenza di *équipe* di insegnanti stabili ed affiatate o, comunque, una condivisione da parte di tutti i docenti del Consiglio di classe; condizioni non sempre facili da ottenere a causa della saturazione delle cattedre a 18 ore che spesso produce la frantumazione di *équipe* di lavoro consolidate ed un aumento del numero di docenti per classe, a causa della separazione di discipline precedentemente assegnate allo stesso docente;
- richiede inoltre chiarezza nelle finalità e trasparenza del processo di formazione delle due nuove classi in modo da gestire in modo positivo le aspettative (e spesso le ansie) che la loro formazione e l'inserimento in un nuovo gruppo suscitano negli studenti;
- oltre alla formazione di nuovi gruppi-classe, il valore aggiunto è consistito di volta in volta nella formazione ed integrazione, oppure nel consolidamento delle *équipe* di lavoro degli insegnanti (Consiglio di classe).

b. Progetto *Mimicry* : l'individualizzazione sociale del ruolo di studente

Di fronte alle aspettative, implicite ma sempre più riconoscibili, della scuola come luogo di costruzione della identità personale ed al parallelo opacizzarsi del ruolo tradizionale di studente, ci è sembrato utile attivare una strategia in grado di rispondere al bisogno di visibilità e riconoscimento individuale¹⁴, abbandonando l'immagine del gruppo classe come soggetto collettivo indifferenziato (a parte le differenze nell'apprendimento) concependolo invece come una *équipe* di cui è essenziale attivare le risorse individuali e di gruppo; una classe in cui le differenze non siano solo quelle amicali ma investano e valorizzino competenze ed assunzioni di responsabilità e di ruolo.

Le finalità del progetto sono pertanto l'individuazione delle articolazioni del ruolo di studente, che si realizza attraverso l'individuazione delle abilità necessarie per essere studente, e la traduzione delle stesse in comportamenti ed assunzione di ruolo differenziati.

Il percorso, nella sua attuale strutturazione, si articola in un'indagine sociologica che utilizza alcuni metodi della statistica descrittiva e che trasforma gli studenti in ricercatori; naturalmente a tal fine sono stati in parte reimpostati i programmi di matematica e di sociologia affinché gli studenti

¹⁴ "Quello a cui il nostro tempo ha assistito ed assiste è un allargarsi a grandi masse di uomini e di donne della rivendicazione di individualità" (P. Amerio, *Psicologia di Comunità*, Il Mulino, Bologna 2000, p. 37). Sulla apparenza della contraddizione fra individualizzazione e socialità, oltre al testo citato si può vedere, dello stesso autore, *Problemi umani in comunità di massa*, Einaudi, Torino 2004. Sul fatto che il processo di riconoscimento individuale non richieda necessariamente il conflitto, come sostiene una lunga tradizione di pensiero a partire dalla fenomenologia hegeliana, cfr. T. Todorov, *La vita comune*, Pratiche ed., Milano 1998.

abbiano le competenze minime necessarie: costruzione, somministrazione ed elaborazione di un questionario, conoscenza e comprensione dei concetti di *ruolo*, *status*, *identità sociale*, modalità di comunicazione dei risultati della ricerca.

Le fasi operative sono le tre seguenti:

- *focus group* sul ruolo-studente, utilizzando come conduttore uno studente del quarto o del quinto anno;
- costruzione, somministrazione ed elaborazione del questionario: *Cosa deve fare e cosa dovrebbe fare un (adolescente per essere) studente?*
- assemblea plenaria di valutazione dei risultati e di definizione ed assunzione dei ruoli.

Il progetto in questo modo intende:

- far fronte alla debolezza attuale del “ruolo di studente” (non distinguibile, nella percezione soggettiva, da quello di adolescente) e alla sua indifferenziazione rispetto al gruppo classe (“studente di 1^aA SUS”, di 5^aB Biologico, ecc.): mentre un insegnante ha un ruolo individualizzato (quella scuola, quella classe, quella materia), la specificazione del ruolo di studente si ferma infatti al livello della classe;
- valorizzare ed estendere alcuni degli aspetti positivi che caratterizzano le esperienze e i progetti sul campo (ricerche, esperienze di studio e lavoro, *stage* ...): rimescolamento delle competenze valorizzate, importanza del saper fare, saper organizzare, saper collaborare ecc.; priorità degli obiettivi cooperativi rispetto a quelli individuali; differenziazione dei ruoli ecc.;
- assumere in un ambito non solo “microdidattico” e temporaneo le esperienze di *cooperative learning*¹⁵ che affiancano le attività di apprendimento fra pari ad una articolazione sociale differenziata delle competenze (*ruoli sociali*);
- puntare alla costruzione del gruppo classe, al di là delle positive relazioni amicali (la classe “segreta” degli affetti), quale **gruppo sociale cooperativo** con ruoli distinti al suo interno;
- responsabilizzare e coinvolgere gli studenti in compiti e attività sinora completamente delegati al corpo docente;
- rendere il percorso scolastico oltretutto un luogo di crescita cognitiva, una sorta di *training* di competenze sociali in cui ogni studente possa mettersi alla prova in specifiche competenze, funzioni e responsabilità, nel contesto “protetto” della scuola (l’errore e l’incompetenza non sono fallimento ma, allo stesso modo della riuscita e della competenza, strumento di crescita e orientamento);
- valorizzare al massimo le competenze individuali differenziate e il *capitale sociale* (le reti di relazioni) che i singoli studenti spesso hanno acquisito in ambito esterno alla scuola (famiglia, tempo libero, volontariato, ecc.).

A questa impostazione ed articolazione del progetto si è arrivati attraverso un percorso di sperimentazione e rimodulazione durata cinque anni.

All’inizio, nell’anno scolastico 2002/03, il progetto si era attivato con l’individuazione, da parte dei docenti dei Consigli di classe, di un “elenco” di ruoli (in aggiunta a quelli elettivi) e con la loro analisi ed autoassegnazione da parte degli studenti, in una specifica assemblea. Alcuni ruoli erano destinati ad affiancare l’attività didattica ordinaria (responsabile del calendario; delle attrezzature; dei materiali didattici; della biblioteca ecc.), altri i progetti e le attività collocati in un preciso periodo dell’anno (visite e viaggi di istruzione, area di progetto, *stage*, progetto *agorà*, ecc.); per questi ultimi, in particolare, gli studenti si affiancano ai docenti responsabili anche nella fase di progettazione ed organizzazione dei progetti e delle attività.

Nella fase di valutazione queste sono state le osservazioni dei docenti su quella prima esperienza:

- non tutti i docenti hanno “preso sul serio” il progetto e probabilmente alcuni colleghi lo hanno vissuto come una sorta di delega di ruolo;

¹⁵ Cfr. ad es. E.G. Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erickson, Trento 1999 e A. Coppola, G. Giuli, F. Invernizzi., *Chi ha paura del lavoro di gruppo?*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.

- altri, in genere “più anziani”, lo hanno vissuto come una sorta di liberazione da incombenze non necessariamente inerenti al ruolo e come tentativo serio di responsabilizzazione (un commento ricorrente: “*In fondo abbiamo inventato l’acqua calda; perché non ci abbiamo pensato prima?*”);
- analoga differenziazione si è registrata nel comportamento degli studenti: alcuni hanno assunto il ruolo con convinzione ed entusiasmo e dimostrando capacità di iniziativa; altri in modo più passivo aspettando che fossero gli insegnanti a richiamarli ai compiti assunti;
- l’ultimo obiettivo sopra indicato (valorizzare le competenze individuali) ha avuto poco spazio in quanto i ruoli sono stati definiti “a tavolino” da parte dei Consigli di Classe costruendo un modello “standard” di ruoli, in relazione al percorso didattico dell’indirizzo e della classe, ma senza tener conto delle capacità e competenze individuali (non sempre conosciute) degli studenti.

All’inizio dell’anno scolastico successivo (2003/04), in particolare nelle quarte, i coordinatori dei Consigli di classe hanno dato vita ad un percorso di autovalutazione (in piccoli gruppi e in plenaria) dell’esperienza dell’anno precedente in modo da raccogliere osservazioni e proposte.

Le principali osservazioni ed indicazioni degli allievi sono state:

- abbinare per ogni ruolo almeno due studenti, in modo da avere un possibile costante confronto (non sentirsi soli) e sopperire ad eventuali assenze;
- maggiore attenzione anche all’aspetto e alle condizioni dell’aula (pulizia, ordine, addobbi originali, bacheche, ecc.);
- evitare i ruoli che si attivano solo per un certo periodo dell’anno;
- migliore definizione delle competenze in modo da evitare sovrapposizioni fra i ruoli;
- maggiore considerazione e coinvolgimento degli incaricati da parte degli insegnanti.

Su questa base si è proceduto ad una ridefinizione concordata dei ruoli rendendoli maggiormente ampi nelle competenze e duraturi; il quadro che ne è uscito assomigliava (non è stata una scelta ma una “scoperta” finale) all’organizzazione complessiva di una scuola (segreteria, ufficio tecnico, funzioni obiettivo ecc.). L’osservazione principale è che questo tipo di impostazione, pur articolando e precisando in modo efficace il ruolo di studente, lo concepisce ancora in modo tradizionale privilegiando l’asse delle attività di apprendimento e le finalità istituzionali della scuola ma lasciando in ombra gli aspetti relazionali e l’asse delle relazioni e delle identità personali.

Nei tre anni successivi il progetto è stato via via modificato dando maggior peso alle aspettative e ai vissuti degli allievi fino ad assumere la fisionomia attuale, descritta all’inizio.

Per chiarire le differenze le seguenti tabelle riportano in successione esempi dei ruoli proposti dai docenti (anno scolastico 2003/04) e dall’altro alcuni dei ruoli proposti e definiti dagli studenti attraverso l’attività di autoricerca, tramite *focus* e questionario (a. s. 2004/05)

ESEMPI DI RUOLI PROPOSTI DAL CONSIGLIO DI CLASSE	
Ruolo	Compiti
<i>Rappresentante di classe</i> (eletto)	Gestione Assemblee - Portavoce con il Consiglio di classe
<i>Rappresentante per l’indirizzo</i> (eletto):	Portavoce con altre classi e con il coordinatore di indirizzo
<i>Responsabile biblioteca SUS</i>	Gestisce i prestiti dei libri
<i>Responsabile visite e viaggi</i>	Organizza e coordina tutte le attività di visita – viaggi di istruzione
<i>Responsabile attrezzature</i>	Predisporre e cura l’efficienza delle attrezzature didattiche (in classe e fuori)
<i>Responsabile calendario e comunicazione</i>	Cura il calendario e avvisa studenti e insegnanti
<i>Responsabile materiali didattici</i>	Archivia e riproduce manuali, fotocopie, dispense, ecc.
<i>Responsabile tirocinio</i>	Referente per il tirocinio, cura l’organizzazione, ecc.
<i>Responsabile corso monografico</i>	Referente per il corso monografico, cura l’organizzazione, ecc

ESEMPI DI RUOLI PROPOSTI DAGLI STUDENTI	
Ruolo	Compiti
<i>Studiante paradigma</i>	Ricorda i doveri: studiare per i test, svolgere i compiti assegnati, segnala i comportamenti inadeguati - Ricorda i diritti
<i>Facilitatore</i>	Sollecita spiegazioni, fornisce informazioni, garantisce equilibrio e imparzialità, sdrammatizza in caso di discussioni
<i>Mediatore</i>	Parla con i professori, discute con loro dei problemi riscontrati
<i>Spronatore</i>	Si occupa dei problemi del singolo (personali e di relazione sia con i docenti che con i compagni)
<i>Materiale assenti</i>	Raccoglie il materiale per gli assenti e telefona per avvisare di eventuali compiti assegnati
<i>Soldi, documenti e pianta</i>	Archivia e riproduce documenti, raccoglie soldi (manifestazioni, convegni ...), si occupa del mantenimento delle piante
<i>Osservatore delle offerte culturali</i>	Si documenta sulle offerte culturali e formative del territorio e propone la partecipazione

È abbastanza evidente come nel primo caso prevalgano i compiti connessi alle attività scolastiche in senso stretto, lungo un asse che potremmo definire *istituzionale* (freddo) e nel secondo prevalgano le relazioni, lungo un asse che potremmo definire *affettivo* (caldo) e sembrano corrispondere rispettivamente al *gruppo formale* della classe e a quello *informale* dei “pari”.

Le assunzioni effettive di ruolo, oltre alle resistenze di alcuni insegnanti a “riconoscerli”, hanno fatto emergere anche le difficoltà di un certo numero di studenti che hanno scelto ruoli in cui non si sono poi trovati a loro agio, in quanto non congruenti con le loro caratteristiche personali.

Sul piano della definizione complessiva dei ruoli, l’esperienza ha dimostrato come sia preferibile una articolazione che comprenda entrambe le tipologie in modo da mettere in relazione gruppo *formale/istituzionale* e gruppo *informale/relazionale* compenetrando le esigenze e le aspettative che provengono prevalentemente dai docenti con quelle espresse dagli allievi. Non è inoltre importante che, sulla carta, l’intero quadro delle funzioni e dei ruoli sia organicamente strutturato ma che i ruoli siano effettivamente assunti e riconosciuti coniugando caratteristiche delle singole personalità con le esigenze del gruppo complessivo. Non esistono insomma ricette e organigrammi prestabiliti ma l’assetto che si viene alla fine a costituire deve ottenere un alto livello di condivisione in quanto frutto di attenta analisi e ponderata negoziazione.

Negoziazione e condivisione che devono stare alla base anche degli altri progetti (ad es. quello sulla autoformazione delle classi); è meglio mediare e negoziare (fra e con gli studenti e fra e con gli insegnanti) rimandando magari nel tempo alcuni degli obiettivi previsti da un progetto, piuttosto che imporlo nella sua organicità progettuale (teorica); l’esito infatti potrebbe da un lato esser quello di reinnescare disinvestimento affettivo, disinteresse e noia da parte degli studenti e, dall’altro, di dar vita ad un – purtroppo spesso efficace – boicottaggio passivo da parte dei colleghi.

Laddove la rete effettiva delle relazioni permette a tutti di esprimersi nella specifica individualità non viene esaltata solo la dinamica delle amicizie e degli affetti ed il senso di appartenenza; è il ruolo istituzionale stesso della classe (della “Scuola”) che viene valorizzato come luogo ottimale di apprendimento e crescita. È quella che amiamo chiamare “*manutenzione*” del gruppo classe.